



CONSEJO ESCOLAR
de CASTILLA Y LEÓN

Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión

I Curso de Verano 2001
del Consejo Escolar
de Castilla y León

Junta de Castilla y León



CONSEJO ESCOLAR
de CASTILLA Y LEÓN

Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión

I Curso de Verano 2001
del Consejo Escolar
de Castilla y León

Junta de Castilla y León

© 2002 de esta edición:
Junta de Castilla y León
Consejería de Educación y Cultura
Consejo Escolar de Castilla y León

Coordinación: Santiago Esteban Frades

Diseño y Arte final: dDC, Diseño y Comunicación

Imprime: Angelma, S.A.

Depósito Legal: VA-29/2002
ISBN: 84-699-7046-1

Printed in Spain. Impreso en España

9 PRESENTACIÓN

13 CONFERENCIAS:

- 15 . . .“LAS FALACIAS DE LA PARTICIPACIÓN”.
D. Miguel Ángel Santos Guerra, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- 29 . . .“UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO Y PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”.
D. Martín Rodríguez Rojo, Catedrático de la Escuela Universitaria de la Facultad de Educación de Valladolid.
- 57 . . .“LA PARTICIPACIÓN MÁS ALLÁ DE LAS CUATRO PAREDES DE LA ESCUELA. UN PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD”.
D^a. Eulalia Vintró Castells, Ex-teniente de Alcalde del Ayuntamiento de Barcelona y Catedrática de Griego de la Universidad de Barcelona.
- 71 . . .“PERSPECTIVA SOCIAL DE LA ESCUELA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIÓN EUROPEA”.
D. Leoncio Vega Gil, Profesor Titular de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- 89 . . .“DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN EN LAS ESCUELAS DE LA UNIÓN EUROPEA”.
D^a. Clementina García Crespo, Profesora Titular de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca.
- 105 . . .“PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA”.
D. José M.^a Hernández Díaz, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- 129 . . .“LAS CULTURAS ESCOLARES, BALANCE Y PERSPECTIVAS”.
D. Agustín Escolano Benito, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid.

153 MESAS REDONDAS:

- **“La Participación y la función directiva en la Autonomía de los Centros”.**

MODERADOR:

Ilmo. Sr. D. Francisco Javier Serna García,
Director General de Planificación y Ordenación Educativa.

PONENTES:

- 157 . . . *D.ª Rosa Esteban Rodríguez,* Directora del C.P. “Gonzalo de Berceo” de Valladolid.
- 163 . . . *D. Pedro García Bustillo,* Director del Instituto “La Vaguada” de Salamanca.
- 167 . . . *D. Francisco Galván Palomo,* Presidente en Madrid de ADIDE (Asociaciones de Inspectores de Educación).
- 173 . . . *D. Pedro Municio Fernández,* Profesor titular de Métodos de la Universidad Complutense de Madrid.
- 179 . . . *D. Felipe Fernández González,* Secretario Regional de FERE (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza) de Castilla y León.

- **“La participación escolar. Estado de cuestión”.**

MODERADOR:

- 187 . . . *Ilmo. Sr. D. Marino Arranz Boal,* Director General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

PONENTES:

- 189 . . . *D. Ángel Infestas Gil,* Catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca.
- 195 . . . *D. Miguel Grande Rodríguez,* Profesor y miembro del Consejo Escolar en representación de STES (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza).
- 207 . . . *D. F.º José Gómez Pastor,* Miembro del Consejo Escolar por U.G.T. (Unión General de Trabajadores) en representación del PAS.
- 209 . . . *D. Carlos Mediavilla López,* CONFACALE (confederación de Asociaciones de Alumnos de Centros Públicos de Castilla y León) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.
- 213 . . . *D. Roberto Caramaza Araújo,* Presidente Regional de CONFAPACYL (Federación de Asociaciones de padres de alumnos de Castilla y León de Centros Privados) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.
- 215 . . . *D.ª Cristina Rodríguez Escudero,* FADAE (Federación Autónoma de Asociaciones de Estudiantes) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

• **“Los diferentes ámbitos de la participación social en el Sistema Educativo”.**

MODERADOR:

219 . . . *Ilmo. Sr. D. Francisco Javier Serna García*, Director General de Planificación y Ordenación Educativa.

PONENTES:

223 . . . *D. Alejo Riñones Rico*, Alcalde de Béjar y representante de Administraciones locales.

227 . . . *D. Jose Luis Martín Aguado*, CECALE (Confederación de Empresarios de Castilla y León).

231 . . . *D. Raúl de la Hoz*, Procurador del P.P. en las Cortes de Castilla y León y portavoz de Educación.

235 . . . *D. Cipriano González*, Procurador del PSOE en las Cortes de Castilla y León y portavoz de Educación.

243 . . . *D. Fermín Carnero González*, Secretario Regional de U.G.T. en Castilla y León.

• **“Cómo plantean y valoran los sindicatos de profesores la participación escolar. Propuestas de futuro”.**

MODERADOR:

247 . . . *Ilmo. Sr. D. Francisco Llorente Sala*, Director General de Recursos Humanos.

PONENTES:

249 . . . *D. Pedro Escolar Izquierdo*, Portavoz de STES (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza).

257 . . . *D. Julián Martínez Calderón*, Secretario Regional de FETE-UGT (Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores).

261 . . . *D. Antonio Martín Mateos*, Presidente Regional de ANPE (Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza).

269 . . . *D. José María García Santander*, Secretario Regional de FSIE (Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza).

285 . . . *D. Ricardo Torres Martínez*, Secretario Regional de USO (Unión Sindical Obrera).

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León,
D. JOSÉ M^º HERNÁNDEZ DÍAZ.

PARTICIPAR EN LA EDUCACIÓN Y PROYECTO DE ESCUELA

El descenso advertido en los niveles de participación escolar de algunos agentes tradicionales, como padres o estudiantes, en los últimos años del pasado siglo XX, tal como señalan los últimos informes oficiales, nos invitaba a reflexionar sobre la cuestión clave de la participación educativa. Un organismo como el Consejo Escolar de Castilla y León no puede permanecer alejado de este sentir colectivo, o expectante ante un mediocre funcionamiento formal de la participación en los centros escolares, y no sólo por responsabilidad institucional. Sobre todo por una razón en apariencia sencilla, pero de fondo, como son las relaciones entre democracia y educación.

La participación democrática en la educación, de todas aquellas instancias que tienen legitimidad para su práctica, no es un factor secundario o tangencial de la vida y sentir de la escuela. Participar en la educación es una conquista de los españoles en su historia reciente, es un derecho logrado por los ciudadanos y sus instituciones dentro de una sociedad democrática, pero que debe alimentarse con la práctica para que no muera o se deforme por inanición. Participar en la educación es un deber de responsabilidad de todos aquellos agentes que han recibido la delegación de representatividad, y el encargo de aportar y recibir de la escuela todo aquello que la sociedad y sus miembros consideran de interés en un momento concreto. Pensar la participación en la educación desde los agentes directos, como profesores y alumnos, y con la colaboración de otras instancias sociales implicadas, es querer construir un proyecto de escuela democrática, de calidad, con éxito, con reconocimiento social. De ello no cabe duda, porque la escuela es una institución que sólo se justifica desde un modelo de sociedad plural a la que debe servir y de la que recibe su sentido y apoyo para sostenerse y funcionar.

Pero la búsqueda y logro de una escuela participativa y democrática no es tarea fácil ni de un día. Sobre todo no es sencillo encontrar pautas definitivas sobre las formas de la participación, sobre el cómo. Porque, con seguridad, muy pocas personas renuncian a aceptar que la participación sea un factor de calidad, o una dimensión irrenunciable en nuestras sociedades occidentales, con democracias arraigadas.

John Dewey, el gran educador norteamericano, reconocido como el artífice real de la construcción de la democracia americana desde la escuela, es una lección viva en sus escritos pedagógicos y en sus prácticas educadoras sobre la importancia de un proyecto de escuela participativa y democrática para una vida sana de los ciudadanos en términos de valores y de eficacia para funcionar en la vida real. Las pautas que recomienda, adaptadas a nuestra realidad, son un camino firme, bien allanado y clarificador. Si la escuela, nos viene a decir, olvida la dimensión parti-

cipativa de la institución, está renunciando a uno de sus objetivos decisivos, como es la formación de los ciudadanos. Esa es una de las tareas profundas que tiene asignada la escuela y que aparece irrenunciable para los poderes públicos en Norteamérica, e imprescindible para sus ciudadanos. Educación y democracia con participación es un binomio imposible de segregar, porque ahí se encuentra la raíz de la originalidad del joven pueblo de los Estados Unidos, venía escribiendo a principios del siglo XX el autor citado.

Pero el problema, la cuestión, está en el cómo plantear y organizar la adecuada participación en la escuela, cómo construir entre todos centros educativos donde los niños y jóvenes vivan la participación, donde se eduque participativamente, donde se transmitan los valores del tomar parte, de la participación, del escuchar a los demás para construir juntos.

Conscientes de esta preocupación educativa y social, y como parte de las tareas orientadoras y formativas del Consejo Escolar de Castilla y León, pareció de interés organizar este Curso de debate en el seno de la Fundación Universidad de Verano de Castilla y León.

Se trata, por tanto, de ofrecer a los ciudadanos en general, y sectores específicos educativos en concreto, algunas reflexiones de especialistas que incitan al debate sobre el complejo tema de la participación educativa, sobre sus formas de articulación en los centros educativos. Se ha dado oportunidad, además de a profesores de diferentes universidades, a representantes de todos los sectores que tienen algún espacio e ideas que ofrecer en el marco del Consejo Escolar de Castilla y León, y que lo han hecho magníficamente en las diferentes mesas redondas. El elenco de los participantes, y los textos de las intervenciones que nos han enviado dejan constancia del elevado nivel del debate sobre la cuestión objeto de estudio, del interés suscitado, y de la proyección que sin duda va alcanzar en toda la sociedad, en particular la de Castilla y León.

Sólo me queda agradecer, en esta breve presentación, la sensibilidad y el apoyo recibido en el Consejo Escolar de Castilla y León por parte de la Coordinación General de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, de la Dirección General de Universidades, de la Fundación Universidad de Verano de Castilla y León, del Ayuntamiento de la turística e industriosa ciudad de Béjar, y de todas las personas que han contribuido de manera más directa al éxito del curso. De forma especial debo mencionar a todos los ponentes en conferencias y mesas redondas, a todas las personas que facilitaron tareas administrativas y de infraestructura, a los participantes, a los medios de comunicación, y en particular a quien me acompañó en tareas de coordinación del curso dentro del Consejo Escolar de Castilla y León, el asesor técnico en el mismo Don Santiago Esteban Frades.

CONFERENCIAS

CONFERENCIAS

CONFERENCIA

“LAS FALACIAS
DE LA PARTICIPACIÓN”

D. MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA.
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
de la Universidad de Málaga.

LAS FALACIAS DE LA PARTICIPACIÓN

Cuenta una leyenda persa que, al comienzo de los tiempos, los dioses repartieron la verdad, entregando a cada persona una pequeña parte. De tal manera que, para reconstruir la verdad, hiciera falta poner el trozo de cada uno.

No hay parte insignificante, innecesaria. Todas resultan imprescindibles para reconstruir la verdad. Según esta hermosa leyenda, verdad y comunicación serían dos caras de una misma moneda.

La participación es no sólo un derecho de todas y cada una de las personas, sino un deber que permite reconstruir la verdad.

Las falacias son errores en los argumentos. Encierran falta de rigor y suponen un engaño. Las falacias quebrantan las reglas de la argumentación y esconden un fraude o mentira con que se intenta dañar a otro.

Existen muchas falacias en la argumentación sobre la realidad educativa. Es necesario detectarlas porque sólo desde esa visión exigente se puede avanzar no sólo en el discurso sino en la transformación de la realidad.

Muchas de esas falacias son tentadoras, de ahí la necesidad de mantenerse alerta ya que la falta de rigor suele servir a la pereza intelectual y a los intereses particulares o gremiales.

"Llamar a algo una falacia normalmente es una manera de decir que viola una de las reglas de los buenos argumentos. La falacia de la 'causa falsa,' por ejemplo, es, simplemente, una conclusión cuestionable sobre causa y efecto" (Wenston, 1994).

Si decimos que existe poca participación en los Centros porque los Consejos Escolares son estructuras insuficientes o nefastas y que, por consiguiente, hay que suprimirlos, estamos utilizando una falacia. ¿No podría deberse la falta de participación a otras causas? ¿No debería mejorarse su estructura, ampliarse la representación o potenciar sus competencias para conseguir mejorar la participación?

No es una falacia menor que una ley que lleva en su título el término participación sea precisamente una ley que la recorta y restringe, ya que potencia los órganos unipersonales de gobierno de los Centros en detrimento de los órganos colegiados en los que la representación de la comunidad es mayor. Me refiero a la Ley Orgánica sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares, de 1995, conocida como Ley Pertierra por el nombre del ministro que la impulsó.

LA NATURALEZA DE LA PARTICIPACIÓN

Trataré de desvelar algunas falacias sobre la participación, porque considero que es necesario profundizar en la naturaleza, extender las dimensiones, evitar las

trampas de los procesos participativos en las escuelas... Quiero hacer hincapié en esa pretensión porque pudiera cometerse una falacia utilizando estas líneas para concluir que la participación no tiene el suficiente interés pedagógico como para ser promovida y cultivada.

La palabra castellana participar procede etimológicamente del verbo latino *participare*, que significa tomar parte. Se puede tomar parte en algo de muchas maneras. Ser miembro de una escuela, estudiar y trabajar en ella, exige participación. Los alumnos que están en un aula y que, con sus actitudes y comportamientos condicionan la actividad escolar, están participando. Decidir cómo han de actuar los demás es otro nivel distinto. Existen, pues, diferentes ámbitos de participación. Un alumno decía muy ufano que a él le habían seleccionado para aplaudir al equipo de su colegio. Él tomaba parte de los acontecimientos deportivos en una tarea escasamente relevante y, además, lo hacía porque había sido elegido por quienes verdaderamente decidían. ¿Podía estar satisfecho de su participación? Sí, si se compara con la exclusión total de esa actividad. No, si deseaba formar parte del equipo. Hay, pues, muchas formas de participar. Y una cuestión previa: quién y cómo establece los límites y los cauces de la participación.

"Participación es uno de esos términos manidos, tan frecuentes en el discurso sobre la educación, que a fuerza de designarlo todo terminan por no significar nada. Lo mismo que la 'igualdad de oportunidades', la 'enseñanza activa', la 'eficacia' o la 'calidad', la participación ha acabado por convertirse en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero que para cada cual recubre un contenido distinto" (Fernández Enguita, 1992).

En cualquier debate, en cualquier reflexión hablada o escrita es imprescindible precisar de qué estamos hablando. De lo contrario, no será fácil entenderse. O, peor aún, creeremos que nos estamos entendiendo cuando realmente nos encontramos en los antípodas de la semántica y de la interpretación. Cuando existe una coincidencia aparente, es improbable que busquemos la aclaración. Un profesor puede desear la participación de los alumnos, pero considerar que no tienen derecho a decidir nada sobre la metodología o sobre el proceso de evaluación.

Ya en 1970 Paterman distinguía tres tipos de participación, basadas en la crítica de Habermas a los mecanismos de legitimación del estado moderno: participación plena (se comparte el poder real e individualmente), participación parcial (se puede influir en las decisiones, pero no tomarlas directamente) y pseudo-participación (las cuestiones en las que se participa ya han sido decididas previamente, real o formalmente).

Una primera preocupación es, pues, profundizar en el contenido del concepto, en su alcance, en su ámbito. De lo contrario resultará vacío o engañoso. Decir que debe fomentarse la participación en las escuelas no significa nada si no se aclara previamente qué entendemos por participación. Dejar vacío de contenido un concepto o empobrecerlo educativamente es un modo de utilizar una falacia de consecuencias nefastas.

Creo que la participación no tiene un carácter meramente instrumental sino que en sí misma encierra el valor de virtud democrática. No es necesaria la participación sólo como un modo de conseguir otras cosas sino que es un ejercicio de responsabilidad democrática.

Las escuelas son trasuntos de la sociedad. En una democracia, la escuela debería encarnar los valores democráticos y educar a los alumnos y alumnas en actitudes de tolerancia, respeto, igualdad, solidaridad, cooperación y participación. Entiendo la democracia no sólo en su dimensión formal sino como un estilo de vida (Santos Guerra, 1996). Para que no exista una contradicción entre los valores que propone (y practica) la escuela y los que imperan en la sociedad, ésta deberá generar procesos y estrategias para perfeccionar sus mecanismos de participación ciudadana. ¿Tiene sentido una escuela que educa en la participación a sabiendas de que los ciudadanos se verán constreñidos en la sociedad a la sumisión y al silencio?

Es importante revisar las estructuras, el funcionamiento y los patrones culturales de las escuelas. Resulta inquietante hablar de participación en una institución a la que acuden los sujetos obligatoriamente (Santos Guerra, 1995). Me refiero fundamentalmente a los alumnos y alumnas, pero también al profesorado. Es un grave problema, sobre en algunos niveles de la enseñanza, el que algunos de los profesionales que trabajan en las escuelas, no sólo no quieren estar en ellas sino que califican de odioso su trabajo. En efecto, querían ser químicos, matemáticos, filósofos... y han acabado siendo (de forma vitalicia) profesores de química, matemáticas o filosofía...

En todas estas cuestiones existen falacias, más o menos sutiles, más o menos burdas. Definir conceptos, clarificar las ideas es un modo de aproximarse al corazón de la realidad. Detectar las trampas es otra forma de avanzar hacia una participación más plena. Digo esto porque entiendo la participación en la escuela como una tarea siempre perfectible, siempre inacabada. Los valores se persiguen, nunca se consiguen de forma plena.

Una de las falacias que contiene la participación es la idea de que es algo que se concede, que se entrega, que se regala. Bien como respuesta a la responsabilidad, bien como donación gratuita. Lo mismo sucede con la libertad. Los adultos decimos: Vamos a darles más libertad. En cualquier caso, debería decirse: Vamos a devolverles la libertad. Porque la libertad es de cada persona y si se les da es porque antes se les ha quitado. ¿Quién no conoce el caso de profesores que han decidido hacer una experiencia de participación de los alumnos y, ante lo que él considera fracaso, reduce esas cotas de intervención y de libertad de los alumnos? La justificación es, a mi juicio, demagógica: No la saben utilizar, no la merecen.

La participación es no sólo un derecho sino un deber. Las personas no deben renunciar a la participación porque desde la condición de ciudadanos resulta obligado tomar parte en la mejora de la sociedad. Y desde la condición de escolares resulta imprescindible aportar la iniciativa y la decisión.

Otra falacia reside en la reducción de los ámbitos de la participación. Si solamente se participa en aquellas cuestiones que no tienen importancia, lo que se está practicando es un juego engañoso. Sería preferible no participar que hacerlo de esta forma que genera apariencia de participación. Si los alumnos sólo participan en cuestiones marginales o intrascendentes, esa forma de intervenir en la escuela puede hacer olvidar que hay otras -más importantes- que no se practican.

Lo mismo ha de decirse de los padres y las madres. En una reciente investigación sobre Consejos Escolares de Centro (Santos Guerra, 1997) veíamos cómo los padres y madres sólo participaban en cuestiones escasamente relevantes. La intervención se establecía en las actividades extraescolares, en la aplicación de la disciplina, en decisiones formales, pero no en lo relativo a lo sustancial de la actividad.

"Es de reseñar la inoperancia participativa de los padres en cuestiones de fondo (finalidades educativas, proceso de enseñanza, valores de la educación, análisis de procesos...), aunque están presentes en la organización y financiación de actividades extraescolares, en la toma de decisiones formalizada, y en las gestiones ante la Administración educativa" (Santos Guerra, 1997).

Los padres se consideran inexpertos en cuestiones de enseñanza y los profesores se encargan de recordárselo, atribuyéndose la condición de profesionales. Aunque el ejemplo resulte forzado, imaginemos esta situación. Una familia lleva a su hijo a un Hospital para que le operen de apendicitis. Aunque no sean cirujanos explicarán a los profesionales qué es lo que le sucede al chico, la informarán de los síntomas, le contarán lo que han hecho desde que aparecieron, estarán dispuestos a seguir interviniendo bajo las sugerencias de los médicos. Si al salir del quirófano observan con asombro que le han cortado una pierna, ¿se callarán los padres porque, al no ser profesionales, no conocen las claves de la operación? ¿Puede el cirujano decir que él es el que sabe, el que tiene el título, el que está respaldado por la institución para intervenir y que todos los demás deberán callarse?

Los padres, en la escuela, pueden y deben intervenir en cuestiones relevantes, porque saben si su hijo tiene motivación, si entiende lo que le explican, si tiene libertad para preguntar, si es evaluado con justicia, si se siente respetado, si tiene normas razonables... Es más: son los profesionales los que han de animar esta participación, ya que de ella se derivará una acción más fundamentada, más coordinada, más eficaz. ¿Por qué entender la participación como intromisión, como incordio, como obstaculización?

"La participación de los padres en la educación no sólo es un derecho, también supone un deber que implica compromiso con la tarea y responsabilidad en los resultados" (Gairín, 1996).

La participación de los padres y madres no sólo ha de desarrollarse a través de la representación en el Consejo Escolar. Existen muchos otros cauces y posibilidades que deben utilizarse, profundizarse y explorarse.

Lo mismo habría que decir respecto a los profesores. Las cotas de su participación en la escuela tienen que ver con la autonomía de los Centros y de los profesionales.

"Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas en un embotellamiento tiene la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto." Ranjard, 1988).

La participación, para que sea efectiva, tiene que referirse a dimensiones importantes de la práctica. De lo contrario, sólo será un simulacro.

LOS ÁMBITOS DE LA PARTICIPACIÓN

La participación no sólo se refiere a la gestión (y a sus aspectos formales) sino que afecta al desarrollo de los procesos de aprendizaje, a la vida del aula y a la dinámica general del Centro.

Gil Villa (1995) plantea la participación en la escuela desde tres contextos diferentes: el político (la gestión del centro), el académico (referido al proceso de enseñanza y aprendizaje) y el comunitario (lo que respecta a las actividades extraescolares). Lo cierto es que la participación es posible en cualquiera de los ámbitos o facetas de la vida escolar.

A veces existen situaciones paradójicas y contradictorias. Un aula con un profesor que impulsa la participación y un Consejo Escolar en el que no puede el alumno expresar su opinión. O bien, a la inversa: Un Consejo escolar abierto y participativo y una situación autoritaria en el aula. Eso hace ver que la participación tiene un carácter descendente y acomodaticio. Si el profesor quiere, hay participación. Si no lo quiere, no la hay. Esto desvela una trampa tremenda: los alumnos son sumisamente sumisos o sumisamente participativos. Estos cambios se producen, a veces, en los escasos segundos que separan una clase de otra. Con un profesor deciden, participan, colocan las mesas en círculo... A renglón seguido, entra otro profesor en el aula y no pueden siquiera preguntar lo que no entienden.

- a) La participación en la vida del aula: En la gestión del aula: Dice Doyle (1983) que en el aula existen tareas de aprendizaje y estructuras de participación. En la vida del aula intervienen agentes diversos que, fundamentalmente, podríamos reducir a dos: los alumnos y el profesor. Las interacciones y los condicionamientos mutuos son constantes. La actitud del profesor genera unas respuestas en los alumnos y los comportamientos de éstos despiertan reacciones determinadas en el profesor.

¿Quién toma las decisiones en el aula? Ordinariamente, el profesor. Cuando éste no lo hace con el fin de que los alumnos compartan con él esa responsabilidad, los alumnos exigen al profesor una mayor dosis de iniciativa. "Para eres el profesor", dicen los alumnos. Esa dinámica asimétrica convierte las

aulas, frecuentemente, en contextos jerárquicos. El profesor sabe lo que hay que enseñar, cómo hay que enseñarlo y de qué manera evaluar. Sabe también cómo crear un clima en que esto sea posible.

Lo que sucede es que si se plantean así las cosas, los alumnos aprenden a obedecer, a seguir las iniciativas, a delegar en el profesor la responsabilidad de la dinámica del aula. Ellos asumen la pasividad. Incluso dirán del profesor que es el responsable de su falta de disciplina, ya que no sabe imponerse.

¿Se puede invertir esta situación verdaderamente o sólo de forma engañosa? ¿Puede plantear el profesor (sobre todo cuando los alumnos ya son capaces de hacerlo) la dinámica de manera que la responsabilidad esté compartida? ¿Pueden los alumnos elegir el temario, decidir la metodología y marcar las pautas de la evaluación? ¿Pueden decidir cuáles han de ser las normas que presiden la vida del aula?

Creo que sí. Habrá que contar, quizás, con momentos iniciales de desconcierto e, incluso, de rechazo. "Nosotros no sabemos". O mejor, aún: Para eso te pagan. ¿Para qué? Para obligar o para guiar? ¿Para enseñar a obedecer o para invitar a decidir?

- b) En la gestión del Centro: La legislación vigente canaliza la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares. Una vez más habrá que remitirse a la diferencia que existe entre la legalidad y la realidad. Si la participación a través del Consejo Escolar es meramente formal, se habrá conseguido poco. Si no existe interés, si no hay verdadera representación, si no se expresa sinceramente la opinión, si las decisiones ya están tomadas, si se imponen las mayorías de manera aplastante, etc. sólo se habrá conseguido un simulacro de participación.

Este hecho explica la escasa participación que existe en muchos Consejos Escolares y la valoración poco entusiasta que se hace de los mismos. En la investigación a la que he aludido pudimos comprobar que ni una sola vez habían llevado los alumnos y un punto al orden del día y nunca habían ganado una votación en un tema que no fuese del agrado de los profesores.

Hay modalidades de la perversión que se enraizan en la dimensión formal. La participación meramente formal resulta muy negativa porque disuade a los protagonistas. Si los alumnos están presentes en los Consejos Escolares, no quiere decir que estén participando. Porque no tienen poder para decidir.

EL DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN

Para que la participación sea efectiva, no sólo hace falta tener voluntad y deseo de participar. Hacen falta estructuras de participación. Estas estructuras han de ser definidas y creadas democráticamente. Gracias a ellas se puede garantizar la participación y ejercer el control democrático de la actividad de la institución educativa.

"La estructura regula el acceso de los miembros a la toma de decisiones y a la participación en general y garantiza la pervivencia de los mecanismos democráticos ante cualquier forma arbitraria de poder. De ahí que cuando asociamos la estructura con el ejercicio de la autoridad, debemos tener en cuenta que la autoridad en las organizaciones democráticas adquiere formas colegiadas, participativas, que encuentran en ella su legitimidad y su defensa" (López Yáñez y Otros, 1994).

Cuando las estructuras resultan ineficaces o insuficientes para canalizar la participación, es preciso modificarlas y perfeccionarlas.

Dentro y fuera de las estructuras formales, existen múltiples formas de ejercitar la participación en las escuelas. Todas ellas son necesarias.

- a) Se participa dando opinión, aportando ideas, haciendo críticas... Lo que sucede es que en una institución jerárquica (Santos Guerra, 1995) es difícil expresar la opinión libremente. ¿Cuántos estudiantes han sido invitados a expresarse y, después de haberlo hecho sinceramente, se han visto perjudicados por hacerlo?
- b) Actuando en la institución: El comportamiento cotidiano es un modo de participación importante. La actividad que se desarrolla en la institución es un modo de participar en ella.
- c) Asumiendo la representación: Los cauces de representación han de asumirse para que pueda desarrollarse. ¿Quiénes son los que se brindan para asumir la representación? ¿Qué piensan de ellos los representados? ¿Cómo funcionan los mecanismos ascendentes y descendentes de la representación?

"Hay casos de centros en los que fallan los mecanismos de gobierno participativo precisamente porque nadie quiere asumir la función pública y social de autoridad. El sistema participativo requiere una autoridad reconocida, aceptada y apoyada públicamente" (Mestres, 1988).

Cuando existe escaso interés por asumir la representación en órganos de gobierno de la escuela, hay que preguntarse por las causas de la pasividad o del rechazo. ¿Se consideran órganos de decisión ineficaces, están sujetos a trampas institucionales o personales, son aburridos, se piensa que nada puede cambiar a través de ellos?

San Fabián (1992), refiriéndose a los padres dice "que son un colectivo heterogéneo y disperso que ve la escuela como un lugar transitorio por donde pasan sus hijos y en el que es difícil influir".

- d) Tomando decisiones: también en este apartado aparecen las trampas con inusitada frecuencia. Hay profesores que invitan a sus alumnos a decidir, pero o condicionan la opinión para que el resultado sea el que desean o bien rechazan la decisión por no ser coincidente con la suya.
- e) La evaluación de la actividad: no basta con planificar y actuar de forma coherente sino que se necesitan procesos de reflexión rigurosa sobre la práctica. Esa

evaluación constituye un excelente control democrático y un magnífico medio para generar comprensión e innovación.

Muchas situaciones de pasividad, de escepticismo, de inhibición, parten de malas experiencias. Los alumnos no quieren volver a ilusionarse para recibir posteriormente un revés o una decepción.

La participación ha de promoverse de manera compartida. Todos los miembros de la comunidad educativa han de construir plataformas de discusión y estrategias de intervención participativa.

Podemos distinguir dos sentidos en los procesos de participación. Ambos son necesarios. Ambos deben complementarse para la mejora de la participación.

- a) Sentido descendente de la participación: El equipo directivo y los profesores han de promover la participación, conscientes de que se trata de un valor educativo y social. De la participación surgirá un aprendizaje educativo importantísimo para ejercitarse en la vida democrática. Traerá consigo un beneficio de motivación y de implicación. Aquello que se considera propio, en lo que se participa activamente genera vínculos de pertenencia y de interés. A través de la participación se pueden conseguir objetivos que sería imposible alcanzar sin ella.
- b) Sentido ascendente de la participación: Los alumnos y alumnas tiene el deber no sólo de participar sino de conseguir cotas más altas de participación partiendo de aquellas que ya se han alcanzado. El conformismo mantiene las rutinas y dificulta la comprensión. Desde la insatisfacción y la incertidumbre hay que poner en tela de juicio las prácticas participativas con el fin de perfeccionarlas.

El pulso que frecuentemente se mantiene entre los que están arriba y los que están abajo (los primeros tratan de recortar, los segundos desean conseguir) es torpe y destructivo. Los papeles parecen invertirse algunas veces. Hay directores y profesores empeñados en que la participación aumente y alumnos que no desean entrar en ese juego, sea por pereza, por comodidad o porque están escarmentados de otras invitaciones que resultaron fallidas o engañosas.

LOS OBSTÁCULOS DE LA PARTICIPACIÓN

Para descubrir y desmontar las falacias es necesario desentrañar los obstáculos que se presentan para el logro (o la mejora) de la participación.

Resulta obvio decir que algunos alumnos no están por la participación. No quieren intervenir. Han desarrollado un sentimiento que Jackson (1991) denomina "desligamiento".

"No es probable que los estudiantes decidan desligarse de la escuela del mismo modo que deciden coleccionar cromos o visitar a un amigo enfermo. Es más probable que su falta de participación tenga una causa de la que, en el mejor de los casos, apenas son conscientes... Además, el

PARTICIPAR, Y CÓMO, EN LA EDUCACIÓN. ESA ES LA CUESTIÓN

desligamiento, no es una, sin duda, una cuestión de blanco o negro. No es posible dividir a los estudiantes entre los que participan y los que no. Lo más probable es que todos aprendan a usar unos amortiguadores psicológicos que les protejan de las fricciones y asperezas de la vida escolar".

Hay posturas cómodas que refuerzan el sometimiento y el silencio. Hacer lo que otros deciden es un modo de eludir la responsabilidad y de evitar los problemas.

La falta de información es uno de las causas de la escasa participación (Martín Bris, 1995). Desde el desconocimiento de los derechos, de las funciones de los órganos colegiados, de lo que sucede en la escuela, es más difícil intervenir activamente.

"Los padres, alumnos y personal de administración y servicios admiten mayoritariamente que desconocen las funciones que les corresponden como miembros del Consejo" (Martín Bris, 1995).

Es cierto que la participación es un proceso y una tarea que exige tiempo. No hay experiencia de participación. Crear un clima en el que la colaboración, la confianza, la comunicación, la confianza, la motivación formen parte del tejido cultural de la organización es una tarea que exige tiempo y constancia.

La estructura espacial y temporal puede favorecer o dificultar la participación. Hay estructuras tendentes a impedir o dificultar la intervención colegiada. Un espacio que acentúa la jerarquización no invita al diálogo y a la decisión compartida. "El espacio es una variable importante de la interacción" (Marc y Picard, 1992). Hay salas, distancias y posiciones encaminadas a generar acatamiento y sumisión, no a conseguir la participación de todos. Algo similar ocurre con el tiempo. Si se excluyen de la planificación los tiempos destinados al diálogo y a la cooperación, será muy difícil que se busquen tiempos fuera del horario institucional.

La falta de experiencia en procesos de participación hace que resulten un fracaso algunos intentos de conseguirla. Este hecho disuade a algunos profesores de intentarlo de nuevo. Es un error. Si se quiere instaurar la asamblea como mecanismo de participación, será necesario que los alumnos aprendan a organizarla, a intervenir, a respetar el turno de intervenciones, a respetar las opiniones de todos... Estos aprendizajes son lentos y no resulta una trampa establecer el siguiente círculo vicioso: Como no saben no se puede intentar y si no se intenta no lo pueden aprender.

Las familias asesoran a sus hijos para que se queden al margen, para que no se metan en líos, para que no se presenten a las elecciones, etc.

Es difícil que los alumnos deseen participar y cooperar en un ambiente conflictivo o con unos profesores a los que consideran sus enemigos.

"No puede sorprendernos que la pregunta de Willis (1977) a sus amigos: ¿Piensas en la mayor parte de los profesores como si fuesen una especie de enemigos?, recibiese una resonante respuesta afirmativa. No obstante, en estudios norteamericanos, los profesores aparecen más bien como desesperados funcionarios "hablando, preguntando, gesticulando" al máximo para reducir las oportunidades de los estudiantes para desempeñar alguna actividad". (Tyler, 1991).

La participación exige un tributo de tiempo que, en momentos en que el pragmatismo se convierte en ley, resulta muy costoso pagar. Si los procesos de participación se encaminan al interés general, resulta más rentable dedicarse a los asuntos personales.

El escepticismo es un obstáculo importante ya que, desde la suposición de que nada va a mejorar es muy probable que nada cambie. Es lo que Watzlawick (1993) llama profecía de autocumplimiento. Según este autor la profecía de un suceso acaba convirtiéndose en el suceso de la profecía.

El individualismo que prospera en la cultura neoliberal como los hongos en un ambiente húmedo y oscuro, hace casi imposible una dinámica de participación en la que los intereses generales se antepongan al bien particular.

La obsesión por la eficiencia hace que se consideren como "pérdida de tiempo" los espacios destinados al intercambio de opiniones y a la toma de decisiones compartida. Si uno decide por y para todos invertirá menos tiempo. Un tiempo que es necesario para realizar aprendizajes imprescindibles.

Hay materias en las que es más fácil destinar tiempos a la discusión, al diálogo, a la participación... Curiosamente son las materias "blandas" (ética, filosofía, sociales...). Hay otras materiales, que calificaré de "duras" (matemáticas, física, química...) en las que no se puede jugar, en las que no está permitido perder el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOYLE, W. (1983): Academic Work. En *Review of Educational Research*, Vol. 53, 2.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): Poder y participación en el sistema educativo. Ed. Paidós. Barcelona.

GAIRÍN, J. (1996): La organización escolar: contexto y texto de actuación. La Muralla. Madrid.

GIL VILLA, F. (1995): La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. CIDE. Madrid.

HAMMERSLEY, M. y WOODS, P. (1990): *Life in School; the sociology of pupil culture*. Open University Press. Milton Keynes.

JACKSON, PH. W. (1991): La vida en las aulas. Ed. Morata. Madrid.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. y Otros (1994): Para comprender las organizaciones escolares. Biblioteca Universitaria. Sevilla.

MARC, E, y PICARD, D. (1992): La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Ed. Paidós. Barcelona.

MARTÍN BRIS, M. (1995) La participación escolar. Una realidad compleja y decepcionante. En *Organización y Gestión Educativa*. N° 2.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1993): La participación democrática, piel de cordero de la domesticación. En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 214.

PATERMAN, C. (1970): *Participation and democracy theory*. Cambridge University Press. London.

RANJARD, P. (1988): Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. En *Revista de Educación*. Enero-Abril.

SAN FABIÁN, J. L. (1992): Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En *VARIOS: Volver a pensar la educación*. Ed. Morata. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996): La democracia, un estilo de vida. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 251.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997): El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro. Ed. Escuela Española. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001): La escuela que aprende. Ed. Morata. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (2001): Una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001): Enseñar o el oficio de aprender. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

TYLER, W. (1991): Organización escolar. Una perspectiva sociológica. Ed. Morata. Madrid.

WATZLAWICK, P. (1993): Las profecías que se autocumplen. En WATZLAWICK, P. y Otros: La realidad inventada. Ed. Gedisa. Barcelona.

WENSTON, A. (1994): Las claves de la participación. Ed. Ariel. Barcelona.

CONFERENCIA

“UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO
Y PARTICIPACIÓN EDUCATIVA:
LAS COMUNIDADES DE APREDIZAJE”

D. MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO,
Facultad de Educación, Valladolid.

UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO Y PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN

Me propongo escribir, en este artículo, sobre los siguientes puntos

1. Fundamentos sociológicos de las comunidades de aprendizaje.
2. Fundamentos psicológicos de comunidades de aprendizaje: del aprendizaje acelerado al comunicativo, distintas inteligencias.
3. Características.
4. Qué son las comunidades de aprendizaje.
5. Origen de las comunidades de aprendizaje y experiencias similares.
6. Fases en la transformación de la escuela tradicional en comunidades de aprendizaje.
7. Objetivos de las comunidades de aprendizaje.
8. Contenidos de las comunidades de aprendizaje.
9. Metodología para las comunidades de aprendizaje.
10. Evaluación en las comunidades de aprendizaje.

1. FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Convendrá echar una mirada a la historia para poder ver **la evolución que ha sufrido el modelo educativo** imperante en la civilización occidental. Si nos conviene nos podremos quedar con él. De lo contrario, será propio de quienes quieran tirar del carro de la mejora social buscar, otras cosas, otros modelos educativos que respondan mejor a las necesidades del individuo y de la sociedad.

El modelo que padecemos actualmente es un modelo mercantilista. Tal vez su mayor desarrollo se encuadra entre dos fechas significativas: 1789 y 1989. Dos siglos. La primera fecha recuerda a la Revolución Francesa. La segunda, a la caída del muro de la vergüenza, el ocaso del comunismo histórico, o mejor la muerte de la URSS.

La Revolución Francesa creyó en el poder de la educación para cambiar la sociedad. Según se había heredado de la revolución científica del s. XVIII, la ciencia, amparada por la razón, se ponía al servicio del progreso. Progreso que, según la ideología de la modernidad, habría de traer felicidad a los seres humanos.

En el siglo XIX, los estados-nación generaron la necesidad de "fabricar" individuos "productivos" que pudieran funcionar dentro de los engranajes de la máquina de producción capitalista. La preparación de la juventud para este cometido constituyó lo que se ha llamado la alfabetización necesaria para triunfar y se constituyó en una meta indiscutible para los países tanto del Norte como del Sur. Se consideraba a esta

alfabetización, al mismo tiempo, un medio para alcanzar el desarrollo y la equidad. A través de ella, los discriminados se volverían ciudadanos útiles y gracias también a ella se transmitieron los conocimientos, útiles para un progreso definido como tal, en la medida en que se lograra que "el hijo supiera más que el padre". No precisamente, porque las nuevas generaciones fueran más críticas respecto a los acontecimientos, a sí mismas y respecto a la problemática sociocultural.

Durante el s. XX el paradigma desarrollista del Norte se trasladó al Sur. De 1950 a 1970, se multiplicó el número de universidades a escala global. A finales del s. XX: la revolución informática y la construcción de un mercado planetario sigue necesitando un modelo desarrollista de la educación para generar individuos altamente competitivos y capaces de trabajar eficientemente en la "aldea global". El modelo didáctico sigue consistiendo en la transmisión de los nuevos conocimientos. Ahora, el dominio de las nuevas tecnologías, de los excitantes cursos de informática, de las asignaturas de computación, del cómo entrar en internet, etc. constituirán los puntos fuertes de los programas transmisivos impartidos por universidades, academias, instituciones culturales e, incluso, con el tiempo más, por las escuelas de educación obligatoria. Pocos se paran a pensar sobre estos nuevos medios. Basta con aprender el manejo de las nuevas herramientas de la comunicación. Se estudian estos contenidos, porque son los que mejor proporcionan el ingreso en un trabajo laboral. Poco importa si son éticos, si sirven para mejorar la convivencia o para incrementar el malestar social. Proporcionan dinero y una manera de seguir viviendo. Suficiente para la gran mayoría de las poblaciones.

Sin embargo, se advierten **graves fallos**:

1. El sistema apenas puede absorber el aumento mundial de la población estudiantil.
2. Surgen problemas en la determinación de las metas y los medios para educar a quienes provienen de contextos cada vez más diferentes. Por ejemplo, en las metrópolis del Norte, las oleadas inmigratorias han engendrado una población heterogénea a la que es difícil impartir saberes de acuerdo con los parámetros tradicionales. Un trauma similar se genera también en todo el mundo, ante la emigración del mundo rural a la ciudad.

El modelo mercantilista de la educación usa de unas estrategias didácticas que fundamentalmente se dedican a la transmisión de conocimientos o al almacenamiento de información en las cabezas de las jóvenes generaciones. Desde esta perspectiva, el pedagogo, el maestro, el profesor, la Universidad, las ciudades seguidistas del modelo, se convierten en portadores de la palabra de una sociedad que se arroga la prerrogativa de fabricar a sus descendientes. Dentro de este paradigma, los jóvenes son como cajas que se llenan de conocimientos, de informaciones fragmentadas y sueltas que les llegan a través de la escuela y de los medios de comunicación.

Cuando estas cabezas se llenan, a lo largo del proceso de una carrera o de una especialidad, por ejemplo, entonces el programa se termina y se admite que el joven se hace adulto.

El sistema occidental de transmisión se apoya en dos principios:

1. Si las cosas se explican claramente son comprendidas inmediatamente y en su totalidad.
2. Los conocimientos aprendidos son almacenables hasta el infinito.

La revolución informática constituye el apogeo de esta marcha acumulativa. El lenguaje informático es capaz de almacenar datos cada vez más complejos en lugares cada vez más pequeños. Las bibliotecas se convierten en "discotecas" o en "cederontecas".

La transmisión de saberes a través de una máquina y la dilución de los límites del Estado-Nación tienen el peligro, conseguido por regla general, de hacer surgir un nuevo proyecto de individuo: ya no el ciudadano, sino el "androide" o animal racional que unidimensionaliza su personalidad en busca de un exclusivo objetivo, saber para ganar.

Este "androide" del siglo XXI. Es fruto de una educación destinada a formar ciudadanos para el Estado-Nación, aún a costa de evaporar las diferencias de origen y engendrar individuos uniformes dentro del Estado-Nación, asimilados a sus costumbres nacionales. El fracaso de este modelo es evidente y ha producido el analfabetismo técnico o el iletrismo en el Norte y en el Sur. Millones de niños en el mundo desconocen, incluso, el uso de las nuevas tecnologías y, menos aún, saben descifrar los nuevos códigos de la cultura. Millones de adultos tampoco comprenden la estructura de un periódico y son incapaces de descifrar las noticias, los acontecimientos, los artículos de fondo, la ideología subyacente, las causas de los fenómenos económicos o políticos que surcan las ondas de la radio o las maquetaciones de los grandes rotativos. En esto consiste el iletrismo, nueva causa a su vez del fracaso escolar.

Entre las causas de este **iletrismo y, en general, del fracaso escolar**, podemos citar a:

1. La colisión entre las bases culturales del educando y el modelo educativo que ha intentado, inadecuadamente, escribir con letras de imprenta en las anchas y verdes hojas de plataneros tropicales, o, lo que es lo mismo, vestir a un santo con pistolas, infundir a un oriundo de culturas orientales y exóticas, pacíficas y acronológicas, los ritos y costumbres, las tecnologías y los hábitos de una vieja Europa o de un recién nacido norteamericanismo.
2. La transmisión de sus saberes en un vacío cultural, con la sola finalidad de incorporar el individuo al mercado.
3. La falta de preparación o de infraestructuras para concebir y crear una "ciudadanía planetaria" en un momento en que es menos tangible la pertenencia

a una nación, cuando las tendencias globalizantes y las nuevas unidades supra-lingüísticas difuminan los antiguos sistemas de adherencia patriótica.

4. El individuo-alumno, sobre todo si pertenece a los pueblos explotados del "Sur", se encuentra ante un cúmulo de contradicciones.
 - Contradicción entre su propia identidad, cuajada de unos valores culturales y la cultura letrada de los pueblos que acogen a los emigrantes.
 - Escisión entre los valores que recibe en su hogar y aquellos que le injerta el sistema educativo.
5. Lo que "de facto" está sucediendo mediante la aplicación del modelo educativo occidental es que menos que saberes y valores, el individuo aprende códigos funcionales de conducta. La sociedad produce individuos capaces de funcionar social y laboralmente en forma maquina, pero desprovistos de los valores que dan sentido a ese tipo de funcionamiento. No ciudadanos, sino sociópatas o máscaras en cuyo interior no se alberga la explicación de sentido, ni sentimientos humanistas ni una interpretación socialmente verosímil del mundo.

Las consecuencias de esta situación no se dejan esperar.

- Se habla de individuos desarraigados.
- Existencia de personas que buscan un refugio en paraísos artificiales, como el mundo de la droga, o de grupos que persiguen una identidad al margen de las coordenadas que les transmite la sociedad oficial.

Después de esta breve descripción de la realidad educativa en el mundo, opino que **se puede concluir diciendo:**

Si no existe una educación que pueda, en lugar de borrarlas por la fuerza, articular las diferencias de origen, que sea capaz de enriquecer sus saberes a partir de ellas, tampoco será posible concebir sociedades medianamente armónicas.

Es aquí donde se levanta el "desideratum" de la construcción de **las COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**, donde se dan cita el reconocimiento de las diferencias, el trato y aprendizaje entre iguales, la búsqueda de la igualdad social sin romper las diferencias personales, el aprendizaje comunicativo y acelerado, la superación del fracasado por deprivación social, la confianza en todos, la corresponsabilidad en las decisiones, la eliminación del síndrome de "déficit", el diseño cooperativo, el cambio organizativo y curricular a medida de las exigencias, la priorización de metas, la creación de condiciones de aprendizaje, la entrega desinteresada y generosa del maestro, la ilusión como punto de partida, la fe en la comunidad socioeducativa, la unión de la modalidades educativas, formal y no formal.

El modelo educativo actual, pues, no sabe responder a las necesidades de nuestro tiempo. Por eso, se necesita otro modelo, otra escuela. Se impone una renovación. Pero no cualquier tipo de innovación, sino aquella que supere el hecho, aceptado como positivo a lo largo de la historia, de dejar a la educación en las manos exclu-

sivas de la escuela, de los maestros, de los pedagogos y psicólogos. Un problema tan importante y tan complejo como es la educación de las nuevas generaciones no se puede delegar en agentes unidimensionales. Se requiere una innovación que además de contar con personajes externos a la propia escuela, sepa organizarlos en equipo cooperativo para aprovechar, al máximo, sus aportaciones. Se avecina una renovación de la escuela en términos de solidaridad, de rendimiento en los aprendizajes, de entender a la pluralidad como unidad básica de trabajo. Se han terminado los planteamientos solitarios y uniinstitucionales. Superar el fracaso escolar implica superar el fracaso social, porque no hay cambio educativo sin transformación social. **Las comunidades de aprendizaje quieren responder a esta fundamentación sociológica.**

2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Junto a los fundamentos sociológicos, la Comunidades de Aprendizaje (en adelante CC. Apr.) tienen como referente un planteamiento psicológico determinado. Son puntos clave sobre los que se fundamenta dicha experiencia pedagógica tres tipos de aprendizaje: el acelerado, el dialógico y el cultural.

1. *El aprendizaje acelerado.*

H. Levín (www.copgasteiz.com) entiende por **aprendizaje acelerado** "el incremento de la cantidad de conocimientos en un período de tiempo". Implica **tres dimensiones**: la temporal, la social y la velocidad. La dimensión temporal se mide mejor por semanas, meses, años que por horas y horas. La dimensión social alude a la dificultad del aprendizaje que es definido por la sociedad. Es ésta quien, en una época concreta dice cuales son los aprendizajes más importantes, los más difíciles y los más necesarios y útiles. Por fin, la dimensión "velocidad" hace referencia al tiempo que se tarda en aprender un concepto o una teoría, unos contenidos... La base de la comparación es el tiempo que emplean los alumnos normales para aprender algo. El aprendizaje que supere ese punto de comparación es más veloz: si un estudiante emplea menos tiempo que el alumno normal para conseguir el dominio de un contenido, ese alumno ha adquirido mayor velocidad de aprendizaje.

En todo aprendizaje se dan unos **componentes, a saber**: capacidad o atributos personales del alumno, esfuerzo, tiempo dedicado y calidad de algunas variables.

Levin resalta que el aprendizaje acelerado intenta incrementar la capacidad del alumno potenciando su motivación; igualmente el alumno estará dispuesto a esforzarse más si comprueba que el aprendizaje le llega a interesar en lo íntimo de su personalidad; cuanto más tiempo se dedique al estudio hay que presuponer, en principio, que más rendimiento se obtendrá. Este tiempo puede emplearse tanto dentro como fuera de la escuela. Finalmente, si la calidad de la docencia, del plan de estudios, de la organización de la instrucción, de los recursos didácticos, de los compañeros, de las destrezas del enseñante y la calidad del ambiente familiar son altas, es de esperar que alto será el aprendizaje conseguido.

A la luz de estas características y componentes del aprendizaje podremos concluir que la **educación acelerada**, base de las CC. Apr., consistirá en el proceso educativo que sabe diseñar y utilizar las estrategias metodológicas pertinentes para incrementar sustancialmente el ritmo global de aprendizaje; esto es, para llevar a cabo el aprendizaje acelerado.

Apoyándose en este tipo de aprendizaje, han nacido las **escuelas aceleradas** que, en estados Unidos, se han preocupado, en buena medida, de la educación del alumnado deprivado. Hablaremos de éste más tarde, pero digamos, primero, que sobre la escuelas aceleradas se han montado en España las CC Apr. Y añadamos, siguiendo a Levin, que si bien la educación acelerada se reconoce como una importante meta a conseguir, sin embargo no es frecuente el uso que de ella se hace. Por el contrario, los alumnos retrasados son, generalmente **tratados, como alumnos deficitarios**, sobre los que se tiene pocas expectativas, se les coloca la etiqueta de inferioridad y con ella suelen salir de la escuela. Son los alumnos marginales a quienes se les exige menos, un ritmo de aprendizaje más lento, y a quienes no se les impone una fecha tope para terminar sus adquisiciones cognitivas. Se reflejan sobre ellos las imágenes negativas de sus profesores, quienes suelen limitarse al método "escucha y repite", sin emplear estímulos especiales, ya que especiales son los destinatarios de su labor escolar. Se les reduce al aprendizaje de técnicas profesionales y no se les exige contenidos más abstractos, porque se estima que éstos son inalcanzables por este tipo de alumnos, ni se incluye a los padres en los programas educativos, como agentes incentivadores del rendimiento de sus hijos, así como tampoco se suele proponer la resolución de problemas y aplicaciones interesantes, porque se considera que antes que estas florituras, el alumno retrasado debe circunscribirse a la decodificación de la lectura y a la enseñanza de operaciones aritméticas elementales.

Sin prescindir de la importancia de estos primeros pasos, las escuelas eceleradas se oponen tajantemente al encasillamiento apriorístico de estos alumnos cuyo desenvolvimiento de su personalidad exige más comprensión y más dedicación, pero nunca un trato humillante y excluyente de los más altos ideales de la educación.

Por eso, al alumno deprivado o aquel que se siente privado, por circunstancias exteriores o interiores, de algunas capacidades que le permitieran la fácil maduración de la persona, se le debe proporcionar un tratamiento que tenga en cuenta las siguientes **normas didácticas**:

1. Tener altas expectativas sobre el alumno.
2. Poner fecha tope al aprendizaje.
3. Planificar el programa, marcando objetivos, técnicas, medios, y tiempo para conseguir alto rendimiento.
4. Usar todos los recursos, incluyendo padres.
5. Utilizar estrategias de instrucción apropiadas a los alumnos retrasados.

6. Mejorar el uso del tiempo.
7. Crear condiciones organizativas para potenciar el aprendizaje.
8. Considerar a la escuela como un todo más que como un conjunto de prácticas aisladas.
9. Enfoque organizativo en cuanto a unidad de propósito, poder de decisión y basarse en los puntos fuertes, como los que constan en el siguiente cuadro:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Padres- Profesores- Estudiantes- Administradores- Comunidades |
|---|

2. *Aprendizaje dialógico.*

Otro fundamento de las CC. APR. es el aprendizaje dialógico.

¿Qué se entiende por este tipo de aprendizaje?

Es un proceso de construcción del conocimiento conseguido a través de la interacción humana. Es más propio de las ciencias sociales. Estas se apoyan en la comunicación de los sujetos entre sí para descifrar los hechos sociales, interpretarlos y ponerlos en común tras discusiones transparentes que afloran nuevos planteamientos y nuevos esquemas cognitivos, más capaces de dar razón de la realidad social. Es una teoría del aprendizaje, que se opone en ciertos aspectos las teorías tradicional y constructivista, y, en otros, las complementa. Parte de la teoría sociofilosófica de la acción comunicativa de Habermas y de otras corrientes relativas a la comunicación y al lenguaje.

Ramón Flecha (1998) presenta en el siguiente cuadro las diferencias entre el aprendizaje comunicativo, el objetivista y el constructivista.

Características del aprendizaje

Tradicional, constructivista y dialógico.

CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
APRENDIZAJE	Enseñanza Tradicional	Enseñanza Significativa	Enseñanza Dialógica
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y la utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que les dan las personas	La realidad social es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la ven las personas	La mesa es una mesa porque nosotros la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo para utilizarla para comer
CAPACIDADES DE LOS PROFESORES	Contenidos a transmitir y la didáctica para hacerlo.	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y los grupos a través de la construcción interactiva de significados
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene en cuenta los aspectos psicológicos, sociológicos y epistemológicos	Orientación psicológica que no tiene en cuenta los aspectos pedagógicos, sociológicos y epistemológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica

Las características del aprendizaje comunicativo o dialógico pueden señalarse de la siguiente manera:

1. Es una *teoría participativa*, porque todos pueden tomar parte en el diálogo y las aportaciones de cada cual enriquecen el resultado.
2. Al ser participativa requiere un reconocimiento de la igualdad de los hablantes, de donde resulta que la *horizontalidad* es un requisito esencial para una buena comunicación.
3. El diálogo y, por tanto, el aprendizaje dialógico es *abierto y flexible*, en el sentido de que todos los temas y problemas están abiertos a ser discutidos y todo adquiere una flexibilidad tal que no se somete a ninguna regla rígida e inamovible, a no ser las propias del diálogo y de la comunicación.
4. *Contextual*. Quiere decir que los juicios adquieren significado en y gracias al contexto que rodean a su emisión.
5. *Dinámico*. El sujeto adquiere sucesivas informaciones y en relación a esas recepciones puede cambiar de opinión que nunca es estática ni de una vez para siempre.
 - . *Intersubjetivo*. Son dos, por lo menos, la unidad de comunicación. El criterio de verdad no es el mejor juicio de un experto o de una gran personalidad. Es por el contrario el acuerdo de dos o más interlocutores que discuten y llegan a hacer creíble, con argumentos, una afirmación o una negación o, incluso, una opinión dubitativa, presentada como tal duda o juicio opinable.
7. *Democrático*. El diálogo o es democrático o no lo es. Nada puede ser impuesto. Nadie excluido. Ningún interlocutor tiene más credibilidad que otro y, mucho menos, más autoridad que nadie. En el diálogo, todos tienen la misma importancia. Sólo vale más el mejor argumento aceptado por todos los debatientes.
8. *Conservador y transformador*. El aprendizaje dialógico sirve para dar permanencia a ciertos valores que merezcan continuar y para transformar aquellos que ya no sean los mejores o no sirvan para avanzar en la humana y justa convivencia.
9. *Transparente*. En el diálogo todo debe ser expuesto a crítica. Ocultar es engañar y no contribuir a la búsqueda de la verdad abierta.
10. *Claro y accesible*. No existe comunicación entre varios interlocutores si los códigos a través de los cuales se difunde la información o el mensaje no es inteligible por los participantes en la conversación o si no hay medio de acceder a los datos.
11. *Metarreflexivo*. Toda conclusión es provisional y temporal. El diálogo siempre está abierto y dispuesto a ser reinterpretado. Las primeras deducciones son base

de posteriores reflexiones. La humanidad avanza por medio de la afirmación, de la negación y de la negación de la afirmación. El diálogo es interminable. Finaliza cuando los interlocutores creen haber llegado a una conclusión aceptable para un asunto y período determinado. Pero, los siguientes interlocutores pueden retomar el discurso allí donde terminó el anterior diálogo.

12. *Constructivista*. La verdad es fruto de una edificación de ideas. No se encuentra dada. Se construye con esfuerzo y con discursos, con trabajo mental, con intercambios, a través de solucionar conflictos cognitivos y sociales por vía de la reflexión.
13. *Interdisciplinar*. En el diálogo cabe todo tipo de saber y un matiz requiere la aportación y la compañía de distintas áreas de conocimiento. La diversidad científica y de saberes enriquece el producto final. La verdad es como un prisma con muchas caras. Por eso, se necesita la visión de la realidad desde distintos ángulos. Si la explicación de la realidad no se puede alcanzar desde una sola disciplina, tampoco la ciencia es disciplinar, sino multidisciplinar.

Las CC. Apr. son antes que nada fruto de la comunicación. De ahí, que necesiten del diálogo y que la teoría dialógica del aprendizaje sea uno de los pilares que las sustentan.

3. *Aprendizaje cultural*.

El aprendizaje cultural originado en el estudio sociopsicológico de la inteligencia y sus clases es un tercer fundamento donde se apoyan las CC. de Apr. Presentamos primero un esquema de las mismas, y, a continuación, una explicación de los cuadros.

Diversas inteligencias:

1. Fluida:
 - Se relaciona con el desarrollo psicológico.
 - Decrece a lo largo de la vida, según Raymond Cattell.
2. Cristalizada:
 - Ligada a la experiencia.
 - Se mantiene y se incrementa a lo largo de la vida.
 - Va en contra de la colonización académica del concepto de inteligencia, la cual no considera ciertos aspectos relativos a la resolución de situaciones que se han asimilado a lo largo de una vida integrada socioculturalmente.
3. Práctica:
 - Aquella que se desarrolla en distintos contextos sociales para superar problemas concretos de la vida.
 - Sylvia Scribner ha estudiado esta inteligencia y ha concluido que la demanda real del mundo requiere estilos y modos específicos que no sólo son diferentes de los necesitados para el éxito académico, sino que, a veces, son opuestos.

4. Comunicativa:

- Todas las investigaciones sobre la inteligencia han limitado su estudio a la dimensión cognitiva de aquellas relaciones humanas basadas en lo que Habermas llama acción teleológica (medios-fines).
- La I. Comunicativa, o la orientada hacia el entendimiento entre personas, considera también las relaciones con otros sujetos a través de las cuales, el individuo también adquiere conocimientos.

5. Cultural:

- Basada en las experiencias prácticas en la escuela y en teorías como la de Habermas.
- Promueve un modelo de apr. en el que cada estudiante aporta su propia cultura.
- De esta forma, los estudiantes consiguen una mayor confianza en sus habilidades.
- Presupone y se fundamenta en la inteligencia comunicativa
- Contraria a las teorías del déficit que generan expectativas negativas respecto al aprendizaje.
- Opuesta al prejuicio de que es necesario saber leer para comprender conceptos nuevos y habilidades como la de saber conocer y usar las NN. TT., ya que el aspecto comunicativo de la I. cultural desarrolla habilidades comunicativas consistentes en la recepción oral de contenidos.

El aprendizaje cultural consiste en el proceso de construir el conocimiento a través de los intercambios entre sujetos pertenecientes a distintas culturas. Estos sujetos, a su vez han conseguido sus conocimientos, destrezas y habilidades en y desde la influencia, comunicación, transmisión oral, contactos, vivencias y experiencias practicadas en el seno de su propia cultura. Los conocimientos y habilidades que se adquieren por la inteligencia cultural no proceden ni son efecto de la enseñanza recibida en una institución académica, sino que son adquiridos a través de la ósmosis que se produce en el seno de las culturas, a través del contacto cotidiano entre sus miembros.

Al constatar la presencia de este tipo de inteligencia y, consecuentemente, de aprendizaje; se deduce que la teoría cultural del aprendizaje se distingue de otras inteligencias. Por ejemplo, de la cultura fluida, de la cristalizada, de la práctica, y de la comunicativa. De estas cinco inteligencias da cuenta Raymond Cattell. Siguiendo a este autor, expondré cada una de estas culturas. La fluida depende del desarrollo psicológico del sujeto con cuya evolución está relacionada. Las investigaciones demuestran que decrece a lo largo de la vida, puesto que la potencialidad de ciertos aspectos de las facultades psíquicas también disminuyen con el tiempo. Por ejemplo, la memoria, la retención, la cantidad de tiempo para atender o para detenerse fijamente en un punto.

La inteligencia cristalizada está ligada a la experiencia de los sujetos. Lejos de disminuir, se incrementa a lo largo de la vida. Es distinta de la inteligencia que se

utiliza en la escuela, en cuanto ésta se preocupa de los aprendizajes académicos, frecuentemente alejados de la vida y de las situaciones problemáticas que se originan al contacto de los acontecimientos sociales y culturales, originados en el flujo de las realidades cotidianas.

La inteligencia práctica responde a la solución de los casos concretos que se dan en los contextos sociales. Hace uso de la prudencia, capaz de distinguir los momentos y las circunstancias que caracterizan y distinguen cada hecho, cada actitud, cada comportamiento de los sujetos, sometidos a peculiaridades precisas y, a veces también, difuminadas. Un mismo comportamiento puede tener distinto significado en un contexto o en otro. Es entonces cuando la inteligencia práctica actúa con la sabiduría que sólo la experiencia y "un sexto sentido", hijo de la reflexión sobre la acción, posibilitan.

A la inteligencia comunicativa ya me he referido al hablar del aprendizaje dialógico. Por supuesto, el aprendizaje cultural se fundamenta en el comunicativo o dialógico, de quien es una derivación. Si el diálogo del aprendizaje comunicativo es un intercambio entre sujetos particulares, podríamos decir que el aprendizaje cultural es un intercambio entre culturas. Por tanto, éste considera a todas las culturas igualmente valiosas y, consecuentemente, tiene un concepto positivo de sus miembros sin considerar que ninguno de ellos, por el solo hecho de pertenecer a otra cultura, está avocado a un menor rendimiento o es incapaz de llegar al más alto grado de excelencia cognitiva. La inteligencia comunicativa en vez de centrarse en el dominio cognoscitivo de los objetos y de plantearse el conocimiento instrumental que utiliza los medios más eficaces para conseguir los fines preestablecidos, a costa de cualquier precio ético; intenta llegar a acuerdos y entendimientos mutuos, sabiendo que del trueque de informaciones y de reflexiones nacen nuevos conocimientos.

Al constatar que las CC. Apr. son una manera de enseñar y de aprender a solucionar conflictos personales y sociales, al observar que su metodología didáctica se centra fundamentalmente en el diálogo, que los agentes con quienes cuenta no sólo es el maestro clásico, sino también la comunidad social, los padres, los administradores, los mismos estudiantes y cualquier otro miembro dispuesto a compartir, se comprende que la doctrina sobre la inteligencia comunicativa y cultural sean faros de referencia obligada para su construcción y progreso.

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

El grupo de maestros y de personas (Asesoría lingüística J. C. Audikana) que trabajan en el Colegio "Ramón Bajo" de Vitoria señalan las siguientes.

1. Las CC. Apr. tienen metas compartidas.
2. Crear entre todos un apropiado ambiente de aprendizaje y un clima organizativo proporcionado a las metas propuestas.

3. Los procesos de enseñanza/aprendizaje son el centro de la institución escolar.
 4. La enseñanza tiene propósitos claros, planificados por el colectivo.
 5. Crear altas expectativas, estableciendo objetivos máximos y un clima adecuado a estos objetivos.
 6. Desarrollar la autoestima, resaltando las experiencias de éxito, la relación y el control individual del propio proceso y el control social respecto del desarrollo de la cooperación.
 7. Evaluación continua y sistemática, señalando momentos de contraste y de triangulación entre todos y aceptando la evaluación externa.
 8. Alta participación de la familia y de la comunidad, participando como iguales y negociando el grado de compromiso de cada cual.
 9. Liderazgo escolar compartido, generando comisiones de trabajo y delegando responsabilidades.
 10. Enseñanza entre iguales, potenciando un aprendizaje recíproco y cooperativo; favoreciendo agrupamientos flexibles; enseñando los alumnos mayores a los de menor edad.
4. ALGUNAS DEFINICIONES DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.
1. "Una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. La relevancia del respeto a la diferencia y a la solidaridad no se opone, sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información requeridas para no estar excluido socialmente." (Flecha, R.)
 2. "Forma de organización y participación social en la que diversos agentes (alumnado, profesorado, familias, instituciones, asociaciones...) deciden poner en común sus talentos, recursos, intereses y experiencias para idear e implementar un esquema de trabajo en el proceso compartido de enseñanza-aprendizaje adecuado a las necesidades de los alumnos y alumnas y a los recursos de la escuela." (Pajares Vega, A, y otras, 2000, 191)
 3. "Sistema compartido de enseñanza-aprendizaje entre todos los miembros de la comunidad. Implica nueva org. y funcionamiento del centro, incidencia en los desfavorecidos y responsabilidad no exclusiva del profesorado." (Audikana, J. C., www.copgasteiz.com).

5. ORIGEN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

1. Las Comunidades de Aprendizaje se inician en el centro de educación comunitaria, situado en el barrio de La Verneda de Sant Martí de Barcelona, y gestionado por 1500 estudiantes adultos. Posteriormente, este enfoque se aplicó a escuelas infantiles, de primaria y se aplicará a la Educación Secundaria. La experiencia nace en el seno del CREA, Centro de Investigación para la Educación de Adultos, presidido por Ramón Flecha, profesor de la Universidad de Barcelona. Desde Barcelona, esta innovación educativa pasó al País Vasco. Concretamente existen cuatro escuelas convertidas en Comunidades de Aprendizaje: una en Vitoria, "Ramón Bajo"; dos en Bilbao, "Ruperto Medina" y "Artatse" y otra en San Sebastián, "Virgen del Carmen".
2. Aunque tienen puntos similares a otras experiencias internacionales, éstas hacen hincapié en el aprendizaje acelerado; mientras que las CC. de Apr. (Comunidades de Aprendizaje) se centran en un enfoque colectivo comunitario, en una orientación dialógica basada en las doctrinas de Habermas y Freire sobre la teoría de la acción comunicativa y no tanto en la aceleración del aprendizaje, aún siendo ésta una de sus características.
3. **Otras experiencias similares a las CC. de Apr. son:**
 - 3.1. **Escuelas aceleradas.** 1986. Se ponen en marcha por la acción de Henry Levin y colaboradores. H. Levin es Director del CERAS (Center of Educational Research at Stanford University). Intentó transformar dos escuelas en la Bahía de San Francisco (EE. UU), cuyo 80% del alumnado residía en zonas de extrema pobreza. Muchos de ellos pasaron a ocupar primeros puestos como consecuencia del incremento del apr. básico. Existen 950 escuelas. El concepto de educación acelerada se atribuye al psiquiatra búlgaro Luzanov, 1978, quien también denomina a su movimiento "Sugestiología" por incrementar el apr. al basarse en las habilidades que ordinariamente no se aprovechan.
 - 3.2. **Programa de Robert Slavin "Éxito para todos".** Empezó en septiembre de 1987, como resultado de la colaboración entre el Center for Research on Effective Schooling de la John Hopkins University y la Elementary School Abbottston de Baltimore. Los estudiantes son afroamericanos. Y están dentro del programa de comida gratuita, debido a su precaria situación familiar. Existen 50 escuelas siguiendo este programa.
 - 3.3. **El Programa de Desarrollo Escolar de James Comer** empezó en 1968. Resultado de la cooperación entre Yale University Child Study Center y dos escuelas estatales en New Haven, caracterizadas por el alto fracaso escolar y un gran absentismo. Siguen este programa 160 escuelas.

6. FASES PARA TRANSFORMAR UNA ESCUELA TRADICIONAL EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Pajares, A. y otros (2001, 194-195) las recogen, después de su visita a las comunidades de aprendizaje del País Vasco, en el siguiente cuadro.

I. FASE DE SENSIBILIZACIÓN

1. Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar:
 - 1.1. Sesiones informativas.
 - 1.2. Debate y reflexión del proyecto entre los diferentes grupos de la comunidad.
2. Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas iniciales.
3. Elaboración de un comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

II. TOMA DE DECISIÓN

4. Decidir el inicio del proyecto en base al compromiso adquirido por toda la comunidad educativa.

III. FASE DEL SUEÑO

5. Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea..
6. Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.
7. Contextualizar los principios básicos de la comunidad de aprendizaje.

IV. ANÁLISIS CONTEXTUAL Y SELECCIÓN DE PRIORIDADES

8. Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.
9. Análisis de los datos obtenidos.
10. Selección de prioridades.

Así se ha trabajado en la experiencia concreta llevada a cabo en el País Vasco. Concretamente en los colegios Ramón Bajo de Vitoria, Ruperto Medina y Artatse de Bilbao y en el Virgen del Carmen de San Sebastián.

Cada fase exigiría un estudio especial para detallar los subpasos que abraza. Como regla general hay que decir que cada comunidad es un mundo aparte que debe partir de su propia y diferenciadora realidad. En conformidad con el análisis meticulado y serio de ésta, se tomarán las dcisiones. Un ejemplo relativo a la fase del análisis contextual, puede verse en el siguiente recuadro, tomado de la Comunidad de Aprendizaje "Ramón Bajo".

FASE DEL ANÁLISIS CONTEXTUAL

<p>Es la fase de situación y análisis del contexto donde va a tener lugar la transformación en una comunidad de aprendizaje. En esta Fase los distintos componentes de la Comunidad Educativa reflexionan y analizan el contexto y el entorno donde se ubica el centro, se trata de disponer de aquellos parámetros que ayuden a contrastar los cambios que se van a producir en el momento de la Transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje, qué elementos se van a modificar, cuáles van a prevalecer y qué diagnóstico podemos hacer para motivar el cambio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de la Educación. • Perfil del profesorado. • Tipología del alumnado. • Tipología familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la zona/entorno. • Análisis de los recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la zona/entorno. • Análisis de los recursos.
--	--	---	---

ANÁLISIS DEL CONTEXTO (trabajo por grupos)

CARACTERÍSTICAS	INDICADORES	DATOS RELEVANTES
CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones favorables. - Condiciones desfavorables. - Recursos de carácter social. - Infraestructura. 	
CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> - Ámbito personal. - Ámbito socio-afectivo. - Hábitos de trabajo. - * Comunicación/relaciones. 	
TIPOLOGÍAS DE LAS FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de familia media. - Tipología de la AMPA. - Carencias y necesidades - * Intereses 	
CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo llegar a la auténtica calidad?: - Recursos materiales y humanos. - Autonomía de gestión. - Marketing - Sistema de evaluación. - * Formación y perfeccionamiento. 	
TRAYECTORIA DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Historia del centro, órganos de funcionamiento. - Participación en proyectos. - * Estado de las relaciones de comunicación. 	
PERFIL DEL PROFESORADO ó ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con alumnos-as. - Miembro de la comunidad educativa. - Relación y vinculación con el medio social. - * Tipo de función. 	

PARTICIPAR, Y CÓMO, EN LA EDUCACIÓN. ESA ES LA CUESTIÓN

CARACTERÍSTICAS	INDICADORES	DATOS RELEVANTES
CALIDAD DE LOS RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de recursos. - Grado de utilización. 	
FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. - Talleres, salidas, visitas. - Globalización, interdisciplinariedad. - Presentación de trabajos. - Trabajos en casa. 	
TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Respuestas a necesidades generales del centro. - Organización de apoyos. - Coordinación tutor-profesor/a. - Criterios de uso de apoyos. 	
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios de distribución horaria. - Criterios de uso de espacios. - Criterios de agrupamiento del alumnado. - Criterios de distribución del profesorado. - Planificación de trabajos por los equipos docentes. Criterios para sustituciones. 	
CRITERIOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Lecto-escritura. - Comprensión/producción lingüística. - Tipología de procedimientos. 	

CATEGORIZACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR POR ÁMBITOS

ÁMBITOS DE APLICACIÓN	CONCLUSIONES DEL CONTEXTO DEL CENTRO	DATOS RELEVANTES Y SIGNIFICATIVOS
DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO		
ÁMBITO CURRICULAR		
ÁMBITO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS		

No me resisto a dejar de introducir en este artículo otra ejemplificación. En este caso, un ejemplo de la fase del sueño, seguida de la fase de selección de prioridades. En el siguiente recuadro se podrá ver el ámbito de los sueños y una segunda columna donde los implicados podrían apuntar sus propias aportaciones soñadoras. Inmediatamente después, se expone la fase de selección de prioridades, agradeciendo al profesor Juan Carlos Audikana su esfuerzo de síntesis y su generosidad por permitir la extracción de estos esquemas tan clara y pacientemente confeccionados. Cito de nuevo la misma procedencia del cuadro.

SOÑEMOS LA ESCUELA IDEAL

Desde la experiencia vital sueña con la escuela que quisieras para tus hijos-as.

ÁMBITO DE LOS SUEÑOS	APORTACIONES A LOS SUEÑOS
• Sueños relacionados con la Comunidad Escolar.	
• Sueños relacionados con el aula.	
• Sueños relacionados con la familia.	
• Sueños relacionados con el profesorado.	
• Sueños relacionados con lo lúdico y festivo.	
• Sueños relacionados con la organización y funcionamiento.	
• Sueños relacionados con actividades extraescolares.	
• Otros sueños.	

PARTICIPAR, Y CÓMO, EN LA EDUCACIÓN. ESA ES LA CUESTIÓN

IV. FASE	SELECCIÓN DE PRIORIDADES	FASE SEMIFINAL PROYECTO
----------	--------------------------	-------------------------

Muchos y variados son los elementos surgidos en la fase del sueño que nos interesaría modificar, pero al final y para ser consecuentes con un trabajo eficaz y de calidad que permita llevar un seguimiento y evaluar hemos de seleccionar y decidir solamente por algunos de ellos.

Es en esta fase seleccionamos tres o cuatro prioridades como más urgentes en el tiempo, por lo que constituyen el objetivo inmediato de la Comunidad de Aprendizaje.

Al acuerdo respecto a las prioridades sigue el establecimiento de las primeras comisiones de trabajo, pequeños grupos que tomarán la responsabilidad de dar forma y concretar en acciones educativas cada prioridad seleccionada.

Decidiremos cómo se construye la comisión organizativa o gestora, comisión de dirección y concretaremos sus tareas y funciones. Será a partir de este momento cuando la escuela se encuentra en condiciones de trabajar en cada área seleccionada, adoptando el proceso de investigación-acción como ayuda para la solución de sus problemas.

Una vez establecidos los aspectos principales de actuación, las comisiones o grupos de trabajo utilizarán el mismo método como forma de abordar los problemas y ofrecer alternativas de solución.

Ante cualquier problema o situación, tendremos necesidad de identificar y concretar el problema al máximo, construir hipótesis posibles acerca de las causas que lo generan y contrastar estas hipótesis con los instrumentos de los que nos vayamos dotando. Todo ello como pasos previos ineludibles a las acciones encaminadas a solucionarlos.

MODELOS DE SELECCIÓN DE PRIORIDADES EN LOS CENTROS DE LA C.A. PAÍS VASCO

<p>Una vez realizada la fase de sueño y con el listado de aquellas expectativas elaboradas, cada centro ha diseñado en función de sus necesidades más inmediatas, aquellos planes para la puesta en marcha del proyecto.</p>	<p>Trabajo por agrupamiento flexible. Clases a medida, contrato de aprendizaje. Trabajo del voluntariado. Ordenar y sistematizar la acción de padres y madres, trabajo por comisiones. Aula de informática. Trabajo y enfoque sobre las lenguas. Tema de evaluación del alumnado y del proyecto.</p>	<p>Puesta en marcha del comedor escolar. Conexión y contacto con el centro cívico. Crear espacio para padres/madres. Crear comisiones de trabajo. Iniciar el trabajo por proyectos. Iniciar actividades extraescolares. Crear aula de informática. Ampliar franja horaria. Iniciar tema de voluntariado.</p>	<p>Aula de informática. Ordenar y sistematizar la entrada de padres/madres. Crear comisiones de trabajo. Actualización del tema del euskera. Aspectos pedagógico-didácticos. Continuar plan de actividades extraescolares y tiempo libre. Iniciar tema de voluntariado.</p>
<p>Una vez hecha la selección de prioridades cada centro ha definido su plan de formación o acción formativa para el curso.</p>	<p>Contrato de aprendizaje. Compromiso del voluntariado. Informática.</p>	<p>Trabajo por proyectos. Espacios para padres/madres. Informática.</p>	<p>Informática. Comisiones como nueva forma de trabajar. Contrato de aprendizaje.</p>

5º DOCUMENTO
“selección de prioridades”

CON LA FICHA DE CONCLUSIONES DEL SUEÑO,
SELECCIONAR LAS PRIORIDADES
QUE VAMOS A PONER EN MARCHA

Por estamentos de la Comunidad se eligen las prioridades a trabajar.	Se forma una comisión de trabajo compartido por cada una de las prioridades entre todos los estamentos de la Comunidad.	Análisis de la prioridad: <ul style="list-style-type: none">• Espacios de acción compartida.• Compromiso y responsabilidades.• Desarrollo temporal de la acción educativa.• Tareas a implementar.• Seguimiento y contrate de la experiencia.• Inclusión en el proyecto de centro.
--	---	--

Una vez instaladas las fases transformadoras de una escuela tradicional en Comunidad de Aprendizaje, se sigue otro proceso compuesto de otras cuantas fases. Se trata de mantener y evaluar, para mejorarlo, el sistema en su conjunto y parte por parte. Las fases se enuncian a continuación, en el cuadro siguiente.

FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1. Innovar para mejorar. Reflexión de la acción.
2. Experimentación del cambio.
3. Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.

FORMACIÓN

4. Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso.
5. Formación de toda la Comunidad de Aprendizaje en núcleos de interés concretos.

EVALUACIÓN

6. Evaluación continua de todo el proceso.

7. OBJETIVOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Me refiero a los grandes objetivos que la innovación "CC. Apr." suponen como alternativa a la escuela tradicional. No aludo aquí a los objetivos más didácticos ni aún tampoco a los objetivos generales de etapa o de área.

1. Ampliar la intervención en la comunidad cuando existen disfunciones entre ésta y los propósitos de la escuela.
2. Diseñar un "proyecto cultural-educativo" que no se ciña ni sólo a la escuela ni sólo a la vida; sino que, siendo construido por toda la Comunidad Educativa, sea un proyecto socioeducativo, porque se dirija a la mejora de la escuela y de la sociedad.
3. Cambiar el Currículo escolar, la organización y las estrategias pedagógicas, siempre que la realidad del centro lo requiera.
4. Es decir, cambiar radicalmente la cultura de la escuela.
5. Elaborar proyectos curriculares integrados, no paquetes fragmentados de "reformitas o parches escolares". Implica recoger todo lo positivo de las innovaciones históricas en educación y superarlas desde un enfoque ideológico transformador.
6. Poner especial empeño en eliminar el fracaso escolar de los alumnos, aprestando todos los medios necesarios para que los estudiantes socialmente desfavorecidos y por cualquier circunstancia diferentes, lleguen a las más altas metas del aprendizaje educativo.

8. CONTENIDOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

He de señalar al respecto que los contenidos son aquellos que la comunidad de aprendizaje haya propuesto en el diseño colectivamente planificado para el centro. En principio, se intenta que sean altos y estimulantes. No hay por qué separarse de los oficiales por el simple prurito de ser diferentes. El Diseño Curricular Base (DCB) es rico en núcleos y temas. Sin embargo, la Comunidad tiene la obligación de saber adaptar el diseño a la realidad de sus alumnos. De tal manera que sea capaz de elegir aquellos contenidos más apropiados a las características de nuestra era globalizada e informática (era de internet la llaman otros), a las señas de identidad del país respectivo, de la región o comunidad autónoma, de la zona donde se ubique el centro, de la psicología de los alumnos.

Distintivo de la CC. Apr. es el hecho de que no sólo se piensa en contenidos para los alumnos, sino también para los profesores y para los padres e, incluso, para aquellos agentes educativos que, prestándose como colaboradores de la comunidad de aprendizaje, tuvieran necesidad de una formación específica para ser más eficaces en su labor educativa con los alumnos.

Las CC. Apr. tiene como principal objetivo el aprendizaje; por tanto, los contenidos son pieza clave para que los estudiantes lleguen a donde pueda llegar el

alumno del mejor colegio. Hay que conocer la actualidad científica y cultural, las técnicas más avanzadas, las habilidades y destrezas más pertinentes a nuestro tiempo. Todo ello requiere una sabia elección que no mire hacia atrás ni hacia menores exigencias; sino, todo lo contrario, hacia un futuro para el que hay que preparar a todos los alumnos. A modo de jemplo, traigo a colación un retazo de los contenidos relativos a los padres de una de las comunidades de aprendizaje del País Vasco, la de "Ramón Bajo", en Vitoria.

Contenidos

Durante este curso, se está poniendo en marcha la formación de padres/madres atendiendo a sus peticiones y demandas, (problemas de los alumnos-as dentro de la familia). Esta acción está siendo llevada a cabo por la Jefatura de Estudios quien informa al profesorado de su desarrollo, asimismo el director lleva la formación en informática a los padres y madres, una profesora del centro, en su horario de libre disposición, atiende a las madres necesitadas de aprender a leer. La misma Jefatura de Estudios va a llevar a cabo la consolidación.

Los contenidos no sólo son cognoscitivos. Se concede mucha importancia a los contenidos actitudinales y a los procedimentales. Se requiere estar a tono con las nuevas exigencias y con los planteamientos más actualizados y progresistas: tratamiento interdisciplinar de las materias, resaltar la necesidad de construir cabezas humanistas, sin dejar de ser rigurosamente científicas, unir los conceptos abstractos de las ciencias sociales y de las matemáticas con los problemas prácticos de la cotidianidad; la ciencia con el arte; lo cuantitativo con lo cualitativo; lo experimental y racional con lo humano y los sentimientos.

9. METODOLOGÍA PARA LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Las CC. Apr. no se inclinan por el unimetodismo didáctico. Conocimientos de distinta naturaleza y dificultad exigen tratamiento didáctico para su aprendizaje, también distinto. A pesar de todo, si por algún método se inclinaran, se puede afirmar que, en consonancia con su fundamentación sociológica, psicológica y filosófica, se apuntarían a la enfatización de los métodos comunicativos, de todas aquellas técnicas y dinámicas que se derivan de la aceptación de que el aprendizaje es comunicativo o dialógico. Si de la escuela tradicional se quiere transitar hacia una comunidad de aprendizaje, no habrá más remedio que echar mano del trabajo asambleario, de la enseñanza entre iguales, del trabajo en grupo, de las técnicas cooperativas y de discusión, tendente al acuerdo entre los dialogantes, como la mesa redonda, los juegos no competitivos, el debate, el panel, el phillips 66, el cuchicheo, foro, clínica del rumor, comisión. seminario, discusión de gabinete, torbellino de ideas, técnica del riesgo, proyectos de visión futura, proceso incidente, estudios de casos, "Role playing", etc.

Las comunidades existentes en España, de hecho, están utilizando el trabajo por comisiones. Éstas se responsabilizan de los compromisos a que se haya llegado en las

discusiones sobre la aplicación del proyecto. Si durante la fase del sueño se habían propuesto altos deseos y en la siguiente fase se habían priorizado ciertos aspectos, sobre éstos recaerá la responsabilidad de las comisiones que se han empeñado en conseguirlo. Cada comisión, compuesta por representantes de distintos estamentos trabajará solidariamente por ellos mismos o echando mano de quienes necesiten y de los instrumentos materiales aptos para tales fines. Por eso, se habla de autoayuda y de creatividad: todo lo que puedas hacer por ti mismo, hazlo, hasta los límites externos del autoaprendizaje, de la autofinanciación y de la autoorganización. Y también se proclama el principio complementario: ayuda mutua y solidaridad: todo lo que vale la pena hacerlo solo, se enriquece haciéndolo juntos; sin pretender que se nos dé desde arriba lo que podemos realizar conjuntamente desde abajo. Para ilustrar algunas de estas técnicas y orientaciones; concretamente, el valor de la enseñanza entre iguales, véase el siguiente recuadro, tomado de la práctica de la comunidad de aprendizaje "Ramón Bajo", en Vitoria.

Se genera una enseñanza entre iguales.

Se potencia en la relación de enseñanza un aprendizaje recíproco y cooperativo entre el alumnado que establece una tutoría entre iguales.

Se potencia en la realización de enseñanza un aprendizaje recíproco y cooperativo entre el alumnado que establece una tutoría entre iguales. Esto es, aprender los niños y niñas los unos con los otros, desde grupos de la misma edad a grupos de diferentes edades.

Los agrupamiento flexibles favorecen estos procesos.

- Inicialmente posibilitaremos el aprendizaje entre alumnos-as de dos niveles diferentes (1º ciclo, 2º ciclo y 3º ciclo)
- El marco general de contenidos vendrá dado por el área de Conocimiento del Medio y será a través de ella y teniéndola como núcleo desde donde se trabajarán el resto de los contenidos de otras áreas.
- El sistema elegido, es el trabajo por talleres en las áreas troncales, posibilitando procedimientos que se trabajarán de forma cíclico en cada taller.
- En el trabajo por talleres trataremos de coordinar tanto los procedimientos y actividades en base a aquellas capacidades que queremos desarrollar en nuestros alumnos-as teniendo en cuenta:
 - Un núcleo de trabajo. Ej. "el cuerpo humano".
 - Trabajando su conocimiento fundamentalmente en el área de Conocimiento del Medio.
 - Trabajando la descripción en el área de Lenguas.
 - Trabajando las medidas, pesajes, tallas, estadísticas en Matemáticas.
- En los talleres el aprendizaje será compartido y cooperativo de manera que el trabajo en equipo conllevará en todas sus fases (recogida, análisis, selección, tratamiento, aplicación y comunicación de la información).
- La diversidad será tratada de manera exquisita, elaborando actividades cercanas al conocimiento de los alumnos-as, posibilitándose conocimientos prácticos, funcionales y significativos.
- Se adoptará un sistema equilibrado y en paralelo de trabajo en todos los talleres que lleve a asimilar procesos sistemáticos de desarrollo.
- Se conjugarán diferentes roles entre los alumnos-as del grupo de manera que todos tengan responsabilidades concretas a la realización del trabajo o tarea.

-Trabajando la figura, forma y colorido en el área de Expresión Artística.

-Desarrollando la aptitud física del cuerpo humano en el área de Educación Física.

Para todo ello elaboraremos actividades que supongan el trabajo en procedimientos concretos dentro del grupo de trabajo:

Observación sistemática, comparación, discriminación, selección de información, tratamiento

de la información, aplicación y comunicación de resultados. Este proceso será llevado en todos los temas o contenidos que se trabajen en el taller.

•En los trabajos individuales se comprobará el grado de adquisición de estas técnicas, destrezas y habilidades para la aplicación a nuevas situaciones de enseñanza/aprendizaje.

10. EVALUACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Por fin, me fijaré en la evaluación que se utiliza en las CC. Apr. Como dije en su lugar, evaluar significa dar seriedad al proceso de aprendizaje y, sobre todo, creer en la fuerza de los alumnos, en su autoestima y en la estima del profesorado hacia ellos. Las CC. Apr. quieren de verdad que el alumno avance, no tienen complejos sobre la extracción social de los alumnos y rechazan abiertamente la teoría del déficit. Por eso, no temen evaluar. ¿Qué debe evaluar una comunidad de aprendizaje? Veamos:

1. Fase previa al inicio del proyecto o programa.
2. El momento inicial.
3. Proceso de aplicación del programa.
4. Momento final del programa.

En cada uno de estos tiempos se recogerá información de todos los implicados en el aprendizaje: maestros, ayudantes, padres, expertos, observadores. Se reflexionará sobre los datos acumulados y se tomarán decisiones relativas al alumno, al profesor, a los acompañantes de clase, a los padres, a la comunidad, a la Administración y a todos y todo lo que haya podido participar o tener que ver con la experiencia comunitaria.

Puesto que los talleres son pieza clave en la metodología de las CC. Apr., véase un cuestionario sobre su calidad, elaborado y utilizado en la comunidad de “Ramón Bajo”.

Tabla: *Evaluación de un taller. Cuestionario.*

Items	Alta	Media	Baja	Observaciones
1. Las sesiones de trabajo han respondido a mis intereses y expectativas.				
2. El trabajo por grupos ha facilitado el desarrollo eficaz de los objetivos propuestos.				

PARTICIPAR, Y CÓMO, EN LA EDUCACIÓN. ESA ES LA CUESTIÓN

Items	Alta	Media	Baja	Observaciones
3. Mi implicación en el taller la considero.				
5. La coordinación de las sesiones la considero.				
6. El nivel de desarrollo ha sido práctico.				
7. Los materiales utilizados dan suficiente base teórica y ayudan a resolver los problemas.				
8. El tiempo y su distribución ha sido suficiente para el desarrollo de las actividades.				
9. La dificultad que he encontrado ha sido.				
10. Las ventajas encontradas han sido.				

Otras preguntas:

1. ¿Qué considero que ha sobrado?
2. Observaciones, comentarios.

En las CC. Apr. no sólo evalúan los profesores o los adultos, también lo hacen los alumnos. Junto a la heteroevaluación se considera a la autoevaluación. A través de los juicios y opiniones particulares, del trabajo en grupo, de las asambleas y puesta en común, de las entrevistas individuales o colectivas, de los cuestionarios, de sus escritos y documentos, como revistas y periódicos, o a través de discusiones y debates, los estudiantes pueden manifestar su valoración sobre los aspectos concretos y sobre el conjunto de la comunidad de aprendizaje. Ellos son sujetos no sólo para aprender, sino también para enseñar. ¿No nos enseñan a los padres y maestros la siguiente carta de un hijo a todos los padres del mundo? Apareció en una revista confeccionada por los alumnos de la comunidad de aprendizaje "Ruperto Medina", en Bilbao.

CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES DEL MUNDO

- No me des todo lo que te pido. A veces sólo pido para ver hasta cuánto puedo coger.
- No me grites. Te respeto menos cuando lo haces, y me enseñas a gritar a mí también, y yo no quiero hacerlo.
- No me des siempre órdenes. Si en vez de órdenes a veces me pidieras las cosas, yo lo haría más rápido y con más gusto.
- Cumple las promesas, buenas o malas. Si me prometes un premio, dámelo, pero también si es castigo.
- No me compares con nadie, especialmente con mi hermano o hermana. Si tú me haces lucir mejor que los demás, alguien va a sufrir, y si me haces lucir peor que los demás, seré yo quien sufra.
- No cambies de opinión tan a menudo sobre lo que debo hacer, decide y mantén esa decisión.
- Déjame valerme por mí mismo. Si tú haces todo por mí, yo nunca podré aprender.
- No digas mentiras delante de mí, ni me pidas que las diga por ti, aunque sea para sacarte de un apuro. Me haces sentir mal y perder la fe en lo que me dices.
- Cuanto hago algo malo, no me exijas que te diga el por qué lo hice. A veces ni yo mismo lo sé.
- Cuando estés equivocado en algo, admítelo y crecerá la opinión que yo tengo de ti y me enseñarás a admitir mis equivocaciones también.
- Trátame con la misma amabilidad y cordialidad con que tratas a tus amigos, ya que porque seamos familia, eso no quiere decir que no podamos ser amigos también.
- No me digas que haga una cosa y tú no lo haces. Yo aprenderé y haré siempre lo que tú hagas aunque no lo digas. Pero nunca haré lo que tú digas y no lo hagas.
- Cuando te cuente un problema mío no me digas: No tengo tiempo para boberías o eso no tiene importancia. Trata de comprenderme y ayudarme.
- Y quíereme y dímelo. A mí me gusta oírte decir, aunque tú no creas necesario decírmelo.

CONFERENCIA

“LA PARTICIPACIÓN MÁS ALLÁ DE
LAS CUATRO PAREDES DE LA ESCUELA.
UN PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD”

D.^a EULALIA VINTRÓ CASTELLS,
Ex-teniente de Alcalde del Ayuntamiento de Barcelona y
Catedrática de Griego de la Universidad de Barcelona.

LA PARTICIPACIÓN MÁS ALLÁ DE LAS CUATRO PAREDES DE LA ESCUELA. UN PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD

Si nos ceñimos al título de esta charla y lo situamos en el pensamiento educativo de los últimos 10 -15 años probablemente hay pocas cosas nuevas que decir o, en otras palabras, ya se han dicho muchas cosas que, además, se han traducido en propuestas y actuaciones que, de una u otra forma, muchas ciudades llevan adelante. Dicho pensamiento, con matices evidentemente, no cuestionaba la idea que, en lo fundamental, la educación reposa en la escuela y que, por tanto, plantearse la relación entre la ciudad y la escuela implicaba, sobre todo, apoyar las tareas escolares sobre la base de aportar recursos para que éstas puedan ejercer sus funciones. Evidentemente, no todo era eso, y también se afirmaba que la ciudad podía apoyar otras actividades educativas como, por ejemplo, las actividades en el ámbito de la educación no-formal dirigidas a la infancia y la adolescencia, el desarrollo de actividades educativas para la inserción laboral y profesional - formación ocupacional- o la asunción desde los presupuestos municipales del desarrollo de programas educativos -escuelas infantiles o guarderías, formación musical y artística, ...- que, por diversas razones, no hacía la administración competente. Evidentemente, todas estas cosas están bien y se deben de continuar haciendo, pero cuando hoy hablamos de las relaciones entre educación y ciudad creo que hay varios cambios substanciales con relación al pensamiento que hasta ahora guiaba nuestra actuación.

Sé que esta charla se sitúa en unas Jornadas y que, antes y después de mí, varias personas, de una u otra manera, han abordado o abordarán los temas más candentes relacionados con la participación y la educación. No quiero repetir lo que ya han dicho, pero me parece importante señalar algunos aspectos que, a mi entender, se sitúan en el centro de la concepción que desarrollaré a lo largo de esta charla: la idea de que la educación -a diferencia de otras épocas- es algo estratégico para la existencia y el buen funcionamiento de nuestra sociedad y que ello obliga a un nuevo discurso sobre la educación y, en consecuencia, a repensar la relación entre la educación y la participación desde las ciudades.

Me parece importante indicar algunos aspectos, que a mi entender, se sitúan en el centro de la concepción que quiero ilustrar en esta intervención.

¿CUÁLES SON?

1. Lo que se conoce primero como "sociedad de la información" y, luego, como "sociedad del conocimiento" no sólo existe ya, sino que, a pasos agigantados, se instala con más fuerza en nuestras vidas, de modo que, en muy poco tiempo, entre el 70% y el 80% de las personas implicadas en la producción trabajarán -si trabajarán- en tareas y actividades relacionadas con la información. No es extraño pues que todo ello tenga fuertes implicaciones educativas.

2. A veces, tendemos a pensar que los cambios que se producen en la sociedad son un continuo y que, de hecho, lo nuevo no es muy diferente del pasado. Sin embargo, en este caso, no parece que la cosa sea así y, de la misma forma, que el paso de la sociedad agraria a la sociedad industrial supuso una auténtica revolución con importantísimas secuelas sociales, culturales e institucionales, el paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento tiene visos de plantearse también como una auténtica revolución.
3. En relación a mi discusión, me interesa resaltar especialmente dos aspectos implicados en este cambio. El primero se refiere a que se ha acabado la idea de que la educación es una etapa de la vida, sino que, como señala con enorme acierto el Informe Delors, forma parte de toda la vida y, el segundo, que, a diferencia de otras épocas, en las que, más o menos, todo el mundo sabía donde estaba y que se podía hacer para modificar una determinada situación individual, hoy día, la inseguridad y la incertidumbre, especialmente entre las personas más jóvenes, es una constante cada vez más importante.
4. Voy a referirme únicamente a dos datos que me parecen relevantes para comprender esta situación. Uno, la relación existente entre la titulación y la inserción laboral y profesional es cada día más débil. El problema o la cuestión no es tanto de diversificar la oferta de titulaciones, cosa que ya se hace y está bien, sino que, en la práctica, muchas de las profesiones que hasta hace muy poco eran determinantes en el sistema productivo ya no lo son o, en otras palabras, cada vez más el mundo laboral solicita personas con capacidades básicas que sepan transformar la información en conocimiento en vez de personas que supuestamente tienen mucha información de química, historia o telecomunicaciones. Dos, en la ciudad de Barcelona, cerca del 22% de las personas responsables de una familia que viven en el límite de la pobreza tienen el BUP o el título de FP y un 8% tienen un título universitario. Además, el 20% de las y los jóvenes que el Instituto Municipal de Educación atiende en los programas de garantía social provienen de las clases medias. Es decir, como bien explica Tedesco, la posibilidad de quedarse excluido afecta a todos los grupos sociales, aunque evidentemente son las familias más desfavorecidas las que más sufren los fenómenos de la exclusión y la marginación.
5. En otras palabras, la igualdad no deja de ser una quimera en la sociedad del conocimiento. Así, frente a los primeros análisis que afirmaban que colocar el conocimiento y la creatividad en el lugar central de la sociedad obligaba a una mayor igualdad y democracia, diez años después constatamos lo contrario. No sólo se han incrementado las diferencias entre el Norte y el Sur que, en estos momentos, dejan a unos 1.500 millones de seres humanos fuera del sistema, sino que, además, el Sur ya está instalado en el Norte y no parece que, en un futuro inmediato, la situación se modifique, sino que continúen aumentando las diferencias.

6. Pero, junto al aumento de la desigualdad, aparece otro fenómeno de gran importancia. Históricamente, la homogeneidad ha sido considerada como un valor en sí mismo. Ciertamente, a pesar de su esfuerzo, los estados nunca han conseguido del todo la anhelada homogeneidad, basada en el lema de la Revolución Francesa –libertad, igualdad y fraternidad–, y siempre ha existido heterogeneidad social, además de cultural y lingüística. Pero, lo que es nuevo, es que cada vez existen tendencias, movimientos y colectivos de personas, cada vez más potentes, que afirman su derecho a vivir desde la diferencia. Ello, evidentemente, va parejo de una mayor relevancia de ciertas formas de diversidad, lo cual hace que aún sea más legítimo reivindicar el vivir satisfactoriamente desde la diferencia. Sin embargo, no siempre es percibido así y, a la vez, existen corrientes ideológicas que continúan haciendo un valor inalterable y ahistórico de la homogeneidad con las consiguientes secuelas de intolerancia, racismo y xenofobia. De hecho, existe una importante crisis ética y moral que, acompañada de una situación social injusta y desigual, amenaza la cohesión social.

Evidentemente, en los puntos que he señalado no se encuentra una descripción analítica y minuciosa de la sociedad actual. Me he dejado en el tintero muchas cosas como, por ejemplo, las desigualdades que sufren las mujeres en un sinnúmero de ámbitos de la vida pública y privada o la precariedad laboral de una parte importante de la juventud que ha modificado notablemente sus condiciones de vida. He señalado los puntos anteriores porque me parecen decisivos para comprender la importancia y, parafraseando a Bruner, la relevancia de la educación.

De una parte, la educación se convierte en el capital más seguro de las personas para no quedar fuera del sistema. Hace unos meses, en un programa de televisión, en el que varias personas que habían delinquido durante su juventud hablaban de su vida, una de ellas afirmaba que no había nacido ni delincuente, ni falsificador, ni traficante, sino que había sido una persona sin educación y sin formación. Evidentemente, no siempre es así. Tenemos multitud de ejemplos en relación con la corrupción y el mundo de los negocios que muestran que la educación no es una vacuna contra la delincuencia. Pero, dicho esto, basta leer las estadísticas sobre las personas que están en prisión y comprobar que los índices de analfabetismo triplican y cuadruplican los del conjunto de la población. Este ejemplo muestra la importancia que siempre ha tenido la educación. Pues, lo que quiero decir, es que si siempre ha sido así, en el futuro todavía será mucho más importante. Además, en la sociedad del conocimiento, dada la sobreabundancia de información, la educación –entiéndase en este caso la institución escolar– ya no será la única depositaria de la información, sino quien medie cultural y socialmente entre la información y la persona que aprende, entendida como alguien que construye conocimiento. Es decir, afirmar que la educación será en el futuro un capital seguro no significa lo que durante bastante tiempo ha significado: asistir a la escuela, al instituto o la univer-

sidad. De hecho, hoy en día, todo el mundo va a la escuela y al instituto y sospecho que, en poco tiempo, una parte muy importante de la juventud irá también a la universidad. Significa, sobre todo, poder participar en procesos educativos que, desde informaciones muy diversas, permitan a todas las personas desarrollar las capacidades básicas para poder transformar la información en conocimiento y, a la vez, poder continuar aprendiendo de manera autónoma, guiada o en grupo a lo largo de toda la vida. Las aplicaciones de esta afirmación son muchas y diversas, pero déjenme decir, sobre todo por las tonterías que se suelen escuchar o leer, que la LOGSE ya, al inicio de los 80, planteaba algo de esto, especialmente en relación a la pérdida de peso de los contenidos basados en informaciones que se acumulan uno encima de otro sin que se integren en un sistema de conocimientos global o la importancia que han ido adquiriendo de forma progresiva las didácticas específicas, tras entender que una de las cosas fundamentales que debe permitir la educación es que las personas comprendan las bases, los postulados, las concepciones epistemológicas y los métodos que han dado lugar a los diferentes conocimientos científicos.

De la otra, poco vale lo dicho anteriormente si todo ello no se pone en función de una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria. La igualdad y la cohesión social ambas intrínsecamente unidas- son dos valores a mantener y a defender. Es cierto que, en la sociedad del conocimiento, hay posibilidades para avanzar en ambos aspectos, pero también hay, como ya he señalado, múltiples amenazas y, por eso, la educación –en este caso, la educación en valores– es algo fundamental. A veces, a las personas que defendemos la importancia de la educación en valores se nos acusa de formar parte de un mundo irreal, un mundo utópico, un mundo que transcurre en el ámbito de las ideas, mientras que la vida real hace patente la fórmula encuñada por los empiristas ("homo homini lupus"), según la cual las personas nos devoramos entre nosotros y hacemos de la competitividad y el aniquilamiento del "otro" el valor más importante. Ciertamente, a veces parece que es así y la tragedia que han vivido y están viviendo los Balcanes a pocos kilómetros de donde estamos parece confirmar la sentencia lanzada hace ya siglos. Evidentemente, no sólo no comparto este punto de vista, sino que pienso que tiene un error de fondo. La competitividad, entendida como la destrucción del otro, se apoya también en valores. Ahora que el imperio y su brazo armado, la OTAN, busca ya sin escrúpulos la hegemonía militar y económica en el planeta vale la pena recordar sus dos lemas más importantes: "business is business" y "time is money". También vale la pena recordar al lado las 250 muertes ocurridas durante 1998 en las instituciones escolares de los Estados Unidos de Norteamérica, de las cuales Denver es la más trágica, o, algo ya normal, la institucionalización de la violencia como seña de identidad de una parte de la población. En otras palabras, nos escandalizamos de determinados fenómenos sociales, pero nos cuesta aceptar que existen en continuidad con los valores dominantes que desgraciadamente la educación no sólo no cues-

tiona, sino que ayuda a construirlos. Soy de las que pienso –afortunadamente, no la única– que la educación juega un papel clave en la construcción de los valores y las actitudes de las personas y que, en consecuencia, no puedo aceptar acríticamente los valores dominantes en una sociedad dominada por los negocios y el dinero. Hace falta colocar en primer plano, una vez más, la igualdad, la solidaridad, la sostenibilidad, la tolerancia, ... si realmente queremos una sociedad cohesionada en la que, desde la diferencia, todas las personas puedan vivir satisfactoriamente.

He señalado dos aspectos que, desde mi perspectiva, hacen de la educación la clave de la futura sociedad. Primero, asegurar capacidades básicas a todas las personas para afrontar los retos de la sociedad del futuro y, segundo, posibilitar la construcción de valores y actitudes que permitan la igualdad y la cohesión social. Pero, evidentemente, la responsabilidad de ambas funciones no recae únicamente en la escuela. Para ambas podría poner un sinnúmero de ejemplos a partir de los cuales demostrar que otras instituciones –y, también la ciudad– tienen tanta responsabilidad como la escuela. Vayamos a un ejemplo, complicado, pero revelador de lo que estoy explicando.

Históricamente, la educación se ha entendido como compensatorio de las desigualdades sociales. De hecho, en el pensamiento de la izquierda social (partidos, sindicatos, colectivos, movimientos sociales, ...) siempre se ha entendido que cuanto más educación mejor. Sin embargo, los datos que tenemos cuestionan esta idea. Así, desde la introducción y la generalización del parvulario en España, no sólo no se han compensado las desigualdades sociales en origen, sino que han aumentado. En otras palabras, es verdad que para el conjunto de la población, el acceso al parvulario ha supuesto mejoras globales, pero también lo es que la generalización del parvulario ha amplificado enormemente las capacidades del alumnado que proviene de familias de nivel socio-cultural medio/alto, mientras que no lo ha hecho del mismo modo con el alumnado proveniente de familias desfavorecidas, lo cual ha hecho que la distancia entre unos y otros, en relación al fracaso escolar, sea más grande que cuando no existía el parvulario. Evidentemente, con ello no quiero decir que se debe suprimir el parvulario, sino cuestionar la idea de que la escuela lo puede todo. En este caso, o al menos así lo explican las personas expertas, la familia juega un papel decisivo. Hay familias que "preparan para la escuela", en el sentido de posibilitar ya, desde la familia, habilidades para tratar con las exigencias escolares, mientras que, otras, sin dejar de educar, no fomentan dichas habilidades. Esta distinción hace que las hijas y los hijos de los dos tipos de familias obtengan resultados distintos. Probablemente, una mayor sensibilidad de la escuela hacia estas diferencias amortiguaría el problema, pero no cabe olvidar las características de la institución escolar que obliga a lo que se conoce como el "aprendizaje especulativo"; es decir, un tipo de aprendizaje que se realiza a partir de especular sobre cosas que existen, pero que no están presentes, y que requieren un dominio específico de los instrumentos simbólicos –lenguaje, narración, diálogo, ... para poder "hacer cosas" con ellas que no siempre están a disposición de todo el alumnado.

El ejemplo sirve para evidenciar la importancia de la familia en relación a lo que he denominado el desarrollo de capacidades básicas. Ello no es nuevo y, desde muchos fórums, se ha puesto de manifiesto la importancia educativa de la familia. Sin embargo, pocas cosas se han hecho para desarrollar programas que mejoren la eficacia de las prácticas educativas familiares, especialmente en aquellas familias más desfavorecidas. De hecho, cuando hablamos de educación, continuamos pensando en la escuela y en su importancia para supuestamente compensar las desigualdades sociales.

Este ejemplo me sirve para introducir otras cuestiones. En la ciudad, existen y, a veces, desgraciadamente, compiten entre sí numerosos agentes educativos. ¿Qué decir de las actividades educativas de las ONG? ¿de las que promueve el movimiento ecologista? ¿del sinfín de las actividades dirigidas a la infancia y la adolescencia desde el asociacionismo? ¿de las actividades dirigidas a las personas mayores? etc, etc ... La ciudad es un entramado de enorme riqueza en donde se suceden multitud de actuaciones y experiencias que forman parte de la vida de las personas y las constituyen como tales. Pero, hay algo más. La ciudad no sólo reúne agentes. Ella misma es un agente educativo. No es lo mismo vivir en un entorno urbano degradado, sin aceras para poder caminar, sin nombres en las calles, ni tiendas, ni espacios públicos para poder pasear que en un entorno agradable en el que el asfalto y las zonas verdes formen una unidad, en donde sea posible visualizar un patrimonio histórico y cultural y en donde las distintas acepciones del "espíritu humano" –imagen, letras, arte, ...– se hagan presentes. La ciudad, ella misma como concepción, es también un agente educativo.

Cuando afirmamos que la ciudad es un espacio para educar rápidamente aparecen en el horizonte dos aspectos. Primero, la propia concepción de la ciudad y, segundo, la necesidad de articular en ella los diferentes agentes educativos para promover un proyecto colectivo de convivencia basado en los valores de la igualdad y la solidaridad. De hecho, es lo que hemos intentado, con mejor o peor fortuna, el tiempo lo dirá, en el Proyecto Educativo de la Ciudad de Barcelona, rubricado en mayo del año 1999.

El proyecto es un plan estratégico sobre la educación que parte de la idea que he ido formulando de que la educación es la clave del futuro. Sin ella sólo cabe esperar más desigualdad, más integrismo y desprecio hacia el otro, más individualismo y, en definitiva, más desesperación y sufrimiento para las personas. Inicialmente, organizamos 15 grupos de trabajo sobre temas diversos (nuevas tecnologías, educación musical, coeducación, sostenibilidad, etc.), encargamos varias investigaciones y solicitamos a unas treinta personas, expertas en temas diversos, que nos dieran sus puntos de vista en un documento. Todo este trabajo ha sido recogido en dos volúmenes, ya publicados, y expresan un sinfín de ideas y de datos que nos han servido para elaborar el Proyecto Educativo.

El Proyecto consta de tres documentos: un diagnóstico de la situación, la opción educativa de la ciudad de Barcelona y siete líneas estratégicas que contienen criterios de actuación, así como setenta y nueve propuestas de índole diversa. Las líneas estratégicas intentan dar respuesta a las cuestiones que he planteado a lo largo de la charla y, en consecuencia, abordan aspectos relacionados con la igualdad, la participación y la cohesión social, la incorporación al mundo del trabajo, la sostenibilidad, la dimensión social y comunitaria de la educación, la incorporación y formación de la ciudadanía en relación a los cambios científicos y tecnológicos y el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la Carta Municipal (Ley especial del Ayuntamiento de Barcelona, en trámite).

Es evidente que no tengo tiempo para comentar todos los aspectos implicados en las siete líneas que he parafraseado. Comentaré únicamente dos que se relacionan con lo que acabo de enunciar hace un momento: la concepción de la ciudad y la importancia de articular a los diferentes agentes educativos. Sin embargo, a pesar de lo que acabo de decir, intentaré ejemplificar ambos aspectos con cuestiones que, de una u otra forma, atraviesan transversalmente las siete líneas estratégicas.

A nadie se les escapa que la introducción de la noción de "concepción de la ciudad" se relaciona, de una u otra forma, con el concepto de sostenibilidad. Es decir, con la idea de fomentar, a través de la educación, actitudes, hábitos y comportamientos entre la ciudadanía sobre un uso de los recursos que no comprometa la capacidad de las generaciones futuras para decidir su futuro. Pero, en el proyecto educativo, cuando hemos hablado de sostenibilidad y educación no nos hemos referido exclusivamente a la cuestión del uso de los recursos, sino también al propio diseño de la ciudad para que transmita unos valores determinados y, a la vez, haga visible la diversidad social, cultural y lingüística existente,

Ejemplifico. Uno de los criterios de actuación, formulados en el proyecto, en relación a la sostenibilidad reza de la siguiente manera: "favorecer la riqueza de la vida de la ciudad fomentando la mezcla de usos, funciones y personas de diferente condición en espacios comunes y próximos". ¿por qué este criterio?

La modernidad racional proyectó una ciudad "especializada": zonas de recreo y ocio, zonas universitarias, zonas residenciales, zonas culturales, zonas comerciales, ... Era un modelo que supuestamente permitía economizar y abaratar recursos. Si la ciudad se diseñaba desde la base de la existencia de zonas especializadas, en teoría era posible concentrar los recursos específicos para cada actividad en un área determinada. Sin embargo, a la vez, para que esta ciudad funcione, hacen falta vías rápidas que la atraviesen de un punto a otro con el consiguiente aumento del uso del transporte privado y el despilfarro energético. El coche se convierte en el elemento imprescindible para ir a comprar, para ir al cine o para acudir a un restaurante. Entre otras cosas, porque en esta concepción, la vida residencial se establece en zonas delimitadas, alejadas del núcleo urbano y de la actividad comercial o

laboral; en zonas que, además, las personas que viven tienen más o menos el mismo grado de homogeneidad social y económica. En definitiva, zonas residenciales, basadas en la hipoteca, que hacen un uso desproporcionado del suelo ya que el modelo es la casa adosada y que dan la impresión de vivir en un mundo en el que no hay ni pobreza, ni desigualdades.

Educativamente, esta concepción de la ciudad tiene un gran número de problemas. O, en otras palabras, no sólo tiene problemas desde el punto de vista del derroche de recursos desde la sostenibilidad sino también desde la posibilidad de organizar un sistema educativo que garantice la igualdad de oportunidades. Primero, en esta concepción, aparece inmediatamente la distinción entre las zonas residenciales y las zonas residenciales degradadas. Estas últimas son ocupadas por personas que no pueden satisfacer económicamente las condiciones de las hipotecas y, por tanto, concentran a los sectores sociales más desfavorecidos de la ciudad con su consiguiente traducción en las escuelas que, poco a poco, se van convirtiendo en "guetos", en los cuales la educación no es fuente de progreso y de desarrollo de capacidades, sino de marginación y exclusión. Segundo, una ciudad así pensada hace imposible valores que, al inicio de la charla, he considerado fundamentales para el mantenimiento de sociedades como la nuestra. Esta ciudad no favorece ni la tolerancia, ni la solidaridad. Se apoya, por contra, en los guardias jurados y en la policía que, en último término, se convierten en la garantía de una supuesta felicidad, basada en la homogeneidad social y en los estereotipos y los prejuicios sobre la seguridad ciudadana.

Por eso, en el proyecto educativo, proponemos que la ciudad debe ser concebida de manera que, andando —es decir, en espacios próximos—, las personas puedan satisfacer sus necesidades: comprar, ir al cine, acudir a un bar o un restaurante, etc. Ello significa romper con la idea de "zonas especializadas" y sustituirla por la de "espacios comunes", de modo que estos sean concebidos a partir de mezclar usos, funciones y personas. Ello da idea de la heterogeneidad social, rompe prejuicios y estereotipos, hace posible centros educativos que reflejan la realidad social y ahorra recursos. A la vez, este tipo de espacios se deben de concebir desde el punto de vista de la diversidad real de la población. Deben ser espacios en los que la infancia, las personas con disminuciones, las personas mayores, las mujeres y, en definitiva, todas las personas encuentren seguridad, promuevan el encuentro y el ocio y estén adaptados a las necesidades de todas ellas.

El urbanismo no refleja únicamente funciones estéticas —que también ha de hacerlo— o usos funcionales. También destila educación. Muchas veces cuando hablamos de educación y ciudad se nos escapan estos aspectos y, sin embargo, también desde ellos se transmiten valores o se hacen posibles nuevas formas de relación entre las personas y, por tanto, nuevas posibilidades para la igualdad.

El otro aspecto que quiero comentar se refiere a la dimensión social y comunitaria de la educación y, con ello, a la importancia de una mayor responsabilidad de

los municipios –en definitiva, de las ciudades– en relación con la educación. Ultimamente está de moda hablar de comunidad. Es una palabra que está en boca de las personas que hacen política desde hace tiempo y que, por lo tanto, adopta muchos sentidos. Por eso, antes de explicar el mío quiero señalar algunos peligros en relación a este término. Términos como comunidad, comunitario, voluntariado, ... han aparecido en primer plano junto con la ofensiva neoliberal para dismantlar el estado del bienestar. Es decir, en este contexto económico, político y social se trata de transferir las obligaciones del estado a las personas y los grupos sociales y solicitar la ayuda mutua y la solidaridad para disminuir el déficit del estado.

Es evidente que nuestra idea sobre la dimensión social y comunitaria de la educación no tiene nada que ver con esta concepción. Se sitúa en relación a considerar que la educación es un proyecto colectivo, social, consciente e intencional que mira hacia un futuro mejor. Y, por eso, la educación debe ser un proyecto comunitario que sirva para dar respuesta y satisfacción a las necesidades de las personas que forman parte de una comunidad. Ciertamente, el problema se plantea cuando intentamos especificar qué es la comunidad. A veces, se utiliza de forma mimética el binomio territorio=comunidad, lo cual es discutible. Parece claro que el concepto de comunidad tiene relación con la noción de territorio, pero también parece claro que, en sociedades como la nuestra, no se puede definir la comunidad exclusivamente por la vinculación de las personas con un territorio. ¿Cuál es la vinculación territorial de las personas en Barcelona? ¿con la ciudad? ¿con un distrito o un barrio? ¿por qué se emplea el término de comunidad escolar? ¿para que exista dicha comunidad las familias y el profesorado de un centro escolar deben estar adscritas al territorio en que se ubica la escuela?

Utilizar en nuestras sociedades una vinculación mimética entre territorio y comunidad nos puede hacer perder de vista problemas importantes relacionados con la educación. Por ejemplo, mantener este punto de vista y relacionar la educación exclusivamente con los recursos y agentes educativos del territorio puede, no sólo mantener las desigualdades actuales, sino generar nuevas. Los recursos educativos en el territorio son desiguales y negarlo o taparse los ojos invocando el principio - por otra parte justo- de que cuando más cerca esté la administración de las personas administradas más útil para éstas puede conducir, como ya he dicho, a profundizar las desigualdades de las personas ante la educación.

El acento que colocamos en la dimensión social y comunitaria de la educación se refiere sobre todo al concepto de proyecto colectivo y social y, por tanto, está estrechamente relacionado con el concepto de participación. En el proyecto educativo abordamos ambos aspectos desde una doble dimensión. De una parte, entendemos que es un proyecto para la ciudad –entendida, en este caso, como territorio– en donde se suceden y se entremezclan agentes educativos muy diversos que operan para el conjunto de las personas. Por ejemplo, los medios de comunicación o las aso-

ciaciones como las ONG y, por tanto, proponemos un buen número de actuaciones que afirman un proyecto colectivo para el conjunto de la ciudadanía. De la otra, entendemos que las personas viven en distritos y en barrios concretos, diferentes y diversos, con problemáticas, a veces comunes, y otras muy diferentes y, por tanto, es también necesario concretar "proyectos educativos" propios en cada uno de estos territorios que permitan articular y coordinar los diferentes agentes educativos - familias, asociaciones, educación no formal, escuela, servicios sociales, sanitarios y educativos de la administración, ...-, así como delimitar y aumentar la responsabilidad educativa individual y colectiva. Pero, dicha articulación y coordinación responde a un proyecto educativo global cuyo eje, como ya he dicho, consiste en capacitar a todas las personas para vivir satisfactoriamente en la sociedad del conocimiento en el doble sentido de lo cognitivo y lo ético o lo moral.

La participación es, por tanto, una dimensión clave en un proyecto educativo de ciudad. No hay proyecto colectivo sin participación. Pero, a veces, entendemos la participación de manera delegada o exclusivamente formal. Pensamos que basta que estén los sindicatos, los partidos políticos, las asociaciones de vecinos y organizaciones semejantes para considerar que la gente –en este caso, la comunidad– ya participa y, desgraciadamente no siempre es así, lo cual no significa que no se hayan de tener en cuenta todos estos agentes porque son evidentemente una fuente de participación y de educación. Otras veces organizamos comisiones, juntas, consejos, ... cuya posibilidad de influir y controlar realmente la toma de decisiones, su gestión y su seguimiento queda exclusivamente en el ámbito formal y, poco a poco, las personas dejan de participar. Por eso, en el proyecto educativo, entendemos que la dimensión social y comunitaria de la educación debe de estar estrechamente relacionada con el desarrollo de modos de participación que signifiquen un control social real sobre la educación. Estas formas deben estar claramente diseñadas en función de implicar a todos los agentes educativos para proponer, desarrollar, gestionar y evaluar actuaciones y programas educativos que aporten soluciones a los problemas concretos y específicos de la ciudadanía.

Ahora bien, la concreción de estos y otros aspectos requiere un mayor poder político de la ciudad sobre la educación. La reivindicación de la municipalización de la educación no se apoya únicamente en el principio de subsidiariedad, sino también en el reconocimiento de que los problemas educativos que deben afrontar las ciudades son muy diversos y requieren soluciones diferentes. A la vez, la municipalización no debe significar la renuncia de parte de la administración educativa a compensar las desigualdades territoriales, a apoyar políticas de discriminación positiva allá donde haga falta crear oportunidades para la igualdad, a planificar la asignación de recursos a los municipios.

Los problemas que plantea una concepción educativa que entiende la ciudad como un espacio para educar son múltiples y complejos. Hay muchos interrogantes, y hace falta aún la inevitable decantación que el tiempo aportará a estas ideas. Pero,

puedo asegurarles que, por lo menos, el Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona ya ha liberado muchas energías y ha levantado ilusiones, tantas como hace mucho tiempo no se veían en el mundo de la educación de nuestro país. Y esto posiblemente tiene una explicación: en el mundo actual la ciudad, las ciudades, como comunidades complejas pero abastables, son los referentes educativos más sugestivos, concretos y entusiastas. Como ámbitos de derecho, de práctica de la ciudadanía, como lugar para la convivencia y la proyección de futuro, son el espacio donde se resuelven los retos de futuro de la educación. De esto estoy plenamente convencida y me siento orgullosa de haber ayudado a avanzar por este camino. Un camino que, ciertamente, llegará más lejos.

CONFERENCIA

“PERSPECTIVA SOCIAL DE LA ESCUELA
Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN
LA UNIÓN EUROPEA”

D. LEONCIO VEGA GIL,
Profesor Titular de Historia de
la Educación de la Universidad de Salamanca.

PERSPECTIVA SOCIAL DE LA ESCUELA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIÓN EUROPEA

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos aborda en primer lugar algunas cuestiones relacionadas con las tensiones espirituales, mercantiles, culturales y educativas entre las que se está construyendo el espacio europeo de convivencia e identidad política, institucional y cultural. Una referencia especial a los retos y necesidades de la enseñanza secundaria por cuanto es el tramo educativo de referencia con la juventud y que tiene que preparar a ésta en una doble dimensión: la capacitación para el acceso al mercado laboral y la formación para la vida social y cultural en un mundo cambiante y de crecimiento muy rápido del conocimiento. A continuación nos centraremos de manera más detenida en la participación, pero no lo haremos interpretando ésta en forma de actuación activa en la gestión, en la organización o su implicación en el diseño curricular o en términos estadísticos de medición de la escolarización, sino que lo haremos de manera indirecta y negativa en el sentido de que el fracaso escolar simboliza ausencia de participación del sujeto en su propio proceso de aprendizaje. Es decir, sería una participación pasiva y que, socialmente, afecta de manera más significativa a tres grandes colectivos: las minorías étnicas, la inmigración y los grupos vulnerables o de riesgo.

2. EUROPA Y LA UNIÓN EUROPEA EN LA ENCRUCIJADA INTERNACIONAL

J. Delors sintetiza las tensiones a las que se ha de enfrentar el siglo XXI a nivel internacional y que suponen un desafío tanto para el ciudadano como para las sociedades y, por ende, para las políticas educativas en cuanto orientadoras de la organización y funcionamiento de los sistemas educativos.

Por una parte, la tensión entre lo global y lo local que exigen del sujeto que sea a la vez ciudadano del mundo sin que por ello tenga que perder las raíces propios de su patria chica; se trata de conjugar, en la mente del individuo, los intereses de la nación y los de la comunidad de referencia. En el caso de los europeos la tensión tendría tres polos, ya que habría que conjugar los intereses de la Unión, los del Estado-nación y los de la comunidad local.

Entre lo universal y lo singular se produce otra tensión dado que el sujeto tiene que conjugar la cultura global con el respeto a las tradiciones y a la riqueza cultural propia; se trata también de conjugar las relaciones entre tradición y modernidad sin perder la identidad. La cultura del contexto externo con la histórica y tradicional transmitida por la familia.

La tensión entre el largo y corto plazo que se refiere al hecho de que algunos temas o cuestiones requieren de distintas respuestas en perspectiva temporal; las

opiniones exigen atención inmediata, mientras que otros temas necesitan de estrategias pacientes y reposadas. Esta tensión afecta directamente al diseño de las políticas educativas, ya que la educación participa de los dos polos de la tensión a pesar de que sus efectos culturales y personales se perciben a lo largo del tiempo.

Una nueva dialéctica se produce entre la competitividad y la igualdad de oportunidades; esta tensión exige de la educación que sea capaz de proporcionar al sujeto los recursos suficientes para que sea capaz de aprovechar todas las oportunidades que la sociedad y el mercado le brindan. Una educación que debe combinar la competición que estimula, la cooperación que refuerza y la solidaridad que une.

El crecimiento rápido del saber y la capacidad humana limitada para asimilarlo produce otra situación de tensión en la mente del sujeto. Una tensión que afecta directamente a la escuela. El currículo educativo debe introducir los cambios, las novedades y los nuevos saberes y conocimientos, pero asumiendo que el fin de la escuela es enseñar a vivir mejor por medio de esos conocimientos, la experimentación y la construcción de una cultura personal.

Los cambios de todo orden, la globalización y las nuevas tecnologías producen también un conflicto entre lo material y lo espiritual no sólo en la mente del sujeto, sino también en la convivencia social; el mundo, las sociedades y los sujetos, ante tanto despliegue tecnológico y globalizador que exige privatización y autonomía en aras de la calidad como instrumento de competencia, están necesitados de valores, ideales, moral, ética y creencias.

Y, finalmente, también destacar la tensión producida entre la economía de mercado y la sociedad de mercados; en una sociedad cada vez más dominada por los mercados y sus leyes (la selva), la política (preocupación por el bien común) se ve relegada o dependiente. Se requiere un esfuerzo político en la redistribución de recursos para invertir la tendencia; lo que Delors denomina la "economía del mercado social"; es decir, que los recursos económicos se pongan al servicio de la política y las necesidades sociales¹.

Además de estudiar a Europa como sometida a las tensiones internacionales, podemos y debemos interpretarla a ella misma, como lo hace E. Morin, en términos de tensión y conflicto. Para él la originalidad e identidad de la cultura europea no se debe tanto al ser hija del judeocristianismo, heredera del pensamiento griego y productora de la ciencia y la razón modernas, sino que radica más en la tensión, el conflicto y el desafío entre ideas contrapuestas. Morin nos invita a rechazar la idea de una Europa clara, distinta, armoniosa; de una realidad europea que preceda a la

¹ CONSEJO DE EUROPA: *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación?* Tendencias, retos y perspectivas, Madrid, Anaya/Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

división y el antagonismo. Debemos interpretarla más como productora/producto de un torbellino de interacciones dialógicas, que generadora de innovación y cambio en la política y el conocimiento. "Lo que está en el corazón de la identidad cultural europea es la dialógica"². Son importantes las ideas (cristianismo, razón, ciencia, técnica, etc..) pero más importante es el diálogo entre ellas y sus contrarios (religión/razón; fe/duda; empirismo/racionalismo; filosofía/ciencia; particular/universal; individuo/colectividad; quijotismo/sanchopancismo, etc...).

Una dialógica o tensión de pluralidades que presenta tres grandes características. La *laicidad*, que se expresa en el hecho de que ninguna idea ha sido considerada lo bastante sagrada o maldita como para escapar a los debates, discusiones y polémicas; es decir, que no viene dada a priori; que no se acepta como verdad sin contrastación y verificación; sería la racionalidad crítica. En este sentido, Europa sigue siendo un amplio espacio de laicidad. Por otra parte, la *negatividad* que pudo adoptar la forma de duda, examen de conciencia, ironía, contestación y rebelión. La duda está en el núcleo del método cartesiano, la fe de Pascal y el empirismo de Hume. Europa es el continente de la duda en palabras de Delors. Y, en tercer lugar, la *problematización*; es el producto de la herencia histórica; se trata de la problematización del hombre, las cosas, la ciencia, la sociedad.

Europa desde la perspectiva social y política podríamos interpretarla en términos de comunidad de destino (en el sentido que le diera Otro Bauer); un destino común memorizado y transmitido de generación en generación por la familia y la escuela. Se trata de los valores, ritos, costumbres, normas, creencias, etc.. y de los avatares históricos sufridos y explicados a través del currículo escolar que proporcionan cierta conciencia de destino común. Esta comunidad que ha tenido y tiene un gran activo que es el conocimiento, el saber y la cultura; un saber que no debe ser patrimonio de unos grupos o unas pocas personas, sino que debe ser social y por ello se requiere de la sociedad de conocimiento; esto es, una sociedad educadora que no educativa, en la que la preocupación por la formación y la educación permanente figuren en la motivación y expectativas de todos y cada uno de los sujetos.

En definitiva, tenemos en espíritu, una historia común y una identidad europeas que se expresan a través de la pluralidad y la diversidad y que funcionan culturalmente en perspectiva dialógica; sin embargo, la Unión Europea es un espacio artificial que trata de concretar institucionalmente la identidad cultural y ciudadana de los europeos. No es ni más ni menos que un organismo internacional como vienen a definirlo desde el campo del derecho.

² MORIN, Edgar: *Pensar Europa*, Barcelona, Gedisa, 1988, p. 109.

3. LOS TEMAS EDUCATIVOS DE LA UNIÓN Y LA MISIÓN DE LA ESCUELA EN EL SIGLO XXI.

Los fenómenos internacionales definidos por la creación de espacios supranacionales u organismos internacionales como la Unión Europea; la revalorización de las culturas e identidades nacionales a nivel regional; los procesos económicos exigidos por las nuevas fórmulas de intercambio conocidos como globalización y los movimientos migratorios van a exigir que la escuela, cada vez más, se convierta en un espacio (mosaico) multicultural, multilingüe y multisocial.

No obstante, la escuela europea no sólo estará sometida a la pluralidad de culturas, de lenguas, de condiciones sociales y de las consecuencias provocadas por la globalización y el creciente uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino que, además, debemos añadir la implicación de la dimensión europea de la educación (el factor fundamental en la construcción de la ciudadanía europea debe radicar en la escuela); una dimensión europea de la enseñanza que debe venir marcada por la calidad y la funcionalidad.

Por tanto, la escuela del siglo XXI ya no será tanto instructiva como lo fuera durante los siglos pasados, sino que será, antes que nada, social; lo que exige cambios profundos tanto en los diseños curriculares (organización de los espacios, los contenidos, los tiempos, los recursos, los métodos, etc..) como en la formación y actuación pedagógica de los profesores. Se trata de recuperar lo que E. Morin denomina la misión de la educación. La enseñanza debe volver a ser no sólo una función, una especialización, una profesión, sino una tarea de salvación pública: un misión. Una misión de transmisión que requiere competencia, técnica y arte. Las características de esta misión (las funciones de la educación y la escuela) en términos de Morin serían: proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar, enfrentarse a los problemas (multidimensionales, globales y fundamentales); preparar los espíritus para hacer frente a los desafíos que plantea al conocimiento humano la complejidad creciente de los problemas; preparar a los espíritus para hacer frente a las incertidumbre que no cesan de crecer (sobre la humanidad, la historia, etc..). Educar para la comprensión humana entre próximos y lejanos. Por tanto, se trata de formar cabezas bien ordenadas (el pensamiento complejo), de organizar el contenido, del aprendizaje de la incertidumbre y del aprendizaje de la vida y para la vida³. Todo ello orientado en torno a dos coordenadas; por una parte, la difusión escolar de la cultura científico-humanista (incluye en el currículo el cine, el arte, etc..) y, por otro, tomar conciencia de la función política de la escuela como

³ MORIN, Edgar: *La mente bien ordenada. Repensar la reforma/reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

instrumento institucional al servicio de la colectividad, el bien público y la liberación de las conciencias.

Aparte de los retos internacionales, de la reorientación curricular en dimensión europea y de la necesidad de orientar la funcionalidad de la escuela hacia una perspectiva más humanista, los sistemas educativos europeos presentan ciertos déficits que requieren de atención y soluciones políticas, académicas y materiales. A medida que la política se vuelve más técnica se pierde capacidad y ejercicio democrático en las sociedades, dado que la influencia política de los expertos expresa las restricciones en las capacidades del ciudadano que lo convierte en sumiso y dependiente de los expertos que pasan a ser los sabios. Por consiguiente, tanto las sociedades como los gobiernos y los sistemas educativos deben realizar esfuerzos por conseguir la sociedad educadora o la democracia cognitiva para que el ciudadano sea capaz de enfrentarse y resolver los problemas fundamentales que la vida le presenta. Unas deficiencias que afectan sobre todo a la enseñanza secundaria, el tramo más vulnerable, incierto y significativo en el futuro cultural o profesional del sujeto. Una primera cuestión hace referencia al equilibrio ante la pluralidad de tensiones políticas, administrativas, económicas, sociales y culturales. En segundo lugar, una mayor dosis democrática en los espacios escolares y sociales a favor de la inclusión (lucha contra la exclusión) y mayor participación y asociacionismo. En tercer lugar, se habla de la refundación de la educación secundaria; el término reforma ya no expresa todo el significado de los cambios en los fundamentos de los que está necesitada la enseñanza secundaria para adaptarse mejor a las necesidades y realidades actuales. En cuarto lugar, existe una conciencia generalizada de que la educación y la formación no son sólo cuestiones de los establecimientos educativos y escolares, sino que son responsabilidad de toda la sociedad (familia, empresas, medios de comunicación, etc..) y se precisa redefinir esa responsabilidad a través de contratos y compromisos reales entre las partes. En quinto lugar, la adaptación de la enseñanza secundaria sigue siendo, en Europa, un proyecto abierto. Los puntos o retos comunes, en este caso, tendrían que ver con una educación secundaria para todos (no se trata de ampliar el currículo, sino del compromiso de ofrecer a todos los jóvenes una enseñanza de calidad desde la interpretación de una sociedad educadora en su papel activo); redefinición de la cultura que deberían adquirir los jóvenes ante la velocidad y la complejidad de los cambios que se están produciendo constantemente (una cultura con componentes humanistas, científicos y tecnológicos; alfabetización funcional, científica y tecnológicas para todos); redefinición del papel del Estado en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos y, por tanto, en la educación y formación que ofrecen, dadas las exigencias presupuestarias, control de resultados de aprendizaje, la presión de los grupos financieros y económicos por someter la educación a la lógica del mercado, etc... Sería necesario un nuevo consenso en torno a la revalorización de la educación como bien público

manteniendo el Estado sus funciones de supervisión, coordinación y control pero permitiendo e impulsando la participación de otros agentes sociales con vistas a diversificar los socios y espacios de educación. Tener en cuenta también que la gran separación entre la función académica y la profesional de la enseñanza secundaria debe reducirse; se trata de mantener un equilibrio entre las dos, manteniendo la naturaleza específica de cada una, pero proporcionando opciones para que el alumno pueda completar distintos recorridos o itinerarios combinando ambas. Los sistemas educativos deben estar enfocados hacia la formación de ciudadanos para las sociedades democráticas (caracterizados por la solidaridad y la responsabilidad como afirma E. Morin) y no de agentes económicos; por tanto, la adquisición de conocimientos, la preparación personal y la vida social deben ser los cometidos equilibrados que deben orientar la elaboración del currículo de secundaria.

4. EL FRACASO ESCOLAR COMO EXPRESIÓN DE PARTICIPACIÓN.

4.1. *Aproximación explicativa.*

Nos proponemos ahora realizar una síntesis explicativa de las interpretaciones teóricas a través de las cuales se buscan las claves explicativas o las causas de este fenómeno, no sólo académico sino también social, como es el fracaso escolar o las deficiencias de aprendizaje.

Una primera línea explicativa procede de la psicología genética según la cual el fracaso está ligado a deficiencias o dificultades cognitivas del sujeto; se trata de un problema en el desarrollo intelectual de sujeto; un problema de pensamiento e inteligencia que parte de la presencia de disfuncionalidades en el proceso evolutivo de reestructuración de esquemas cognitivos.

Para los seguidores de la orientación psico-afectiva, el fracaso expresa problemas emocionales y afectivos del sujeto (separación, rivalidad, etc..) relacionados con su personalidad, con su carácter y manera de sentirse en las relaciones sociales producidas en el aula.

Otro grupo de pensadores y pedagogos se sitúa en la perspectiva cultural y social para interpretar que la explicación del fracaso se debe a un déficit socio-cultural que se enmarca en las carencias de un medio desfavorecido y vulnerable del que procede el sujeto; una precariedad cultural que se expresa a través de la utilización de los "códigos restringidos" (Berstein) en el dominio del lenguaje.

Los defensores de las teorías de la reproducción interpretan que la escuela se ha convertido en un instrumento de reproducción de la jerarquía social, en la que el fracaso sería inevitable al no tener en cuenta en el currículo los valores de los alumnos, dado el estatus dependiente asumido en la jerarquía.

Para otros, el fracaso escolar se debe a la relación dialéctica entre el individuo y el conocimiento, dado que esta relación no se da "a priori", sino que es aprendida.

El fracaso podría significar que para el que aprende, el trabajo escolar no equivale a aprender. El currículo escolar no expresaría la violencia simbólica de los espacios escolares, sino que se presenta como real y opresora.

Otra posición se sitúa en el clima social del aula (posición interaccionista); para ésta, el fracaso vendría determinado por las relaciones y actitudes de unos alumnos para con otros. Esas relaciones (juego) que son de igualdad-desigualdad⁴ en los que el estudio y el aprendizaje dependen de las relaciones o percepciones sobre el otro.

4.2. Características o indicadores.

En primer lugar hemos de tener presente que en algunos países la terminología "fracaso escolar" no aparece ni en el discurso político ni en el pedagógico (Alemania, España, ...), induciendo que la realidad escolar cambia si cambiamos la semántica.

En segundo lugar, debemos ser conscientes de la diversidad de circunstancias escolares que pueden expresar el fracaso. Desde la repetición hasta los abandonos (difíciles de medir éstos estadísticamente y además debería no existir dada la obligatoriedad escolar), pasando por los suspensos, las dificultades de aprendizaje, la no superación de pruebas o no obtención de certificaciones o diplomas.

De otra parte, en el modelo de escuela tradicional, el fracaso era un fenómeno exclusivamente pedagógico pero ahora lo es también en términos sociales y en una doble perspectiva; en relación a la estrecha vinculación con el clima social y la convivencia en los espacios escolares y, por otro, dado que aparece conectado a familias y contextos sociales de precariedad, marginación y vulnerabilidad.

En cuarto lugar, el fracaso tiende a verse y estudiarse desde el rendimiento y participación del alumno y no desde la escuela o desde la sociedad, dada la estrecha relación entre rendimiento y comportamiento como las investigaciones pedagógicas comprueban. No obstante, el fracaso, cuando se produce, no es un fenómeno parcial sino global. Fracasa la escuela (profesores, dirección, administración, etc.) al no ser capaz de capacitar a los alumnos para la consecución de los objetivos curriculares y fracasa también la sociedad al no crear el clima cultural, social y pedagógico necesario para impulsar la sociedad educadora y así motivar al alumno en el gusto por el aprender, saber y relacionarse con los demás.

4.3. Las magnitudes.

Si resulta difícil conceptuar, explicar y caracterizar el fracaso escolar en el marco de la Unión Europea, todavía resulta más complicado encontrar algunos elementos empíricos que nos ayuden a comprender y valorar el impacto del fenómeno en la

⁴ RAULT, Claudie: "El fracaso escolar en Francia", en: *El fracaso escolar en la Unión Europea* (coord. Santiago Molina García), Zaragoza, Egido Editorial, 1999, pp. 117-129.

escuela europea, dado que la red Eurydice a pesar de la gran cantidad de colecciones que publica y del despliegue informativo que realiza sobre los sistemas educativos europeos, no ha realizado estudios precisos sobre este fenómeno y su alcance en la realidad pedagógica y social europea, a no ser los datos ofrecidos sobre la participación o escolarización.

No obstante, nos atrevemos a proporcionar algunos elementos empíricos sobre el fracaso en distintos sistemas educativos de los países miembros de la Unión en la enseñanza primaria y secundaria; para cada caso el indicador será diferente como pondremos de manifiesto. Por otro lado, las aproximaciones son optimistas y no reflejan la realidad del fracaso que es más extensa e intensa de lo que los datos nos puedan indicar.

EL FRACASO ESCOLAR EN LA UNIÓN EUROPEA (EN %)

	Curso	Primaria	Sec. Inf.	Ens. Obligat.	Sec. Sup.
Alemania	1997-98	14, 3 (1)		24, 3 (2)	
Bélgica	1994-95	10, 0 (3)	16, 4 (4)		
Francia	1994-95			25, 6 (5)	24, 0
Irlanda	1994-95	2, 5 (6)		4, 6	
Italia	1995-96		3, 02 (6)		7, 2 (6) (7)
Portugal	1995-96		5, 63 (8)		16, 2 (6)
R.U.(Ingl.)	1995-96	12, 08 (9)			
Suecia	1996-97				24 (10)
España	1995-96	5 (6)	12, 3 (11)		18, 53

- (1) retrasados (una o dos veces) y repetidores en zona Berlín.
- (2) alumnos que no obtienen el título en toda Alemania.
- (3) abandonan la primaria sin obtener el certificado (CEB), que obtendrán una vez en la secundaria.
- (4) comunidad flamenca = 13, 3; c. francesa = 19, 5 (notas B o C consideradas como no aprobados); según un estudio de la OCDE (1993) la mitad de los alumnos de nacionalidad extranjera presentan uno o dos años de retraso escolar al finalizar la enseñanza primaria.
- (5) pruebas para el "Brevet" (título de enseñanza obligatoria) en la especialidad general.
- (6) repetidores.
- (7) en algunas zonas alcanza el 14, 15 % y 16 % la magnitud de repetidores; es el caso del primer curso de secundaria en Livorno.
- (8) abandono escolar.
- (9) pobres rendimientos en lengua, matemáticas y ciencias.
- (10) sometidos a programas individuales.
- (11) 7, 79% para el primer ciclo y 16, 83% para el segundo.

Las magnitudes anteriores nos indican, a pesar de las reservas con las que debemos asumirlas, la existencia de un serio problema de rendimiento escolar y aprovechamiento en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión. No obstante, existen claras diferencias entre unos sistemas y otros tanto en términos de interpretación como de medición. A pesar de que el sistema comprensivo sueco arroja buenos rendimientos, las magnitudes de alumnos que son atendidos en los programas individuales en la secundaria superior son bastante considerables. Otro modelo escolar que funciona bien es el alemán, que se caracteriza por la diversificación a partir de los 10 años; sin embargo, comprobamos unas tasas de repetidores y retrasados en primaria y secundaria inferior bastante considerables, situándose las magnitudes de no obtención del título de secundaria al finalizar la enseñanza obligatoria en torno al 30% y que afecta especialmente a los alumnos extranjeros. Téngase en cuenta que, según datos de 1993, tan sólo el 31, 4% de los alumnos de secundaria inferior estudiaban en el *Gymnasien* (institución que ofrece la enseñanza secundaria general avanzada e intensiva y que se ha convertido en la vía académica hacia la enseñanza superior universitaria); el resto (casi el 70%) se reparten en las siguientes instituciones: *Hauptsschulen* (25, 6%) (ofrece la enseñanza secundaria de carácter fundamental o básico), la *Realschulen* (26, 1%) (ofrece la enseñanza secundaria básica ampliada que prepara para los estudios profesionales), el *Gesamtschulen* (8, 9%) (modelo integrado que ofrece hasta tres modalidades o recorridos en la secundaria inferior) y estudios integrados *hauptschule* y *realschule* (7, 4%). No obstante, el modelo diversificado también se desarrolla en países europeos como Austria, Luxemburgo e Irlanda. El modelo francés (mixto) también arroja datos de fracaso a tener en consideración. Por tanto, la cuestión no es tanto el modelo de escuela (comprensiva o diversificada) sino la calidad de la enseñanza y educación y el valor social de la escuela pública. No obstante, el modelo escolar más extendido por la escuela europea es el de carácter comprensivo. En cuanto al valor social de la escuela debemos tener presente que éste debe medirse a través del esfuerzo que se hace hacia la cohesión e integración sociales.

En segundo lugar, manifestar que los problemas escolares de rendimiento y aprendizaje vienen asociados a problemas de convivencia en la escuela y a contextos sociales marcados por la precariedad y la vulnerabilidad (barrios obreros, desempleo, escasez de recursos, contexto familiar pobre, etc.). Es decir, se trata de los colectivos relacionados con las minorías étnicas, la inmigración y la vulnerabilidad. Es cierto también que cada vez es mayor la magnitud de alumnos repetidores que proceden de contextos socio-culturales plenamente integrados.

Para el caso de España, hemos podido comprobar la existencia de magnitudes situadas en torno al 18% de repetidores en BUP y COU. En relación a la Enseñanza Secundaria Obligatoria las cifras de repetidores superan el 20% para el segundo ciclo.

Por tanto, coincidimos con Legran cuando afirma que "si el medio tiene importancia en el fracaso escolar (y parece difícil negarlo a pesar de la genética), la solu-

ción no está probablemente en la escuela, sino en la misma sociedad y en la mejora de las condiciones materiales y culturales de las poblaciones desfavorecidas"⁵.

5. ALGUNOS MODELOS EDUCATIVOS EN PERSPECTIVA SOCIAL. MEDIDAS O ALTERNATIVAS.

5.1. *Las escuelas de segunda oportunidad.*

El Libro Blanco de la educación y la formación, elaborado por la Comisión Europea y publicado en 1996, plantea cinco grandes objetivos de acción frente a las tres grandes tendencias (información, globalización y conocimiento científico) que afectan al ciudadano y a las sociedades europeas. De entre ellos (adquisición de conocimientos nuevos; acercar la escuela a la empresa; dominio de las lenguas comunitarias; inversión en formación y lucha contra la exclusión) nos interesa de manera especial el referido a la lucha contra la exclusión a través del cual se pretende ofrecer una segunda oportunidad a los jóvenes mediante la escuela. Además de medidas como empresas de reinserción, talleres y otros métodos de reintegración, la Comisión apuesta por nuevas medidas como las "escuelas de segunda oportunidad" para jóvenes excluidos o a punto de abandonar el sistema educativo. Se pretende que no se conviertan en guetos escolares, sino que deben desarrollarse en zonas o barrios conflictivos y desfavorecidos y su oferta debe llegar tanto a los que son capaces de seguir una escolaridad tradicional como a quienes no lo son, con el fin de evitar toda forma de segregación. El diseño curricular requiere de adaptaciones en los horarios, en los ritmos de enseñanza, en la búsqueda de contenidos más profesionales y vinculados al mundo laboral (prácticas en empresas), en recursos informáticos, clases reducidas y la conversión de la escuela en un espacio comunitario de cultura, ocio y animación. Se trata de un esfuerzo a tres bandas; la sociedad (familias implicadas y comprometidas con la educación y la formación), las empresas (ofreciendo prácticas de preparación a estos alumnos) y la escuela (ofreciendo un modelo curricular adaptado a las expectativas y necesidades de estos alumnos). La Comisión apoya estas iniciativas (a través de distintos programas comunitarios como el Sócrates y el Leonardo) que ya se vienen desarrollando en Países Bajos, España, Francia, etc... Una actuación modelo es la asociación para la integración social (a través del éxito escolar) de niños de familias de inmigrantes que ha dado lugar a una red en la que participan las ciudades de Amberes, Bolonia, Bradford, Marsella y Turín, ciudades industriales con un alto nivel de conflictividad multicultural y multirracial como se acaba de poner de manifiesto en Bradford entre grupos neonazis y otros de origen asiático.

⁵ FIALAIRE, Jacques: *L'école en Europe*, París, La Documentation Française, 1996, p. 126.

La objeción más importante a estas iniciativas bienintencionadas y funcionales es la segregación, dado que no es posible llevar a la práctica la combinación de alumnos regulares con los de riesgo o potenciales fracasados escolares y laborales. Resulta sumamente difícil evitar que se conviertan en reductos sociales para grupos marginados de inmigrantes, minorías y vulnerables y, así, definitivamente se alejan del resto de alumnos más integrados y con mayores pretensiones y posibilidades de promoción social y laboral a través de la educación. La discriminación positiva es deseable y favorable, pero la consecuencia, en este caso, es caminar hacia sociedades más diferenciales y diferenciadas, a pesar de que se responde a las demandas profesionales y políticas.

En España se están desarrollando algunas experiencias que presentan estas características como es el caso de Cataluña en donde el sistema educativo público camina hacia de articulación de sus ofertas para colectivos sociales con dificultades de integración (minorías, inmigrantes, vulnerables). Mientras el sistema público camina hacia una perspectiva social, el privado (demandado incluso por los grupos trabajadores) se acerca a considerarse como única vía académica en donde la educación es el instrumento de promoción cultural, social y profesional. En este contexto, la administración educativa autonómica ha puesto en marcha dos modelos de aulas o centros que son de nuestro interés por cuanto pretenden responder, de manera individualizada, a los colectivos con dificultades de aprendizaje. Por una parte, las Unidades de Adaptación Curricular (UAC) creadas en 1997 y que se articulan en aquellos centros que desarrollan la ESO y en los que las magnitudes de alumnos con necesidades educativas especiales se sitúan, como mínimo, entre el 10 y el 15 % del total de alumnos matriculados. Se trata de un recurso más del centro que consiste una mayor dotación de profesores para el desarrollo de programas de diversificación curricular a los alumnos con trastornos de conducta, los que presentan retrasos de aprendizaje y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Estos programas requieren de algunas adaptaciones curriculares como la reducción de alumnos por profesor (un máximo de 12-15) o la organización de módulos según las necesidades y en función de la unidad crédito. En todo caso, las UAC no dejan de ser un apoyo más firme a la diversidad, o sea, que son programas de diversificación curricular.

La experiencia que más nos interesa porque la consideramos inserta en la línea de las escuelas de segunda oportunidad defendidas por la Comisión Europea, es la conocida en Cataluña como las Unidades de Escolarización Externa (UEE) creadas también en 1997 y destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la inadaptación al medio escolar; son los jóvenes en riesgo de marginación, de inadaptación social, con conductas agresivas, que presentan absentismo escolar injustificado y que crean problemas de convivencia en el centro. La fórmula buscada es la segregación en aulas separadas del centro escolar a pesar de que los alumnos pertenecen administrativamente el centro educativo; no obstante, el currículo

adaptado a sus expectativas y necesidades (manteniendo los objetivos generales de la etapa de ESO que corresponda) se recibe en aulas de asociaciones u otras entidades con experiencia en la atención a este colectivo de jóvenes. Los requisitos exigidos para incorporarse a una de estas Unidades es haber cursado primero de la ESO y tener 14 años cumplidos y no más de 16.

Parece existir una conciencia política y profesional de que este grupo de jóvenes con bajos rendimientos académicos y que distorsiona la convivencia escolar (los "objetores escolares"), deba ser atendido en aulas diferenciadas. Las divergencias se producen entre los defensores de que esas aulas se encuentren en el centro escolar (al objeto de evitar la total segregación que podría profundizar en el aislamiento social del joven) (Ceuta, Cádiz, Madrid, etc.) y los partidarios de que se establezcan en otros establecimientos o dependencias alejadas del centro escolar de referencia (es decir, tratarlos como irrecuperables para la convivencia y la normalización escolar) (Cataluña, País Vasco y Navarra). No obstante, en el estudio financiado por la Fundación La Caixa sobre la percepción que tienen las familias de la educación, se comprueba que un 77% de los padres opina que no deben separarse los alumnos según su rendimiento escolar.

5.2. Las Zonas Educativas Prioritarias (ZEP) en Francia y Bélgica.

La política de las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP) debemos interpretarla como un mecanismo de lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión y, en todo caso, es un instrumento de prevención y terapia del fracaso escolar que parte de su interpretación en términos de deficiencias socio-culturales de los alumnos. Una respuesta que se pone en marcha en 1982 (creadas las zonas en 1981) y que en 1990 la política educativa socialista le dará un nuevo impulso. El reto de esta política educativa se concentra en reforzar la acción educativa en zonas en las que las condiciones sociales son tales que llegar a constituir un factor de riesgo e, incluso, un obstáculo tanto para el éxito escolar como para la inserción social y laboral de los niños y adolescentes que viven en ellas. El reto, por tanto, radica en mejorar los resultados escolares de esta población escolar.

En muchos casos, éste es el último servicio público presente a diario en los barrios urbanos conflictivos o en las zonas rurales, dado que la escuela tiene como misión principal dar a conocer a todos los jóvenes las claves indispensables del saber y de la educación⁶.

Algunas características socio-pedagógicas podríamos destacar; de una parte, la prevención (asesoramiento escolar desde el comienzo de la escolaridad; actitudes pedagógicas adaptadas a los individuos y los grupos; colaboración con los servicios

⁶ *Le rapport d'étape du Nouveau Contrat pour l'Ecole*, 1996.

de ayuda y apoyo, etc.); de otra, la reducción del número de alumnos por aula; y, también, la entrada temprana en la escuela (2 años).

Se trata de proyectos de unidad geográfica, social y escolar. La primera se debe a la zonificación del área de determinación de atención prioritaria por parte de la política nacional. La segunda, por cuanto el proyecto es de amplia colaboración social dado que implica a los servicios administrativos del Estado, a colectivos locales, a enseñantes, padres de alumnos, asociaciones y organismos diversos. La unidad escolar viene dada por la conexión entre escuela (écoles), colegio (collèges) y el instituto (lycées, profesionales normalmente). En las ZEPs reciben enseñanza en torno al 11, 3% de la totalidad de alumnos de la enseñanza pública. Participan unos 6.200 centros escolares (5.300 escuelas; 700 collèges; 100 licesos profesionales y otro grupo variado de institutos generales o de formación técnica).

Algunos investigadores franceses han destacado las dificultades de las políticas de las ZEPs. Por una parte se pone de manifiesto una considerable falta de coordinación entre los servicios administrativos de la educación y los servicios sociales locales o nacionales. Por otra, se acusa a esta forma de proceder de falta de dirección de las acciones a nivel académico nacional. La existencia de una ruptura entre el tiempo (largo) para apreciar los resultados de las actuaciones en las ZEP y los modos de gestión del sistema educativo (dado que son los profesores más jóvenes y novatos los que ejercen la enseñanza con grandes dosis de frustración y malestar). No obstante, el Nouveau Contrat de 1996 establecía que ningún enseñante sería nombrado para un puesto difícil en contra de su voluntad. Para Robert Ballion la política de las ZEP ha fracasado⁷, en sentido de los establecimientos escolares (especialmente los liceos) porque es imposible trabajar, argumenta, con los dispositivos locales dado que ambas instituciones se orientan por lógicas diferentes de funcionamiento y organización.

5.3. Los mediadores.

El tema de la mediación socio-educativa, educativa o escolar en la escuela está en pleno proceso de expansión en los sistemas escolares de los países miembros de la Unión. Una mediación que debe realizarse por profesionales de la educación social y que debe servir de enlace entre el alumno con dificultades escolares en el centro educativo y la sociedad (especialmente con la familia). Una mediación que, desde los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas españolas, ha de tener dos niveles. Uno primero, ejercido por el profesor tutor que debe convertirse en un "mediador de conflictos" pero con mayor capacidad ejecutiva y mayor dedicación horaria a la función tutorial, al objeto de que su intervención no quede solamente en calidad de "sermón"; su actuación exige mayor coordinación con otros tutores y

⁷ FIALAIRE, Jacques: *L'école en Europe*, op. cit. p. 127.

ésta no debe situarse ni al inicio de la jornada escolar diaria ni al final y siempre contando con la participación de la familia.

Por otra parte, la acción tutorial debe venir acompañada por profesionales del trabajo social y de la educación social (nuevas profesiones para el siglo XXI) que sean capaces de prolongar la atención y conexión tanto con la familia como con el medio social de referencia del sujeto. Esta actuación es, antes que nada, un mecanismo de prevención de conflictos de exclusión, de absentismo o de fracaso. Esta mediación es de gran interés tanto con grupos de riesgo como con inmigrantes y minorías. Una de las tareas profesionales de los mediadores sería la organización y desarrollo de actividades extraescolar (excursiones, deportes, ocio, visitas, reuniones, etc.). En algunos ayuntamientos españoles como en el de Madrid, las Juntas de Distrito están contratando "educadores de absentismo" o también llamados popularmente de "patio" con esa misión de evitar el fracaso escolar y mejorar el clima de convivencia en los centros educativos.

Uno de los primeros países de la Unión en desarrollar profesionalmente la figura del "mediador escolar" fue Bélgica que desde el curso académico de 1993-94 viene contratando un profesional de la educación para ejercer esa función, en algunas regiones de influencia francesa como la Bruselas-Capital y, más tarde, en la región Valona. Una actuación que se realiza en zonas con una alta densidad de población inmigrante en las que los problemas de fracaso escolar y de convivencia en los centros son muy frecuentes. Esta mediación está actualmente cubierta por el Decreto de Discriminación Positiva de 1998.

El objetivo perseguido con la actuación del mediador escolar es la prevención del absentismo escolar y la violencia en los centros a través de la intermediación entre la escuela y el medio exterior. En cuanto a sus labores educadoras decir que el mediador no ejerce de enseñante, ni de educador, ni de trabajador social (aunque tenga que ser un poco de todo), sino que es más bien neutro y actúa solamente cuando se lo demandan (un alumno, un profesor, la dirección o los padres). Por tanto, se convierte en un facilitador de comunicación y en un reconstructor del diálogo entre los jóvenes.

Los efectos positivos percibidos a través de la intervención de este profesional tienen un doble carácter. Por un lado, son cuantitativos en cuanto que se ha comprobado estadísticamente la reducción de las tasas de absentismo y la disminución de los casos de violencia en la escuela. Por otro lado, se trata de efectos cualitativos colaterales como la recomposición del diálogo entre los jóvenes; la mejora de la conciencia en los padres respecto de su rol en la educación; mejora en el conocimiento de las causas del absentismo y la violencia.

6. VALORACIONES FINALES.

En primer lugar una referencia a la interpretación de la escuela en clave política, al asignarle la gran misión de convertirse en salvadora de las conciencias y en ins-

trumento de democratización cognitiva de las sociedades. La formación de ciudadanos solidarios, capaces y responsables es el gran antídoto contra el deterioro democrático percibido en las sociedades europeas al expandirse, cada vez más, la autoridad e influencia de los expertos. Cuanto más técnica es la política menos democrática es la sociedad. La actuación de los expertos (la política semiclandestina como expresa A. Novoa) restringe progresivamente la capacidad de los ciudadanos y los vuelve cada vez más dependientes y pasivos. Pero, no solo se trata de cursos nocturnos, escuelas de verano, universidades populares, cursos de formación, etc., sino, y sobre todo, de capacitar al ciudadano para que pueda debatir, discutir y solucionar los problemas de la vida cotidiana y así no caer en las manos de los expertos. Se trata, en último término de reivindicar la política como defensa del interés común y la convivencia democrática para las sociedades educadoras.

En segundo lugar, hemos interpretado el fracaso escolar o las dificultades de aprendizaje en términos de participación pasiva del sujeto en su propio proceso de aprendizaje y comprobamos su progresiva expansión por el tejido estudiantil europeo. Un fracaso que lo es también social y de la institución escolar. No obstante, el grupo con bajos rendimientos académicos y que provoca problemas de convivencia en los centros educativos convive socialmente en contextos de precariedad y vulnerabilidad; es decir, fracasan mayormente inmigrantes, gitanos y jóvenes en riesgo. Por otro lado, es igualmente cierto que esta relación es cada vez más débil ya que los repetidores proceden, cada vez más, de contextos familiares y sociales plenamente integrados.

En cuanto a los modelos educativos europeos para la atención de los colectivos sociales con problemas de escolarización, rendimiento e integración, nos hemos fijado en la política de la Unión marcada por la Comisión Europea y plasmada en la defensa de las escuelas de segunda oportunidad, teniendo como referente otros modelos internacionales como las escuelas aceleradas puestas en marcha en los Estados Unidos de América; las escuelas aceleradas realizan esfuerzos suplementarios e intensivos para que los alumnos puedan obtener los resultados pedagógicos esperados; téngase en cuenta que una tercera parte de los alumnos de primaria y secundaria fracasan en los Estados Unidos (no consiguen los objetivos de rendimiento escolar previstos). Las escuelas de segunda oportunidad vienen a significar un modelo escolar de flexibilidad para adaptar el currículo a la pluralidad de la demanda socio-cultural y la diversidad de necesidades personales. Para el caso español referir que Cataluña vienen desarrollando este modelo escolar desde hace algunos años en las llamadas Unidades de Escolarización Externa.

Una apuesta europea en progresivo ascenso es la figura profesional del mediador escolar que debe responsabilizarse de restablecer la comunicación y el diálogo entre jóvenes y entre éstos y el centro o la familia; esta mediación está siendo eficaz tanto en términos cuantitativos como cualitativos en países con serios problemas sociales en los centros educativos como es el caso de Bélgica.

Y, finalmente, una alusión a la pluralidad de tensiones culturales, lingüísticas, sociales y europeas a las que se ve sometida la escuela europea del siglo XXI. Una pluralidad que se expresa a través de la diversidad de clientes y necesidades personales y que exige una actuación pedagógica más orientada hacia la socialización, la convivencia, la cooperación y los valores; es decir, se trata de que la escuela adquiera en su orientación curricular una dimensión más social (en relación con las condiciones y expectativas de todos y cada uno de los clientes y también del contexto socio-económico en el que se encuentra) y menos instructiva. Una orientación que supone un gran reto y desafío para los docentes porque deben cambiar radicalmente su papel pedagógico en las aulas. Cada vez más se exige de ellos que sean más educadores y menos enseñantes.

BIBLIOGRAFÍA.

- CIDE: *Las desigualdades de la educación en España, II*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.
- COMISIÓN EUROPEA: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, Bruselas, Oficina de Publicaciones Of. de las Comunidades E., 1996.
- *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes*, Bruselas, Oficina de Publicaciones Of. de las Comunidades, E., 1997.
- CONSEJO DE EUROPA: *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas*, Madrid, Anaya/Ministerio de Educación y Cultura, 1999.
- EURYDICE: *Les chiffres clés de l'éducation en Europe (1999-2000)*, Bruxelles, Comisión Européenne, 2000.
- *Estructura de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*, Bruselas, 1995.
- CD-ROM, 1999.
- FIALAIRE, Jacques: *L'école en Europe*, París, Le Documentation française, 1996.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: *Ensenyament Secundari. Organització i funcionament de centres docents. Curs 2000-2001*, Barcelona, Servei de Difusió i Publicacions, 2000.
- MOLINA GARCIA, S. (coord.): *El fracaso escolar en la Unión Europea*, Zaragoza, Egido Editorial, 1999.
- MORIN, E.: *Pensar Europa*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- *La mente bien ordenada. Repensar la reforma/reformar el pensamiento*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J. A.: *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum, 2000.
- REUNION DE CONSEJOS ESCOLARES (Santiago de Compostela, 8-11 de mayo de 2001). Doc. "La convivencia en los centros escolares como factor de calidad" en: <http://www.uv.es/soespe/convivencia.htm>
- VEGA GIL, L.: "El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos", *Revista Española de Educación Comparada*, 5 (1999) 209-231.

CONFERENCIA

“DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN
EN LAS ESCUELAS DE
LA UNIÓN EUROPEA”

D.^a CLEMENTINA GARCÍA CRESPO,
Profesora Titular de Educación Comparada
de la Universidad de Salamanca.

DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN EN LAS ESCUELAS DE LA UNIÓN EUROPEA

Los conceptos de democracia y participación se hallan indisolublemente unidos, de forma que no podríamos admitir la existencia de una escuela democrática sin que en ella hubiera participación, entendida ésta como una realidad en la que los distintos sectores implicados en la educación tienen la oportunidad de analizar, reflexionar, discutir y, en su caso, tomar decisiones referidas a la escuela, a su quehacer y a su modo de funcionar. Ciertamente que la democracia no se agota en la participación, sino que como señala J. Gimeno Sacristán (1998)¹, es necesario que todas sus prácticas reflejen y transpiren los valores básicos de la democracia: la libertad, la no discriminación, la solidaridad y el respeto a cada uno.

En los momentos actuales, principios del siglo XXI, da la impresión que hablar de participación y democracia no resulta ya demasiado atractivo ni urgente, porque los valores que prima el neoliberalismo imperante son los referidos a la eficacia, la productividad y el rendimiento, que no necesariamente van ligados a la participación, y, porque, además, la democratización formal es algo que ya se ha conseguido y para algunos puede resultar suficiente. Pero, también sucede que en nuestro país, hemos dado en los últimos años, un paso más en el proceso descentralizador al asumir ya todas las Comunidades Autónomas las competencias en educación. Y esto supone tener en cuenta también que descentralización, democratización y participación guardan una importante relación, aunque no es precisa la existencia de los tres para constituir un sistema democrático y participativo. El ejemplo más elocuente a este respecto lo representa Francia, país fuertemente centralizado, pero con una democracia muy consolidada en todos los sentidos².

Esto, aparte de otras muchas razones, justifica el que abordemos el problema de la democratización y participación en las escuelas de los países de nuestro entorno, es decir, en la Unión Europea. Y desde luego el número y la variedad de cuestiones que se abren ante nosotros frente al **cómo** participar son muy numerosas e importantes, porque de el **cómo** sea la participación va a depender el tipo de escuela a la que lleguemos. Y, evidentemente, queremos llegar a una escuela abierta a todos, no excluyente, en la que las ideas y opiniones no se impongan sin discusión y que se

¹ GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), "¿Qué es una escuela para la democracia?", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 275, pp. 19-26.

² Esta idea se encuentra muy bien expuesta y aclarada por FERNÁNDEZ-SORIA, J.M.(1996) "Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo" en PEREYRA, M.A. Y OTROS (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Ed. Pomares-Corredor.

convierta en una comunidad de convivencia y tolerancia, en la que los alumnos aprendan a convivir con los demás.

Estableceremos dos grupos de cuestiones en torno al **cómo** participar:

- A) Aspectos básicos o fundamentales en una escuela participativa o democrática.
- B) Aspectos formales o de canalización de la participación.

A) Aspectos básicos

Hablamos de aspectos básicos o fundamentales porque determinan las posibilidades reales a la hora de hacer una escuela participativa: quiénes pueden acceder a la escuela y por cuánto tiempo son cuestiones prioritarias, que determinan el marco de actuación de una escuela democrática.

1.- El acceso a la educación

Fijándonos en quiénes pueden acceder a la educación, en los países de la Unión Europea, hay que admitir que, aunque persistan dificultades para grupos marginados o para ciertas minorías, el derecho de todos a la educación encuentra unas condiciones favorables, de modo que puede decirse que la universalización de la escuela es un hecho³. Esto no significa que no tengamos en cuenta que no puede identificarse democratización con extensión cuantitativa de la escolarización. Como señala la UNESCO (1983)⁴.

"... el problema de la democratización de la educación no puede seguir interpretándose únicamente en términos cuantitativos, ya que la finalidad de la democratización es ofrecer a todos mejores oportunidades, prestando la atención debida a los grupos desfavorecidos".

Pero sí hemos de afirmar que es condición previa el que la escuela esté abierta a todos y alcance las máximas cotas de escolarización de la población. Sería necesario tener en cuenta lo que algunos autores han denominado dimensión "horizontal" y "vertical" de la democratización. Una vez conseguida la primera (extensiva), habrá que emprender con más tesón la segunda (intensiva), a fin de lograr una mejora o profundización del proceso. Es decir, la democratización auténtica supondrá que una vez dentro de la escuela (y habiendo eliminado la exclusión), a todos se les presenten las mismas oportunidades o posibilidades para acceder a posiciones sociales y académicas superiores.

³ UNICEF, *Estado mundial de la Infancia 1999*. Se señala en esta obra que la matriculación en la escuela primaria en los países industrializados es casi de un cien por cien y que en la escuela secundaria de Europa Occidental se ha pasado de una matrícula de un 90% en 1985 a la práctica universalización.

⁴ UNESCO (1983), *Generalización y renovación de la escuela primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiada*, Ginebra-París, pag 1.

2.- *Escolaridad obligatoria*

Y en estrecha relación con las posibilidades del alumno está la **duración de su permanencia obligatoria** en el centro o lo que es lo mismo por cuánto tiempo podrá permanecer en la escuela. No cabe duda de que cuanto mayor sea el periodo de escolaridad obligatoria mejores serán las condiciones en las que se sitúa al alumno cara a su participación y formación; es decir, la escuela se abre más y durante más tiempo, lo que significa aumentar las oportunidades para todos, avanzar en orden al ideal de igualdad impidiendo que una permanencia larga quede reducida a unas minorías privilegiadas. En este sentido hay que constatar cómo a lo largo de las dos últimas décadas hemos asistido al alargamiento del periodo obligatorio en muchos países de la Unión Europea⁵ Así podemos citar como ejemplos de países que han tomado medidas a este respecto en la década de los 80: Luxemburgo, Países Bajos o Portugal. La década de los 90 la inaugura España, estableciendo en la LOGSE un alargamiento de la obligatoriedad escolar hasta los 16 años y, en el año 2000 nos hemos encontrado con que Italia, que tradicionalmente ha sido el país con más problemas a la hora de establecer cambios organizativos, modifica la estructura de los ciclos escolares y fija un periodo de 9 años de escuela obligatoria. De esta forma, la situación de conjunto nos muestra que esta etapa oscila entre los 9 y los 12 años de duración, siendo lo más frecuente una duración de 9 años, aunque hay países con 10 (ej. España) y también con 11 (Reino Unido).

Estas medidas adoptadas en los países europeos con ser importantes cara a proporcionar una mayor igualdad de oportunidades para todos, no dejan de ser controvertidas. Las razones son múltiples: en principio, parece como si se otorgara primacía a la cantidad sobre la calidad, y, además, desde un punto de vista estrictamente pedagógico la obligatoriedad para alumnos no motivados puede contribuir a enrarecer el clima de clase y, como consecuencia, dificultar la participación y el ejercicio democrático de todos los alumnos. Por otra parte, hay que hacer notar que esta tendencia de prolongación de la escuela obligatoria se ha dirigido casi exclusivamente (exceptuando Países Bajos y Luxemburgo) a las edades superiores de los alumnos y no ha incidido en esos primeros años de escolaridad (léase los correspondientes a educación preescolar o infantil) en los que sabemos la actuación educativa es muy decisiva cara a facilitar la igualdad de oportunidades. Cabría cuestionar, por tanto, que estas medidas adoptadas por distintos sistemas educativos tengan como misión el abrir la escuela, el potenciarla a lo largo de más tiempo para facilitar una mayor participación que redunde a favor de la democracia.

⁵ Véase GARCÍA CRESPO, C.(2001), "Políticas Educativas en la Unión Europea. La democratización de la Escuela" en ESPEJO VILLAR, B.(coord.), *Políticas educativas para el nuevo siglo*, Salamanca, Hespérides.

Posiblemente son razones de índole socio-laboral las que se hallan en el origen de tales decisiones; sin embargo, no cabe duda que un periodo de obligatoriedad escolar de 9 o 10 años de duración favorece más a las clases menos privilegiadas que un periodo corto de 6 años de duración. Por tanto, se trata de un hecho constatado que tiene una repercusión positiva cara a la participación y democratización de la escuela. De todas formas, hemos de pensar que cara a un próximo futuro se están alzando voces cualificadas que señalan que el marco espacio-temporal de la escuela se va a ver radicalmente modificado en la línea de potenciar comunidades educativas amplias con proyectos que impliquen una disponibilidad abierta de espacio y de tiempo.

3.-Modelo de escuela

Otra cuestión clave, en orden a potenciar o no la democratización y participación en la escuela es aquélla con la que clásicamente se hace referencia a un tipo de escuela de carácter unificado, integrado o comprensivo o por el contrario a otro tipo calificado como diferenciado, segregado o diversificado. Estos dos modelos básicos pueden presentar modalidades diversas, de las que nos habla con más detalle F. Pedró⁶ (1999). Distingue este autor dos variantes en el modelo integrado, que dan lugar al que denomina integrado comprensivo y al llamado integrado unitario. Ambos responden al principio de comprensividad, pero presentan diversidad estructural. En el primero se ha establecido una única modalidad de enseñanza secundaria obligatoria con idéntico marco curricular para todos los alumnos. La heterogeneidad del alumno queda atendida a través de la opcionalidad y de la individualización curricular. La segunda variante, la integrada unitaria corresponde a los países que tradicionalmente implantaron una única escuela, sin distinción entre nivel primario y secundario, y que coincide con la obligatoriedad escolar (Suecia, Dinamarca, Finlandia).

El modelo diferenciado origina también dos variantes: el diferenciado institucionalmente y el diferenciado por secciones. Lo que distingue uno de otro, fundamentalmente es su pertenencia a una única institución o a varias.

Estas modalidades, a las que nos hemos referido, están indicando mayor o menor grado de profundización en los dos tipos clásicos, que no son otros que el tipo comprensivo y el segregado. De estos dos tipos el que más ha arraigado en los países de la Unión Europea es el primero, mientras que el segundo se halla más limitado en cuanto a número de países, pero es la fórmula presente en un lugar tan importante desde el punto de vista educativo como Alemania.

⁶ PEDRO, F Y PUIG, I.(1999), *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Piados, pag. 211 y siguientes.

Y sin descalificar a priori la escuela segregada o diversificada, hay que afirmar que el modelo unificado se implanta, justamente, para evitar discriminaciones tempranas, para facilitar a todos las mismas posibilidades, para potenciar la igualdad de oportunidades, para integrar, no para segregar. El principio inspirador de la escuela comprensiva es un principio esencialmente de carácter democrático, aunque esto no implica que no se haya encontrado y se encuentre con muchas dificultades a la hora de hacerse realidad. La heterogeneidad del alumnado, siendo como es un elemento enriquecedor para todos, plantea problemas en orden a lograr convertir esta escuela plural en una institución que facilite la convivencia, la tolerancia, el respeto al otro, etc, pero que también posibilite el que cada sujeto logre alcanzar las cotas de rendimiento acordes con sus capacidades. Con frecuencia se afirma que son los alumnos mejor dotados los que resultan más perjudicados con el modelo, sin que, por otra parte, ello repercuta en cotas de éxito en los escolares menos motivados. En último término se está tratando de poner de relieve que este sistema no favorece a nadie. No obstante, según los datos de que se disponen la escuela comprensiva ofrece a un mayor número de personas la posibilidad de alcanzar niveles de rendimiento más altos, aunque eso no significa que los resultados escolares dejen de depender del origen social. Nos parece que en el terreno de la democratización el modelo comprensivo se sitúa en una posición más favorecedora que el modelo diversificado, sin que de ninguna manera podamos tildar este último de antidemocrático. Sus defensores argumentan que desde otras perspectivas permite una mejor adaptación a las características de cada educando y que esto favorece sus posibilidades ante las opciones de la vida.⁷

Es evidente que aún están sin resolver problemas inherentes a la escuela comprensiva y estando en una sociedad marcada por la ideología neoliberal en la que imperan valores del mercado tales como la competitividad, la eficacia, la calidad como resultado, etc. el modelo al que nos referimos no se encuentra en el mejor momento. Países como el Reino Unido o Suecia, con fuerte tradición en la extensión e implantación de la comprensividad están introduciendo reformas para adecuar el modelo a los tiempos que corren. En Francia, el Collège como institución de secundaria de carácter comprensivo está siendo objeto de polémica y modificaciones desde la década de los años 80; y en España, cuando todavía llevamos muy

⁷ Las publicaciones en torno a la escuela comprensiva han sido y siguen siendo muy numerosas, sobre todo, a partir de la implantación en nuestro país de la ESO. Evitamos una enumeración detallada de las mismas y sólo hacemos referencia a algunas de ellas como ejemplos: VIÑAO FRAGO, A. (1997), "Educación comprensiva. Experimento con la utopía", *Cuadernos de pedagogía*, nº 260 y "El debate sobre la ESO", *Cuadernos de Pedagogía*, nº306 (2001), pp.80-86.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985), *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia.

poco tiempo de implantación de este modelo⁸, se hacen valoraciones muy negativas, encaminadas en gran parte a justificar determinadas propuestas de reformas que, quíerase o no, van a lesionar el principio de comprensividad de la ESO.

B) Aspectos formales o de gestión democrática de la escuela

Nos referimos a cuestiones que también tienen trascendencia a la hora de facilitar una escuela participativa y democrática. En este apartado nos preguntamos por la forma de canalizar la participación de todos en el funcionamiento de la institución, es decir, por la composición de los órganos colegiados y su forma de actuar. Dentro de estos órganos colegiados consideramos que tiene especial relevancia la presencia de la familia, a través de los padres.

1.- La democratización en los órganos colegiados: Presencia y participación de los padres

El nacimiento de los sistemas escolares (siglo XIX) supuso para los padres una cierta liberación de su responsabilidad en la educación de los hijos, ya que la existencia de la escuela obligatoria permitía a las clases menos favorecidas delegar sus funciones en el profesorado. A lo largo del siglo XX se nos ha ido mostrando que la tarea educativa es algo tan importante que ha de ser compartida entre la escuela y las familias. A partir de los años 60, estudios sociológicos pusieron de manifiesto que el entorno socio-económico y cultural de la familia marca diferencias en los niveles de rendimiento y de éxito de los alumnos. Como consecuencia, estas dos entidades no pueden darse la espalda, sino que deberán estar en permanente contacto a fin de lograr un medio educativo favorable. La escuela ha de establecer mecanismos de participación adecuados, a través de los cuales se posibilite el análisis, la discusión, la reflexión conjunta en torno a cuestiones múltiples; desde escala de valores hasta temas relacionados con los contenidos, metodologías, actividades diversas de dinamización, etc. Sabemos que esta necesaria y plausible participación no está exenta de generar posibles enfrentamientos, rivalidades, actitudes hostiles, etc entre unos y otros. Por parte de los docentes puede dar lugar a ciertas percepciones relacionadas con la invasión de competencias que les son propias y exclusivas, y en el caso de los padres sus pretensiones de una gran exigencia pueden desbordar sus actitudes.

En todos los sistemas educativos de los países de la Unión Europea se han establecido a través de regulaciones legales los órganos de participación de la comunidad educativa en los que están más o menos representados los padres. Principalmente ha sido a partir de 1970 cuando ha ido adquiriendo un carácter pre-

⁸ Para VIÑAO FRAGA, A. (2001), op. cit. pag.86 ni siquiera puede hablarse de que se haya implantado este modelo en España, porque tendrían que haberse dado dos condiciones fundamentales, que no se han dado.

ceptivo, aunque podamos encontrar algunos tibios antecedentes legales en países como Francia, Alemania, Finlandia, etc. De la década de los 70 nos encontramos en el Reino Unido el Taylor Report (1977) que presta una atención particular a este problema, sugiriendo que en las Juntas de Gobierno de las escuelas hubiera una representación de los padres, equivalente a una cuarta parte de sus miembros. El proceso de participación de los padres no ha seguido una línea progresiva continua, sino que en muchos casos se han dejado transcurrir bastantes años entre el primer referente legislativo y el siguiente.⁹

En la década de los años 90 son muchos los países de la Unión Europea que, a través de Leyes, Reglamentos u otras modalidades se ocupan de potenciar la presencia de los padres. Así Bélgica en 1997, a través de un Decreto pretende reforzar la presencia de los padres en la enseñanza secundaria, Dinamarca en 1990, Francia en 1994 con el "Nuevo Contrato para la Escuela", Irlanda en 1995, Italia en 1993, Países Bajos en 1992, Suecia en 1994 y 1996. El Reino Unido en la Education Act de 1992 define los derechos de los padres a ser consultados e informados cuando la escuela vaya a ser inspeccionada, y en 1994 la Parent Charter establece los derechos y deberes individuales de los padres respecto a la educación de sus hijos.

También hay que señalar que en este proceso de participación ha pesado la propia situación política de los países: piénsese a título de ejemplo en España y Portugal, que abandonan sus dictaduras en la mitad de la década de los 70, y es a partir de entonces cuando comienza un importante, intenso y también largo proceso de asimilación democrática, en la que el juego de la participación a todos los niveles es imprescindible. En nuestro país habrá que esperar la promulgación de la LODE en 1985 para que queden delimitados jurídicamente los órganos de participación de la escuela.

También las implementaciones de la participación de los padres se produjeron en la última década del pasado siglo,¹⁰ al hilo de los debates sobre la autonomía de los centros y los problemas de descentralización. Recuérdese el importante papel atribuido a los padres en el Reino Unido, con la Ley de Educación de 1988, en referencia, sobre todo a la nueva modalidad de escuela pública que se crea, la Grant-Maintained School.

Tomando como referencia el documento de Eurydice (1997), antes citado, señalamos los siguientes aspectos más destacables:

⁹ EURYDICE (1997), *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*, Bruselas.

¹⁰ Así lo señala DELHAXHE, A (1998). en "La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea", *Revista Española de Educación Comparada*, nº 4, pp.237-251.

- 1º) En muchos países se cuenta con la presencia de los padres en órganos de representación a nivel central o nacional. Se exceptúan a este respecto Alemania y Reino Unido, por su carácter descentralizado y también otro país, Italia, que posee un Consejo Nacional de Instrucción Pública, pero en él no se cuenta con la representación de los padres.
- 2º) A nivel de centro escolar, en todos los países sin excepción existe un órgano colegiado que recibe distintas denominaciones: Consejo de Escuela, Consejo de Participación, Consejo de Administración, Consejo de Centro, Consejo Escolar, Consejo de Cooperación, etc. Además existen los Consejos de Clase en países como Italia, Francia o Portugal, en los que también participan los padres.
- 3º) La presencia es minoritaria en la mayoría de los casos. En Austria y Países Bajos la representación es paritaria y sólo en Dinamarca se constata en el Consejo Escolar una mayor presencia, con un margen de 5 a 7 padres entre 10 a 13 miembros.
- 4º) Las competencias difieren poco de unos países a otros. Suelen tener poder de decisión en relación con:
 - cuestiones de funcionamiento del centro: horarios, calendarios, actividades complementarias, elección del Director, aprobación de presupuestos, etc.
 - aspectos más de carácter pedagógico: programas, diseño curricular, orientación escolar, etc.

Es más frecuente tener capacidad de decisión sobre lo que se refiere en el primer apartado, aunque también respecto al segundo tipo de cuestiones se advierte un avance paulatino en algunos países.

De todas formas, lo que sí se puede afirmar es que desde un punto de vista legal está garantizada la presencia de los padres y su participación democrática; sin embargo tanto el nivel de representación como las competencias de que disfrutan son aspectos muy cuestionables. Podría decirse que desde un punto de vista formal los requisitos y exigencias están cubiertos, pero ello no significa que no seamos conscientes de la necesidad de intensificar tanto las posibilidades de participación como las competencias asignadas.

Siempre que se ha abordado la necesidad de participación de los padres en la escuela se ha hecho bajo este prisma que nosotros lo venimos contemplando, aunque últimamente ya se habla de la necesidad de tener en cuenta otro tipo de participación, que va referida a los padres en tanto en cuanto pueden tomar parte en la elección del tipo de escuela y de educación que quieren para sus hijos. Esta capacidad de participar en la elección supone asumir el papel de clientes o consumidores, que tomarán una opción u otra en función del producto que se le ofrezca. Es el predominio de los valores del mercado los que están en juego y puede poner en cuestión el papel del Estado en la educación, además de empujarnos a otra cuestión

polémica que es la escuela pública /escuela privada. Si reducimos la participación de los padres a su capacidad de elegir la escuela, habremos dado un paso atrás de proporciones insospechadas¹¹. Además eso nos sitúa frente a otras posibles vías de discriminación, condicionadas por la propia formación y preparación que los padres tengan, ya que ello actuará como elemento diferenciador en la elección más o menos afortunada del tipo de centro al que podrán enviar a sus hijos. Un análisis interesante y detallado de este problema lo realiza M^a J. Martínez Usarralde(2000)¹². Hace referencia a una tipología de padres, que puede existir a este respecto. Y señala:

"Así, si se introduce, a nivel de retórica política, que la elección de escuela se presenta como un mecanismo que hace más responsables a los consumidores, de ello se sigue automáticamente que dicho grado de responsabilidad no será el mismo entre unos padres y otros, y factores de toda índole serán los que fijen los criterios demarcatorios. El mismo hecho de la complejidad de la elección en los contextos reales consigue que, por su propia naturaleza, se generen dos discursos diferentes: el genuinamente teórico, que cantará las virtualidades de la libertad de elección de centros y el más realista, que criticará la flagrante discriminación y desigualdad que resultan de ese primer principio teórico aparentemente neutral".

2.- Organos unipersonales: El Director Escolar como agente democratizador.

Abordamos brevemente el examen de la figura del Director, exponente significativo de los órganos unipersonales de gobierno de los centros, por considerar que está doblemente afectado en relación con la participación y la democracia en la escuela. Por un lado, el ejercicio de sus funciones, su forma de actuar propiciará más o menos la implicación de toda la comunidad educativa en la tarea escolar. Por otro lado, el propio procedimiento de acceso al cargo de Director está determinando un camino que se adjetivará de una forma u otra según sean los mecanismos de participación. Así pues, nos interesa esta figura como agente democratizador y como sujeto sometido a un proceso de selección con tintes más o menos democráticos.

Las funciones

Queremos aclarar que en algunos países nos encontramos con distintas denominaciones para designar esta figura. En algunos casos, como Francia, Italia o Irlanda, el nombre varía en función del nivel: así tenemos el término Director o Principal según se trate de escuela primaria o secundaria en Francia o Director Didáctico y Presidente en Italia, también para referirse a la escuela primaria o secundaria, respectivamente. Pero, la variabilidad es mayor, porque en Alemania, Países Bajos,

¹¹ FERNÁNDEZ-SORIA, J. M. *ibidem*.pp.293-302.

¹² MARINEZ USARRALDE, M.^a J. (2000) "La participación de padres en la elección de centros en Gran Bretaña : el caso de las "Grant-Maintained Schools" ", *Revista Española de Educación Comparada*, n^o 6, pp.345-375.

Austria y Finlandia se usan distintos nombres dependiendo del número de alumnos y del tipo de centros. La carga semántica de las diferentes denominaciones creo que no afecta en lo que es esencial a las funciones del Director. Estas se encuentran alejadas de lo que en otros tiempos pudieron tener de represivas o autoritarias y enlazan más con las capacidades de liderazgo de quién ha de ejercer influencia en un colectivo con el fin de hacer de la escuela un lugar de participación y de convivencia democrática.

De todas formas, aunque las funciones asignadas al Director son muy numerosas¹³, las que más nos interesan son las de carácter pedagógico, advirtiendo que responsabilidades de tipo administrativo y económico, muy frecuentes, pueden y suelen ser compartidas con otro tipo de personal.

Entre las competencias pedagógicas, nos encontramos con que en todos los países de la Unión Europea, el Director es el responsable del funcionamiento general del centro. Esto significa que de él va a depender, en gran parte, el clima que impere en la escuela; por ello le corresponde dinamizar a los diversos colectivos (padres, alumnos, profesores..), a fin de que todos colaboren y cumplan las normas de funcionamiento que entre todos se den: horarios, distribución del alumnado, asignación de espacios, etc. En esta misma línea existe unanimidad en cuanto a que al Director le corresponde asumir las responsabilidades en las relaciones con el centro y con el exterior. Se subraya el papel de relaciones públicas que ha de asumir, manteniendo la comunicación con autoridades locales, padres, empresa, industrias, etc, y siendo además el representante del Centro ante organismos y Entidades externas. Hay países como Portugal o Suecia que hacen referencia directa a que su tarea ha de concretarse también en el fomento de la participación. Así en Portugal se señala¹⁴:

"Fomenta la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en los proyectos de centro"

Y en Suecia se afirma:

"...es el responsable de la lucha contra cualquier tipo de discriminación"

Además de estas cuestiones básicas o fundamentales, también al Director se le atribuye responsabilidad en la elaboración del Proyecto de Centro o en la aplicación del currículum. En algunos países (Bélgica, Francia, Austria, Suecia y Escocia) se le considera el responsable final de la evaluación y seguimiento del aprendizaje y el progreso de los alumnos, e igualmente tiene atribuida la función de adoptar medidas disciplinarias, de acuerdo con el Consejo Escolar en Bélgica, Alemania, Irlanda, Italia, Portugal, España...

¹² MARINEZ USARRALDE, M^a J. (2000) "La participación de padres en la elección de centros en Gran Bretaña : el caso de las "Grant-Maintained Schools" ", *Revista Española de Educación Comparada*, n^o 6, pp.345-375.

¹⁴ EURYDICE, *ibidem* pag. 25.

Avanzando en una línea de mayor especificidad, nos encontramos con que en Dinamarca es el responsable de las materias optativas; en Bélgica e Irlanda ha de seleccionar los materiales didácticos, y en Inglaterra y Gales, después de consultar con los profesores, ha de definir las materias optativas, seleccionar materiales y métodos de enseñanza.

Con tantas y tan variadas funciones como ha de desempeñar el Director no nos queda más remedio que preguntarnos por cual es la preparación o formación que se le exige, ya que, en principio, parece que no podrá ser un profesor cualquiera el que acceda a este cargo.

Titulación y Formación

Si nos fijamos en el título, en casi todos los países, la condición básica es que tenga el requerido a los profesores del mismo nivel educativo. Se exceptúan a Países Bajos y el Reino Unido que exigen el estatus de Profesor Cualificado y Finlandia establece un título de Formación Pedagógica y de Administración escolar. Requisito imprescindible es el contar con una experiencia docente que oscila entre diez años en algunos países, como Bélgica, y cinco (Francia, Irlanda, Italia...), que es lo establecido en la mayoría. Sólo Finlandia y Luxemburgo escapan a este requisito. En España, como es sabido, en la LODE se fijaron tres años de experiencia docente para poder presentarse al cargo, y con posterioridad, en la LOPEG (1995) se establece que han de ser cinco.

Si nos centramos en la formación específica que en los distintos países se imparte para estos profesionales, podemos afirmar que hay una preocupación por dotar al Director de una preparación adecuada, pero ésta se halla instrumentalizada de diversas formas y con unas exigencias no demasiado altas. En sentido estricto, tenemos que Francia, Portugal y España son los únicos países en los que es obligada una formación inicial específica, que se concreta en cursos sobre administración educativa. En Alemania y el Reino Unido se exige haber desempeñado puestos de responsabilidad relacionados con tareas administrativas, y hay otra serie de países en los que la formación específica se lleva a cabo después de haber sido seleccionados como futuros Directores. Esto sucede así en Austria, Suecia, Inglaterra y Gales, girando esta formación en torno a seminarios, de duración variable, en los que se abordan cuestiones relativas a la dirección y administración de los centros. Bélgica, Irlanda e Italia tienen menos sistematizada esta fórmula, pero es la que están usando con carácter esporádico y con una asistencia voluntaria y menos numerosa.

Procedimientos de selección

Decíamos con anterioridad que en la persona del Director se concentraba un doble interés en relación con el problema de la participación y democratización de la escuela. Porque además de importar las funciones y actuación de este profesional, está la cuestión de su forma de acceder al puesto, forma que se ha revestido de un carácter más o menos democrático en los diferentes países. La fórmula de la elección

democrática es la mantenida en España y Portugal, si bien se pretende conjugar con un cierto profesionalismo, que viene determinado por la "acreditación" en nuestro país y por un proceso previo de selección dentro del Consejo de Escuela, en el país vecino. En otros países, como Dinamarca, Grecia o Suecia no puede hablarse de un sistema de elección directa, pero sí se advierte que en la selección se da cabida a la participación de padres, profesores, autoridades locales, etc, bien interviniendo en la elaboración de Informes o a través de otras fórmulas.

El sistema de oposición o concurso de méritos se sigue en Francia y en Italia, mientras que en el resto de los países nos encontramos con una selección basada en el examen de los currículos de los aspirantes, seguida de una entrevista.

En síntesis, podemos afirmar que en la mayoría de los países de la Unión Europea no se sigue el modelo de elección democrática del Director, sino que prima la valoración de la capacidad del candidato para desempeñar las funciones encomendadas.

CONSIDERACIONES FINALES

De todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que el cómo participar en la escuela presenta frentes muy variados, tanto en los aspectos esenciales como en los formales. Las vías están abiertas y lo que se impone es una mayor profundización de las mismas. El acceso a la educación, la duración de la escolaridad obligatoria, el modelo de escuela, son cuestiones que permiten en mayor o menor grado la participación y la posibilidad de hacer de la escuela un centro de convivencia, respeto y tolerancia, facilitando el desarrollo de un currículum que sirva para profundizar los valores e ideales propios de una sociedad democrática.

En el aspecto formal, no nos podemos conformar con que existan los canales a través de los cuales se facilita la participación. La presencia de los padres o la actuación del Director son condiciones básicas pero no suficientes para darnos por satisfechos. Hay que dinamizar estos mecanismos para que sirvan no sólo a la participación nominal, sino a la participación real de todos en el quehacer común de la educación de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

DELHAXHE, A.(1998), "La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la unión Europea", *Revista Española de Educación Comparada*, nº4, pp.237-251.

ESPEJO VILLAR, B. (coord.), (2001), *Políticas Educativas para el nuevo siglo*, Salamanca, Hespérides.

EURYDICE (1996), *Directores de Centros docentes en la Unión Europea*, Bruselas
—— (1997), *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*, Bruselas.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985), *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia.

GARCIA CRESPO, C. (1999), "Políticas Socio-educativas en Europa: la escuela secundaria comprensiva en el comienzo del nuevo milenio", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 178-179, pp.279-291.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998), "¿Qué es una escuela para la democracia?", *Cuadernos de Pedagogía*, nº275, pp.19-26.

LLORENT BEDMAR, V. Y ORIA, M^a R. (1998), *La Dirección Escolar*, Madrid, Bruño.

MARTÍNEZ USARRALDE, M^a J. (2000), "La participación de padres en la elección de centros en gran Bretaña: el caso de las "Grant-Maintained Scholls", *Revista española de educación Comparada*, nº 6, pp.345-375.

ORTEGA RUÍZ, P. Y SÁEZ CARRERAS, J.(1993), *Educación y democracia*, CajaMurcia.

PASCUAL, R. Y VILLA, A. (directores) (1991), *la Dirección de Centros educativos*, Vitoria, Servicio de Publicaciones del Gobierno vasco.

PEDRO, F. Y PUIG, I.(1999), *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Piados.

PEREYRA, M.A. Y OTROS (compiladores) (1996), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor.

TIANA FERRER, A Y MUÑOZ VITORIA, F.(1998)."La educación secundaria a examen" y "Diagnóstico del sistema educativo", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 272 pp. 42-67.

VIÑAO FRAGO, A. (1997), " Educación comprensiva. Experimento con la utopía", *Cuadernos de pedagogía*, nº 260 y (2001) "Debate sobre la ESO", *Cuadernos de Pedagogía*, nº306, pp.80-86.

UNICEF (1999), *Estado Mundial de la Infancia 1999*.



CONFERENCIA

“PERSPECTIVA HISTÓRICA
DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR
EN ESPAÑA”

D. JOSÉ M^a HERNÁNDEZ DÍAZ,
Catedrático de Historia de la Educación
de la Universidad de Salamanca.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

INTRODUCCIÓN

Si la escuela es autónoma como institución, si es de todos, si es de los maestros y los padres, o de los niños, quién debe participar y cómo, es una cadena de preguntas, un debate inconcluso y nada fácil de resolver. El análisis histórico tal vez nos ayude a adentrarnos en la reflexión de algunas vías de interpretación, o en todo caso a enriquecer de forma abierta la discusión.

La escuela es una vieja institución que desde su origen en España se ve obligada a adoptar muchas mediaciones, a incorporar muchas intervenciones de personas, por la propia complejidad del proceso formativo y técnico que lleva a cabo con las nuevas hornadas de niños y jóvenes de forma secular ya, y año tras año.

La institución escolar se ha ido dotando de recursos humanos, materiales y organizativos, y desde esa complejidad requiere la presencia y participación de muchas instancias. O puede adoptar también modelos de gestión unipersonales, democráticos, jerárquicos o participativos, pues cabe todo, ya que la escuela es un instrumento técnico sobre el que hacen muchas lecturas y aplicaciones, dada la enorme proyección social que tiene en cada contexto histórico. Dejemos hablar precisamente a la historia de la escuela en España.

1.- LOS PRECEDENTES DEL PROYECTO LIBERAL DE ESCUELA EN ESPAÑA Y LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA.

Hasta que finalmente se alcanza en España el asentamiento del modelo político liberal, a partir de la muerte de Fernando VII en los finales de 1833, no se puede hablar todavía de una oferta generalizada de escuelas primarias, y menos aún de una organización cohesionada de un sistema nacional de educación. En el terreno educativo será decisiva para España la etapa inmediatamente posterior, como recordaremos un poco más adelante, puesto que será entonces cuando se configura nuestro sistema nacional de educación, y en consecuencia surgen las preguntas reales sobre la participación educativa dentro de sus diferentes instancias organizativas y establecimientos de enseñanza.

Pero retrocedamos un poco hacia atrás para revisar nuestro pasado más alejado y conocer los orígenes reales de la escuela en España y la posición que ocupan en la misma los diferentes agentes, los niños, los padres y los maestros, además de las autoridades políticas y religiosas, en su caso.

La historia de la escuela primaria en España se remonta a la ubicación en la Península Ibérica de pueblos y culturas, como fenicios y judíos. Para ellos el manejo adecuado del cálculo, de la lectura y la escritura representa un papel de importancia para la comunidad y para su propia continuidad colectiva, a pesar de las escasas dimensiones de estos pueblos, por el tipo de actividad comercial que desempeñaban con carácter secular. El ejercicio del comercio con otros pueblos mediterráneos precisaba del dominio de saberes elementales como la lectura, la escritura y el cálculo, al menos, de forma semejante a como ya sucedía con anterioridad en las antiguas culturas de escribas. No en vano habían sido los fenicios los impulsores de la simplificación del alfabeto y su contribución a la cultura mediterránea a través de este excepcional instrumento técnico.

También es conocida la existencia de escuelas de diferentes grados y niveles en la antigua provincia romana, Hispania, casi siempre con respaldo privado, y municipal en ocasiones. Pero nos referimos, claro está, a un número muy reducido de escuelas en las que las decisiones las adopta el maestro en unos casos, y las de mayor importancia las autoridades municipales.

Dentro ya de la era cristiana, junto a la existencia aislada de escuelas municipales en núcleos de población de cierta importancia, hay que mencionar escuelas de diferentes rangos y apoyos, siempre dentro de la aportación de la Iglesia: escuelas monásticas, parroquiales, y más tarde abaciales, episcopales, catedralicias. Todas ellas son de procedencia particular, del clero, y por tanto las orientaciones y decisiones emanan de las autoridades eclesiásticas respectivas.

Esta será la trayectoria seguida por los establecimientos escolares cristianos en España durante un largo milenio, coexistiendo con aisladas escuelas primarias de propiedad municipal, o con las de otras religiones como las judaicas y las musulmanas. Esta será la realidad desde la Hispania romana, desde la prevalencia del mundo visigótico, hasta los inicios de la época moderna, pasando por una larga etapa en que el modelo de escuela musulmana era el dominante en buena parte del espacio territorial peninsular. Pero en todas ellas se repite el modelo jerárquico de organización, con pequeñas variaciones, siendo el maestro quien adopta las decisiones, si bien las de carácter general le vienen impuestas siempre por las autoridades municipales, la eclesiástica en el caso de los cristianos, el califa entre los musulmanes (el emir de los creyentes) o el presidente de la aljama de acuerdo con el sacerdote entre los judíos, conocida la centralidad que el elemento religioso ocupa siempre en las escuelas islámicas y judaicas.

En cualquiera de los casos domina una orientación didáctica excluyente para los alumnos y los padres, de corte directivo y escasamente participativo. En relación a la toma de decisiones de importancia dentro de la escuela siempre hay que remitirse a las autoridades religiosas. El poder político regentado por la nobleza suele delegar

estas cuestiones educativas en el clero, como estamento culto, tal como en su día había trazado Carlomagno para el Sacro Imperio desde el siglo IX en la Europa central.

La unidad del territorio a finales del siglo XV bajo los intereses compartidos de los reinos de Castilla y Aragón, y el nacimiento de la idea de España como gran nación y con aspiraciones imperiales, que se confirman en las décadas posteriores, también conlleva la desaparición de modelos de escuelas de otras religiones (como el islam y el judaísmo). La Iglesia de los cristianos católicos y los municipios serán desde el siglo XVI las únicas apuestas escolares, si exceptuamos casos aislados de escuelas cortesanas o de la nobleza, o actividades escolares propias de preceptores.

Por tanto, cuando se dista mucho todavía de un sistema nacional de educación organizado, y en un contexto en el que cada estrato social tiene asignado un determinado modo de educación¹, comienza a advertirse un modelo de escuela primaria que se corresponde con los intereses de la ascendente burguesía, pero sobre todo con los de una Iglesia que se ve amenazada por el protestantismo y que encuentra en las congregaciones religiosas (en especial la Compañía de Jesús y las Escuelas Pías) el soporte humano, material y pedagógico imprescindible. Las ciudades castellano leonesas de los siglos XVI y XVII, como Segovia, Avila, Zamora, Toro o Medina del Campo, nos pueden servir de magnífico ejemplo a los efectos de entender cómo están organizadas las escuelas primarias, el papel que cumplen, y el protagonismo de las autoridades municipales y eclesiásticas en ellas, así como el de los padres y los agentes más directos².

En el contexto de la Contrarreforma católica, la escuela primaria crece como necesidad de contraste ante el avance del modelo protestante de escuela en Europa, y se organiza en torno a principios pedagógicos muy cerrados y claros: la autoridad y el amor en la educación, la vigilancia constante, la disciplina como elemento central, el castigo como recurso pedagógico, la emulación y los premios, el control del contenido de la enseñanza, y creación de un muro de contención a toda influencia exterior, y negación a toda participación que pueda cuestionar la autoridad real o la delegada, y que queda representada en el maestro³. La escuela y la educación se entienden sobre todo, utilizando los conceptos y términos de Foucault, como vigilancia, control y castigo, como imposición y negación de creatividad alguna.

¹ Cfr. VARELA, Julia.: *Los modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta, 1984.

² Véase al respecto TAPIA, Serafín de: "La alfabetización de la población urbana castellana en el Siglo de Oro", *Historia de la Educación*. 12-13 (1993-94) 275-308.; LORENZO PINAR, Francisco Javier.: *La educación en Zamora y Toro durante la Edad Moderna. Primeras letras y estudios de gramática*. Zamora, Semuret, 1997.

³ Cfr. LASPALAS PEREZ, Francisco Javier.: *La reinención de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*. Pamplona, Eunsa, 1993.

Hasta muy avanzado el siglo XVIII no se puede hablar de un gran impulso a la creación de escuelas primarias en España. Hay que aceptar el gran inmovilismo que caracteriza a la organización pedagógica de las escuelas primarias municipales, el carácter rutinario y autoritario de la metodología utilizada, y la ausencia absoluta de padres y alumnos en la toma de decisiones, y por tanto de participación real. La presencia de las autoridades municipales en la vida cotidiana de las escuelas es escasa, pero con frecuencia irrumpe con desconsideración en la tarea de los maestros. La mirada inquisidora de la Iglesia es mucho más frecuente, si nos referimos a las escuelas municipales, puesto que el control sobre la enseñanza de la doctrina cristiana es de facto un derecho irrenunciable que consideran como propio las autoridades del clero.

Las escuelas primarias organizadas por la Iglesia en algunas parroquias, y sobre todo por congregaciones como los Escolapios, no permiten apenas participación, salvo de sus respectivas autoridades. En el caso de los colegios de humanidades, que de alguna forma podrían entenderse como predecesores de los establecimientos de educación secundaria, que nacen formalmente en España en 1845, los sistemas pedagógicos utilizados, por ejemplo por los Jesuitas, son exigentes, jerárquicos, poco proclives a la participación de los jóvenes y padres. Por el contrario, para procurar la eficacia y el éxito posterior de los estudiantes en la vida laboral o pública, son claramente partidarios del fomento de la obediencia en los colegios, del respeto indiscutible a las normas que establece el sistema pedagógico de la “Ratio Studiorum”⁴, que se erige en el modelo organizativo de todos los colegios jesuíticos, y en buena parte de la mayoría de otras congregaciones religiosas orientadas a la enseñanza. La disciplina es la garantía del adecuado funcionamiento, el centro del proceso educativo, y el orden y el respeto el factor de éxito. Democracia interna en el aula, y participación externa en la toma de decisiones de los colegios son conceptos distantes todavía de las prácticas escolares y de los colegios de humanidades del Antiguo Régimen.

Los años finales del reinado de Carlos III van a representar un gran impulso para la creación de escuelas primarias en España, además de otras iniciativas culturales y formativas que configuran la política de fomento propia de los Ilustrados. Además de la reforma de la universidad, del impulso a las Academias, de la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País o de las escuelas técnicas en el seno de las Juntas y Consulados de Comercio, las escuelas primarias reciben un fuerte impulso a instancias del poder central, de aquel despotismo ilustrado, al menos en

⁴ Cfr. GIL, Eusebio (ed.): *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La Ratio Studiorum*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1992. Aunque situado algo más adelante, es de gran interés para el modelo pedagógico escolapio, FAUBELL ZAPATA, Vicente.: *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*. Madrid, Fundación Santa María, 1987.

cuanto a su establecimiento en centenares de lugares de España donde nunca había existido escuela primaria alguna.

Sin embargo, en lo relativo a la organización pedagógica de las escuelas y otros establecimientos de enseñanza hay que reconocer una escasa presencia de novedades científicas, y también un sistema pedagógico muy tradicional y autoritario, en el que no caben propuestas de participación y democracia. Los niños obedecen al maestro, los padres delegan en el maestro, las autoridades confían en el maestro para que enseñe en la escuela un curriculum que se reduce durante mucho tiempo a la lectura, la escritura, el cálculo y la doctrina cristiana, y en especial al severo aprendizaje del orden, la disciplina y la obediencia representados en la autoridad del maestro⁵.

A pesar de los periodos puntuales de vigencia constitucional después de 1812, y de la difusión de textos muy influyentes sobre la instrucción pública de los españoles, como los de Jovellanos, debemos de admitir que hasta que no se alcanza el triunfo de los liberales a la muerte de Fernando VII no se inicia el proceso de organización del sistema nacional de educación en España, y por tanto ningún proceso sólido de democratización y participación. Es cierto que la Constitución de 1812, en su título IX, da los primeros pasos para la instauración de un sistema nacional de educación en España, organiza los primeros criterios de organización técnica de la enseñanza a través de la recién creada Dirección General de Instrucción Pública, aunque también deja bien explicitado el carácter uniforme de la misma para todos los españoles, y la obligación de someterse a criterios técnicos muy homogéneos. Es verdad que el Proyecto Quintana de 1814 se erige en referente para la modernización escolar de la España liberal, aunque no se llega a aplicar de inmediato, y responde a criterios muy centralistas y uniformizadores, nada participativos, tal como era el espíritu homogeneizante y jacobino de los liberales españoles de primera hora, adoptando miméticamente modelos franceses. No menos correcta es la afirmación de que en el trienio constitucional, entre 1820 y 1823, se vuelve a retomar el espíritu de la Constitución de Cádiz y se trata de impulsar la organización de la Instrucción Pública en España⁶.

Pero lo real es que, primero como consecuencia de la reacción que la monarquía española de Carlos IV adopta ante los acontecimientos posteriores a la Revolución Francesa, después la quiebra que representa para el Estado y la vida civil la Guerra de

⁵ Con motivo del segundo centenario de la muerte de Carlos III, en 1988 se realizaron diferentes publicaciones de interés sobre la educación en esta etapa. Véase al respecto el Número extraordinario de *Revista de Educación*. 1988, titulado “La educación en la Ilustración española” así como el monográfico de *Historia de la Educación*. 7 (1988). En ambas publicaciones se recogen excelentes contribuciones de muy diferentes especialistas sobre la educación en la España de Carlos III.

⁶ Para esta etapa y posteriores, cfr. PUELLES BENITEZ, Manuel de.: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid, Tecnos, 1999 (4ª).

la Independencia, y finalmente la tremenda reacción absolutista fernandina de 1814, y la más grave aún de 1823, tarda en ponerse a funcionar en España un sistema nacional de educación, y se retrasa y decae el nivel de desarrollo cuantitativo y de calidad de la escuela primaria en España hasta la década de los años treinta del siglo XIX⁷.

Parece obvio que, en un contexto donde no existen las libertades reconocidas al ciudadano, como fue toda la etapa fernandina, sea muy difícil plantear nada que se parezca a grados elementales de participación de la sociedad en la orientación y gestión de un servicio público como se entiende la educación y la escuela. En los espacios privados las escuelas continúan bajo la supervisión exclusiva de la Iglesia, y en las escuelas públicas también la Iglesia tiene reservado su espacio, aceptado en la Constitución liberal de 1812 que España es por entonces un Estado confesionalmente católico. En los periodos no constitucionales la presencia del clero en los establecimientos escolares es aún más evidente.

2.- LA PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR DE LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA.

El triunfo final del liberalismo en la década de los treinta del siglo XIX, primero progresista y luego moderado, hace posible que España se incorpore a las pautas de otros países europeos en relación a la creación de su sistema nacional de educación⁸. Lo hace siguiendo modelos próximos a Francia, como también se produce en otros países de la Europa del Sur y de América⁹. Es decir, es un modelo centralizado, impulsado, financiado y controlado por el Estado. Por tanto, por primera vez comienza a incorporarse a los presupuestos generales una atribución permanente al ramo de la Instrucción Pública, y también se pone en funcionamiento un aparato administrativo de control sobre la inversión en educación.

Para que sea posible un sistema nacional de educación también se precisa que se organicen cuerpos de profesores y maestros con escalafón, sistemas de selección y oposiciones públicas de acceso a la profesión, y un cuerpo de inspectores para orientar técnicamente a los maestros y profesores en la mejora educativa, y para

⁷ El caso de la escuela primaria en Ávila en esta confusa etapa puede resultar de interés como expresión de lo que indicamos, cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María.: "Absolutismo, liberalismo y educación en Avila, 1813-1833", pp. 23-52, en IDEM (coord.): *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos*. Salamanca, Amarú, 1993.

⁸ Cfr. VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 1998; VEGA GIL, Leoncio (coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 1995. En ambos libros se recogen un cupo abundante y cualificado de estudios directamente relacionados con el conocimiento de la educación en la España de esta etapa.

⁹ Cfr. GREEN, Andy.: *Education and State formation. The rise of education systems in England, France and the USA*. London, The MacMillan Press Ltd., 1990; RODRIGUEZ DE CASTRO, Federico et al.: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid, UNED, 1988; OSSENBACH, Gabriela et al.: *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid, OEI, 2001.

controlar el adecuado funcionamiento de los centros de enseñanza, tanto como la adecuación política de las actividades escolares a los intereses del Estado, según el color político de los gobiernos de turno¹⁰.

Por supuesto, el sistema nacional de educación debe saber regular las relaciones entre la enseñanza primaria, la segunda y la tercera o superior, considerando que cada una de ellas va dirigida a sectores sociales diferenciados, como son los artesanos y campesinos, las clases medias y las minorías dirigentes. La formación de ciudadanos es siempre un objetivo irrenunciable de todo sistema escolar, por lo que encierra siempre una carga política, a sabiendas de que formalmente todo ciudadano tiene los mismos derechos y deberes, pero en la realidad las prácticas y resultados van en otra dirección¹¹.

El desarrollo que ha tenido en España el sistema educativo desde esas fechas del XIX hasta nosotros, finales del siglo XX o comienzos del XXI, ha sido muy lento y continuista, una maquinaria pesada en extremo, sin destacadas novedades desde el siglo XIX hasta hoy¹². Ello explica en buena medida la dificultad de introducir grandes y rápidos cambios en el sistema escolar. De hecho, desde los Pablo Montesino o Claudio Moyano hasta la Ley General de Educación de 1970¹³ no se observan apenas importantes modificaciones estructurales del sistema educativo español, si exceptuamos los intentos concretos que no cuajan en la Segunda República¹⁴.

Las grandes reformas educativas son recientes en España, vistas desde la perspectiva de la larga duración, y forman parte de las tendencias mundiales que se aprecian en el mundo desarrollado a partir de 1945, y en particular en los últimos años del siglo XX. La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 o los 18 años en la mayoría de los países del entorno europeo es solamente un ejemplo entre otras cuestiones que, sin duda, intervienen en la incorporación del concepto y la práctica de la participación en la escuela y los procesos educativos.

Por otra parte, aceptando que la escuela es una institución forzosamente condicionada por el marco socioeconómico y político donde se inserta, podremos

¹⁰ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María.: “Génesis histórica de la actividad profesional de la inspección de educación y su prospectiva en el marco del sistema educativo castellano leonés”, pp. 29-49, en RODRIGO BARANDA, José (coord.): *VI Jornadas de inspectores de educación de Castilla y León*. Burgos, ADIDE-Junta de Castilla y León, 2001.

¹¹ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María.: “Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española”, pp. 69-89, en ESCOLANO, A. (dir.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992. Para un caso particular, cfr. IDEM.: *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*. Salamanca, Hespérides, 2001.

¹² Cfr. ESCOLANO BENITO, Agustín.: *L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano, Mursia, 1995.

¹³ Véanse varios de los trabajos recogidos en *Revista de Educación*. Madrid. Número Extraordinario, 1992. “La Ley General de Educación veinte años después”.

¹⁴ Entre otros, cfr. PEREZ GALAN, Mariano.: *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid, Mondadori España, 1988; MOLERO PINTADO, Antonio.: *La reforma educativa de la Segunda República española*. Madrid, Santillana, 1977.

entender que la historia contemporánea de España ofrece al estudioso y al ciudadano observador un panorama en que destaca una prevalencia explícita de las tendencias moderadas y conservadoras¹⁵, que suelen conducir a pautas sociales, políticas y escolares menos proclives a la participación abierta en los procesos educativos, y más partidarias de propuestas directivas y jerárquicas. De ahí que pueda explicarse cómo en las fases de la historia de España más populistas, republicanas, o de gobierno socialdemócrata, en principio, se haya impulsado más la aproximación de la sociedad y sus agentes a la institución escolar, como se advierte en el Sexenio Democrático de 1868, la Segunda República, la Transición política anterior a 1978, o los años ochenta del siglo XX. Parece evidente la conexión existente entre mayor democratización de la sociedad en una etapa concreta, y mayor grado de participación de los agentes sociales de todo tipo en una institución tan propicia a la intervención pública como es la escuela, en cualquiera de sus variantes y grados.

Insistimos, porque ya lo hemos indicado, que a fomentar la participación en la escuela han contribuido también, y quizás sobre todo, la presión indirecta de las tendencias mundiales que apuestan por la democratización y la participación en el sistema educativo, y los profundos cambios pedagógicos que en el siglo XX representa todo el movimiento internacional de las denominadas Escuelas Nuevas, partidarias de conceder un elevado grado de participación a niños y otros agentes en la vida interna de la institución escolar, porque entienden que no debiera producirse una separación tan severa entre la escuela y la vida como la vigente, y la apreciada en el pasado próximo.

La escuela, el sistema educativo en España, se viene moviendo en la ambivalencia de la función liberadora y crítica, o la represora y legitimadora que debe desempeñar en cada momento¹⁶. De ahí que antes de pasar a concretar otros aspectos dejemos constancia de una tradicional dominancia en la historia educativa de España de un modelo de escuela poco partidario de la participación, y escasamente propicio y sensible a mejorar los niveles internos y próximos de democratización.

Con estas consideraciones de fondo podemos adentrarnos en el estudio algo más pormenorizado del grado real de participación de diferentes agentes e instancias que intervienen en el funcionamiento del sistema educativo de la España contemporánea, desde las más elevadas del Estado a las más concretas de una escuela o centro de educación secundaria, de un establecimiento educativo no universitario, puesto

¹⁵ Cfr. MORALES MOYA, Antonio (coord.): *Ideologías y movimientos políticos. Las claves de la España del siglo XX*. Madrid, España Nuevo Milenio, 2001.

¹⁶ Cfr. GIMENO, Paz.: *Teoría crítica de la educación*. Madrid, UNED, 1995; LERENA, Carlos.: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal, 1983.

que excluimos en este trabajo el análisis de la participación en los centros de educación superior¹⁷.

2.1. *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado.*

La implantación de la nueva organización política y administrativa de los Estados modernos que se derivan del orden constitucional burgués posterior a 1789, con Francia a la cabeza, precisa de la existencia de órganos de consejo, consulta y participación de la sociedad. El poder político decide y ejecuta, legisla a través de los mecanismos de la democracia representativa, pero también necesita de otros órganos sensibles a los problemas y sugerencias que plantea la sociedad, donde diferentes sensibilidades sociales tengan algún espacio de participación. De ahí que en todos los Estados de nuestro entorno existan organismos parecidos a lo que en el ámbito de la educación, desde el nacimiento de los sistemas nacionales de educación en el siglo XIX, representa el Consejo de Instrucción Pública, o recientemente el Consejo Escolar del Estado, y otras expresiones más acordes al orden administrativo de la España posterior a la constitución de 1978.

Para acercarnos al adecuado conocimiento de la evolución del máximo órgano consultivo que aparece contemplado en el funcionamiento del sistema nacional de educación, desde sus orígenes en el primer tercio del siglo XIX hasta los inicios del siglo XXI, disponemos de un extraordinario trabajo de Bernardo Ceprián que nos exige entrar por otros senderos que no sean su lectura¹⁸. El autor explica con precisión la evolución que se produce desde la puesta en marcha del Consejo de Instrucción Pública en 1836 hasta la creación del Consejo Escolar del Estado en 1986, como consecuencia final de la aplicación de la LODE, en términos de organización del órgano de consulta, en el grado real de asesoría que presta al poder político en materia de instrucción pública, en la forma en que se desarrolla la participación de la sociedad en este órgano institucional del Estado, para su necesaria y obligada consulta real, y también para no siempre ser tenidos en cuenta sus propuestas y consejos.

La investigación de Ceprián, presentada como tesis doctoral, se detiene en el examen de lo que se denomina la Administración Central Consultiva. En primer lugar rastrea los antecedentes del Consejo de Instrucción Pública, que van desde la

¹⁷ Para ampliar reflexión en el ámbito universitario, véanse HERNANDEZ DIAZ, José María.: "Claves de la universidad en la España del siglo XX", pp. 131-156, en MORALES MOYA, Antonio (coord.): *El Estado y los ciudadanos. Las claves de la España del siglo XX*. Madrid, España Nuevo Milenio, 2001; IDEM.: "L'Université dans l'Espagne contemporaine (1812-1983)", *Histoire de l'Éducation*. Paris. 78 (1998) 31-56.; IDEM.: "La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas". *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*. Salamanca. 9 (1997) 19-44.

¹⁸ Cfr. CEPRIAN NIETO, Bernardo.: *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y evolución, 1836-1986*. Madrid, UNED, 1991.

propuesta elaborada por Jovellanos de una Junta de Instrucción Pública, la posterior y nada clara Dirección General de Estudios, hasta concluir con la creación del Consejo de Instrucción Pública en 1843, en clara imitación al modelo francés. En segundo lugar se analiza la instauración del Consejo por Gómez de la Serna, el puesto que le asigna la Ley Moyano de 1857, y la sugerente propuesta republicana de Ruiz Zorrilla en 1871. En posteriores capítulos se aborda la función desempeñada por el Consejo de Instrucción Pública durante la Restauración y la Segunda República (aquí Consejo Nacional de Cultura), en particular las posiciones de Romanones y Fernando de los Ríos. La última parte, que alcanza hasta 1986, se detiene en un estudio pormenorizado del Consejo Nacional de Educación durante el franquismo, en particular en los primeros años (1940-1952) por su especial influencia en la organización educativa del Nuevo Estado¹⁹. Se advierte que a partir en especial de la ley de 1970 el concepto tradicional de Consejo Nacional de Educación comienza a diluirse, dadas las nuevas demandas sociales y técnicas que debe atender en el futuro el sistema educativo.

Las nuevas condiciones políticas derivadas de la constitución de 1978, y el cambio de orientación política que se produce en el gobierno de España a partir de finales de 1982, van a dar paso a la elaboración de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), donde se recoge explícitamente un articulado que se relaciona con la participación de la sociedad en la enseñanza, así como la regulación del nuevo Consejo Escolar del Estado a finales de 1985 (real decreto de 18 de diciembre).

Finaliza una larga andadura de un modelo de órgano consultivo de la administración central, que responde a un código napoleónico en términos políticos y administrativos, y donde sus componentes eran nombrados de forma directa. El Consejo Escolar del Estado es ahora, desde 1986, acorde con un nuevo orden social, educativo y administrativo, conformado por representantes de la plural vida social española, de los agentes que intervienen en la vida de los centros escolares, junto a algunos miembros propuestos y nombrados por la correspondiente administración central. El Consejo Escolar del Estado se convierte así en un marco imprescindible de participación de la sociedad en tareas educativas, de máximo rango, al mismo tiempo que desempeña funciones claves para la asesoría y el consejo a la administración educativa, para que las tenga en cuenta.

No es este el momento de detenernos en el estudio pormenorizado del Consejo Escolar del Estado, más allá del puesto importante que ocupa en una reflexión sobre

¹⁹ De interés para comprender el significado de este organismo en el contexto de la educación nacional católica de la época nos parece la lectura de la memoria de 1953 que elabora el Consejo Nacional de Educación. Cfr. IDEM, *Ibidem*. pp. 515-536.

algunas cuestiones históricas de la participación educativa en España, pero conviene dejar constancia de que su concepción responde a lo recomendado por organismos internacionales en aquellos años ochenta, y propone de forma explícita una línea de actuación democrática, participativa y plural, expresión del mundo real de la sociedad española en los finales del siglo XX .

Desde que en 1988 publica el primer Informe del Sistema Educativo (correspondiente al curso 1986-87), el Consejo Escolar del Estado ha ido generando una interesante práctica de participación y consulta, difundiendo los Informes anuales, y desempeñando una respetable actuación moral y técnica en beneficio de la buena marcha del sistema educativo español. Sus propuestas son escuchadas por la administración, y algunas aceptadas, como expresión de las vías de participación de la sociedad en la educación de nuestro tiempo.

Las nuevas condiciones administrativas de la educación en el Estado de las Autonomías que es España desde la progresiva aplicación y desarrollo de la Constitución de 1978, de la aprobación de los Estatutos de Autonomía, de los procesos de transferencias educativas en nuestro caso, también ha requerido una cierta reorganización de los modelos de participación escolar desde el espacio de las Comunidades Autónomas con la creación, entre otras variables, de los Consejos Escolares de las respectivas Comunidades Autónomas. Hemos desarrollado con amplitud estas cuestiones en un trabajo reciente²⁰, y tampoco queremos ser aquí redundantes ni extensos. El Consejo Escolar de una Comunidad Autónoma en España, con las pequeñas variaciones que se advierten entre ellos, desarrolla tareas inexcusables de servir de cauce de participación educativa a los ciudadanos, a través de sus representantes, y supone una vía de propuesta y consejo a la administración educativa de la respectiva Comunidad Autónoma de España.

Los episódicos intentos de Consejos Regionales de Cultura de la Segunda República, concebidos además con otra orientación, que fracasaron con la caída del régimen republicano, por las razones que el lector conoce sin duda, fueron un lejano intento de un modelo de Consejos Escolares Autonómicos que hoy desempeñan con corrección sus tareas. La mayor parte de las Comunidades Autónomas ya tienen constituido su Consejo Escolar, participan desde hace años en actividades conjuntas

²⁰ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María.: "El Consejo Escolar en la política educativa de las Comunidades Autónomas de España", pp. 185-201, en ESPEJO VILLAR, Belén (coord.): *Políticas educativas para el nuevo siglo*. Salamanca, Hespérides, 2001.

con otros Consejos Escolares Autonómicos²¹, y todos comienzan a preguntarse por la posible reorganización del Consejo Escolar del Estado para garantizar una precisa y adecuada participación de la pluralidad ciudadana y sus respectivas administraciones, ya plenamente descentralizadas.

El análisis interno y comparado de la normativa que los rige y de la composición real de los Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas, confirma que se garantiza la participación formal y real en los mismos de representantes de todos los sectores implicados y relacionados con la educación: profesores, padres, organizaciones sindicales y empresariales, alumnos a través de sus federaciones de asociaciones o sindicatos, personalidades relevantes o de prestigio en el campo de la educación, representantes de la administración educativa y de las administraciones locales, representantes del personal de administración y servicios en los centros escolares, de las universidades, y en casos ya más diferenciados, de Movimientos de Renovación Pedagógica, de Colegios de Doctores y Licenciados, Consejos de la Juventud, Institutos de Estudios Regionales, y otros. Por tanto, en lo que podríamos denominar la participación formal dentro del sistema educativo de todos los sectores relacionados o implicados en el mismo de una forma más directa puede afirmarse que queda garantizada en los ámbitos más elevados de participación, consejo y asesoría del sistema escolar central y autonómico.

2.2. De las Juntas Locales de Instrucción Pública a los Consejos Escolares de ámbito inferior.

Con el objeto de comprender correctamente el peso de la representación social y su participación en el sistema educativo español, debe recordarse que, en el origen del sistema educativo español en el segundo tercio del siglo XIX, el Estado central asume ciertas competencias educativas (las universidades y su funcionamiento, las directrices generales de la instrucción pública, el control de los libros de texto, el acceso a los cuerpos de profesores, y varias más), pero otras las delega en organismos provinciales como las Diputaciones (el sostenimiento de los Institutos de Segunda

²¹ Cada Consejo Escolar Autonómico tiene su vida y proyectos propios. Por ejemplo, el de Castilla y León, nacido en febrero de 2000, entre sus muchas actividades, desarrolla seminarios y cursos de formación, e inicia sus publicaciones. Cfr. CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN.: *Normativa*. Valladolid, Consejo Escolar de Castilla y León, 2000; IDEM.: *La calidad educativa. Algunas experiencias*. Valladolid, Consejo Escolar de Castilla y León, 2001.

Pero también, anualmente, se desarrollan jornadas y encuentros conjuntos entre Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y con el Consejo Escolar del Estado. El último, celebrado en Santiago de Compostela en la primavera de 2001, dio lugar a un interesante debate sobre la convivencia escolar. Cfr. CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA.: *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Ponencias y Conclusiones*. Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia, 2001.

Enseñanza y la formación de maestros en las Escuelas Normales hasta 1887), o los Ayuntamientos para todo lo relacionado con la financiación y seguimiento de la primera enseñanza hasta los inicios del siglo XX, en lo referente a edificios y compensación salarial a los maestros.

En consecuencia, tanto en la Ley de Primera Enseñanza del Marqués de Someruelos de 1838, como en la Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857, aparecen recogidas las figuras jurídicas de diferentes Juntas Provinciales y Locales de Instrucción Pública con responsabilidades en la financiación y control de escuelas primarias y otros establecimientos educativos en el ámbito de su actuación.

La Junta Provincial de Instrucción Pública respectiva tiene asignada la misión de asesorar al Jefe Político de la provincia, o Gobernador más tarde, en la toma de decisiones relativas a la inspección, los establecimientos educativos de carácter provincial, y algunas directrices sobre otras cuestiones de profesorado, creación de centros escolares de primera enseñanza, además de los museos provinciales, bibliotecas y diferentes aportaciones culturales. La Junta Local de Instrucción Pública reproduce en el ámbito municipal los planteamientos y actuaciones antes referidos a las provinciales.

Tanto en las Juntas Provinciales de Instrucción Pública²² como en las Locales²³ encontramos la presencia de representantes políticos, de la Iglesia, de los maestros, de personas cultas y de algunos padres. Sus funciones no son equivalentes a las de un Consejo Escolar de centro actual, ni probablemente tampoco a las de un Consejo Escolar Municipal o Comarcal, que ya funcionan en muchos lugares de España, derivados del desarrollo previsto en la LODE y normativas posteriores propias de algunas Comunidades Autónomas. Las condiciones de la administración educativa española en el siglo XIX eran muy diferentes a las actuales, por lo que no debe extrañarnos que sus funciones tengan una orientación más de carácter político²⁴, y sean en realidad menos autónomas e independientes de la administración oficial de Instrucción Pública que en el presente.

²² El art. 281 de la Ley Moyano de 1857 dice: “En cada capital de provincia habrá una Junta de Instrucción Pública, compuesta del Gobernador, Presidente; de un Diputado provincial, un Consejero provincial, un individuo de la Comisión provincial de Estadística, un Catedrático del Instituto, un individuo del Ayuntamiento, el Inspector de escuelas de la provincia, un Eclesiástico delegado del Diocesano; y dos o más padres de familia”.

²³ El art. 287 de la Ley Moyano de 1857 se expresa así: “Habrá además en cada distrito municipal una Junta de primera enseñanza compuesta: del Alcalde, Presidente; de un regidor; de un Eclesiástico designado por el respectivo Diocesano; de tres o más padres de familia”.

²⁴ Recordemos que, según el art. 286 de la citada Ley de 1857. “Corresponde a estas Juntas: Informar al Gobierno en los casos previstos por esta ley y demás en que se les consulte; promover las mejoras y adelantos de los Establecimientos de primera y segunda enseñanza; vigilar sobre la buena administración de los fondos de los mismos establecimientos; dar cuenta al Rector, y en su caso al Gobierno, de las faltas que adviertan en la enseñanza y régimen de los Institutos y Escuelas puestas a su cuidado”.

Es de interés recordar que en junio 1931, en el contexto de instauración de la política educativa de la Segunda República, se implantan los Consejos Escolares de Primera Enseñanza, mediante Decreto de 9 de junio de 1931 (Gaceta de Madrid de 10 de junio de 1931)²⁵. Las funciones y composición de cada uno de los Consejos Escolares de rango Universitario, Provincial, Local²⁶ o de Centro que establece en gradiente dicho decreto de 1931 son diferenciadas, pero en todos encontramos la presencia al menos de padres, profesores, administración educativa, autoridades municipales, y no de alumnos o de otros organismos políticos, sindicales o empresariales que hoy nos parecen habituales. Por el carácter laico de la República, la Iglesia queda fuera de su tradicional presencia en las anteriores Juntas Locales de Instrucción Pública.

Nos parece de interés conceder un pequeño comentario a los Consejos Escolares de Centro, concebidos para velar por los intereses morales y materiales de la escuela pública (véanse los arts. 13, 14 y 15 de este Decreto de 1931). Está formado el Consejo Escolar por un representante del Ayuntamiento, dos padres y dos madres de alumnos, y el Director escolar, y entre ellos se elige el presidente. Los Consejos Escolares se conciben como auxiliares de los Consejos Locales, como asistentes a la obra escolar, en relación a construcción, equipamiento, mobiliario, materiales de uso para los niños, garantía de la asistencia escolar infantil y juvenil, organización y apoyo de las obras de asistencia escolar complementarias (cantinas, roperos, colonias,

²⁵ En su artículo primero se dice: “Con el objeto de estimular la obra de la enseñanza primaria y de sus instituciones auxiliares llevándolas a la posible eficiencia, se crean Consejos Universitarios de Primera Enseñanza en cada una de las Universidades; Consejos Provinciales en las capitales de provincia; Consejos Locales en los Ayuntamientos; y Consejos Escolares allí donde se estime conveniente favorecer su creación”.

²⁶ En el art. 11 de este Decreto de 1931 se escribe: “En cada uno de los Ayuntamientos de España habrá un Consejo Local de Primera Enseñanza, constituido por un representante designado por el Ayuntamiento, un Maestro y una Maestra nacionales, el médico-inspector de sanidad, un padre y una madre de familia”.

Las funciones de los Consejos Locales son las siguientes, según el art. 12., : *Primera*. Velar para que las escuelas se hallen instaladas en locales adecuados dentro de las condiciones higiénicas y pedagógicas recomendables y que dispongan del mobiliario y material docentes necesarios a la obra escolar. *Segunda*. Procurar que se facilite a los maestros casa-habitación decorosa o reciban con puntualidad la indemnización que les corresponda, según las disposiciones de la superioridad. *Tercera*. Cuidar de la asistencia escolar, auxiliando al maestro para que esta sea lo más normal posible dentro del curso escolar. *Cuarta*. Estimular la asistencia a las clases de adultos y prestar al maestro su colaboración en la organización de conferencias, lecturas, etc. *Quinta*. Coadyuvar a las iniciativas de la superioridad y del Consejo Provincial en orden al fomento de la cultura popular. *Sexta*. Comunicar al Consejo Provincial cualquier irregularidad que adviertan en el funcionamiento de las escuelas nacionales, así como en el de las escuelas privadas, cuando resulte justificada esta intervención. *Séptima*. Conceder, en caso de urgencia, ocho días de permiso a los maestros para que puedan ausentarse de la escuela, dejando atendida la enseñanza, comunicándolo así al inspector de la zona respectiva”.

y otras). Es bien sabido que no funcionaron todos estos Consejos al nivel que se esperaba, pero las condiciones de la República tampoco fueron las más favorables. A pesar de todo, esta iniciativa de poner en funcionamiento una amplia red de consejos escolares queda como referente histórico, para ser retomada con otras variantes en los proyectos escolares de las reformas socialistas de los años ochenta del siglo XX.

El proyecto escolar republicano del primer bienio, es bien sabido, quedó detenido en el seno mismo de la segunda etapa de la República y, por supuesto, desactivado y aniquilado más tarde a la llegada del régimen de Franco, donde no era posible ningún tipo de participación ni democracia escolar. El modelo de los consejos escolares queda completamente abortado en España al finalizar la guerra de 1939, y tardará mucho en volver a oírse voces en pro de la participación escolar y la democracia en el seno de los establecimientos educativos.

Como contrapartida, la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, en su artículo 108 y siguientes, retoma el papel de las Juntas Municipales de educación primaria, “organismo integrado por las autoridades locales, las representaciones genuinas de las instituciones educadoras y las personas que, por su relieve e influjo social, puedan colaborar en el desarrollo y funcionamiento de la vida escolar”. Se exponen sus atribuciones, entre las que figura la vigilancia del adecuado funcionamiento de la escuela y de las tareas del maestro, pero de ninguna forma se deja constancia de vía alguna de participación democrática de los agentes que intervienen en la escuela, como era de esperar dadas las condiciones de ausencia absoluta de libertad de opinión en la sociedad²⁷.

Aunque se mitiga el rigor y disciplina del sistema educativo franquista a partir del Ministerio de Ruiz Giménez en 1951, y más claramente se produce cierta apertura en las libertades en la década de los sesenta, en lo relativo a participación orgánica en las juntas municipales de enseñanza se mantiene el modelo que hemos comentado hasta la implantación de la Ley General de Educación de 1970, norma que deja en suspenso este tradicional sistema de presencia social y administrativa en los centros escolares.

La modernización técnica que representa la ley de 1970 para el sistema educativo español no se ve correspondida en términos de democratización y aceptación de las crecientes opciones participativas de la sociedad en el ámbito educativo, siempre tan sensible a la lucha ideológica y las posiciones políticas encontradas. En términos políticos España es en 1970 todavía una dictadura y no se aprecian avances significativos en la democratización de las instituciones, incluida la escuela, a pesar del ansia de libertades y participación que plantea la sociedad constantemente.

²⁷ Para un mejor conocimiento del desarrollo de la escuela y la educación en el periodo franquista, además de alguna de las obras ya citadas, puede consultarse el número monográfico de *Historia de la Educación*. 8 (1989), y la obra de MAYORDOMO, A. (coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia, Universidad de Valencia, 1999.

En el mejor de los casos se reconoce la conveniencia de “la cooperación de los estudiantes en la obra educativa a través de la participación en la forma que reglamentariamente se establezca” (art. 128 de la LGE), cuando se legisla sobre el estatuto del estudiante. Al referirse al profesorado, la ley remite a las condiciones generales de funcionarios de la administración civil, lo que conlleva ausencia de libertades sindicales, y de capacidad plena de participación en libertad en la vida profesional. El artículo 105 permite a los profesores, sólo timidamente, alguna posibilidad de constituir asociaciones profesionales y a participar en los centros docentes por los cauces reglamentarios. En lo que podría entenderse como más próximo a un consejo escolar de nuestros días, la ley de 1970 habla (arts. 60 y 62), al referirse a los centros de Educación General Básica y a los Institutos de Bachillerato, de la existencia de un Consejo Asesor (en el que también estarían representados los padres, pero sin concretar número ni fórmula), sin capacidad decisoria, que podría ser oído por las autoridades en ciertas circunstancias. Es una tímida búsqueda de salida democratizadora, pero que se queda ahí, en pretensión inconcreta, dadas las condiciones políticas todavía vigentes. Sin libertades básicas no cabe ninguna opción de participación libre en el sistema educativo, ni en cualquier otra parcela de la sociedad.

En relación con la presencia organizada de los padres en el centro escolar, el art. 57 de la LGE de 1970 contempla la posibilidad de que existan asociaciones de padres de alumnos en los centros de ámbito no universitario, acogidas a la ley de asociaciones de 1964, que en su momento representó un avance, pero que en conjunto no supone reconocimiento expreso y libre de la libertad de asociación. Incluso antes, en el art. 5.5 se escribe expresamente, “Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias, y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa”.

En el tardofranquismo la LGE de 1970 representó un avance, sin duda importante, para la modernización pedagógica en España, y facilitó sin estridencias que, después de producida la transición política con los gobiernos de UCD, y la aprobación de una Constitución democrática en 1978, pudiera acomodarse a su armazón una ley también imprescindible de democratización del sistema educativo como fue la LODE de 1985, impulsada por el primer gobierno socialista. En ese marco, como es bien sabido, nace un nuevo concepto de Consejo Escolar de Centro, además de los ya comentados del Estado y la posibilidad y recomendación de establecer los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas, los Comarcales y los Locales.

La LODE dedica su título III (que más tarde será superado por la LOEPEG de 1995) a los órganos de gobiernos de los centros públicos, y entre los colegiados contempla la existencia del Consejo Escolar. El artículo 41 de esta ley incorpora su composición (director, jefe de estudios, representante del Ayuntamiento, número de terminado de profesores elegidos por el claustro, número determinado de profesores y alumnos, en este caso según edades). Se asigna al Consejo Escolar de centro un cupo

importante de atribuciones, entre las que cabe destacar en primer lugar la elección de director, con lo que se subraya el carácter no sólo asesor, deliberativo y consultivo, sino también decisorio que tiene este órgano en la vida interna de los centros escolares. Aumentan sus competencias al destacar temas tan sensibles a veces como la admisión de alumnos, el establecimiento de sanciones disciplinarias, el control y aprobación de gastos, la aprobación del proyecto educativo de centro, criterios de actuación del centro escolar en materia de actividades extraescolares, por mencionar sólo las funciones más significativas.

Como puede advertirse, y retomando algunas de las ideas y palabras del Ministro de Educación que defendió la LODE en 1985, el Sr. José María Maravall, la ley que presentaba quería “garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, y fomentar la participación real en la educación” por parte de todos los agentes. Un instrumento decisivo de esa política participativa son los Consejos Escolares, y en concreto el de Centro, en la escala primaria de la pirámide.

Como ya hemos avanzado, diez años más tarde, y teniendo por medio aprobada la LOGSE en 1990, en 20 de noviembre de 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, que dedica su primer título a la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo. Se acentúa y concreta la importancia de la participación de la comunidad educativa en el Consejo Escolar, de los profesores en el claustro, el interés de la participación en actividades complementarias y extraescolares. Al referirse más específicamente al Consejo Escolar del centro, amplía levemente las competencias atribuidas en la LODE, incorpora al Consejo al personal de administración y servicios, y afina en los porcentajes de representación de los alumnos en el Consejo, según edades.

Esta es nuestra realidad vigente de un modelo de participación de la comunidad en los centros educativos no universitarios a través de los Consejos Escolares, seguramente más formal que real, dados los bajos niveles de participación electoral que arrojan los procesos de votaciones entre padres y estudiantes, tomando este indicador como un referente objetivable. Parece que una vez asentada la democracia en la sociedad española, e incorporada al funcionamiento de los centros educativos, comienza a percibirse cierto conformismo, y en el fondo y a medio plazo desactivación del sistema de participación educativa vigente.

2.3. Otras formas de participación escolar

Encontramos otras formas de participación educativa que también merecen nuestra revisión histórica, en una breve aproximación.

Es probable que la participación educativa en sentido más pleno sea la que se produzca en el aula de clase, entre los maestros y sus alumnos, aunque esta suele ser una

dimensión pedagógica que pasa desapercibida en el discurso sobre la participación escolar, con frecuencia adscrito a códigos políticos. Entendemos que es la más profunda e influyente de las participaciones educativas, siempre que la posición del docente, profesor de secundaria o maestro de primaria, sea lo suficientemente receptiva y abierta para atender y escuchar sugerencias de los alumnos, de sus padres, de la comunidad educativa y del contexto próximo donde se inserta su tarea escolar.

No es fácil analizar históricamente estas actitudes de participación real en el interior de las escuelas, colegios e institutos españoles, pero sabemos que son muchos los maestros propensos a incorporar novedades metodológicas, a no doblegarse de forma estricta a la rigidez del programa establecido, a comprender que la colaboración de los niños es decisiva en una clase para aprender más y mejor, no sólo contenidos, sino actitudes, valores, formas de ser. Es sin más uno de los principios que han caracterizado la modernización pedagógica de la escuela en España en el siglo XX, a propuesta del movimiento de la Escuela Nueva, donde el activismo y la participación horizontal de profesores y alumnos es un factor imprescindible de innovación educativa. Seguramente esta dirección en el análisis nos llevaría demasiado lejos del objetivo de este trabajo, pero debe quedar reseñada.

Experiencias históricas de modelos escolares participativos en el aula podemos encontrarlas en España con facilidad, pues son muchos los profesores convencidos de la conveniencia de este sistema, para ser más eficaces, para educar al tiempo que enseñan. Baste recordar el ámbito de los Movimientos de Renovación Pedagógica que desde finales de los años sesenta del siglo XX vienen proponiendo y practicando modelos de participación educativa en el aula, y en la gestión de un centro escolar, que es también otra de las posibles perspectivas de estudio²⁸.

Precisamente las prácticas de gestión participativa de un centro escolar, el funcionamiento en equipo por parte de los profesores y del director, y no de forma jerarquizante, la incorporación de elementos en principio “ajenos” a la escuela (abuelos, artesanos del lugar, especialistas en el manejo de una técnica, un cuentacuentos, voluntarios de ONGs y tantas opciones posibles de hacer presente la vida en la escuela), la colaboración de padres y madres en tareas complementarias y extraescolares, la presencia de animadores voluntarios en el desempeño de una actividad escolar y circunescolar, son un conjunto de factores que contribuyen a enriquecer y dar calidad a la oferta formativa de un centro escolar participativo en el que la voz principal debe quedar reservada a la actitud de los profesores y del equipo directivo.

²⁸ Sólo como sugerencia invitamos al lector interesado a repasar la colección de revistas profesionales que han desempeñado una posición firme en defensa de este concepto de participación escolar. Baste mencionar desde la vieja *Revista de Pedagogía* (1922-1939), hasta las más recientes como *Cuadernos de Pedagogía*, (desde 1975) *Reforma de la Escuela*, *Guix*, *Colaboración*, *Kikiriki*, entre otras.

Porque, como dijo hace mucho tiempo el viejo maestro institucionista Manuel Bartolomé Cossío, “el maestro es siempre lo importante en la escuela”

Los padres participan con frecuencia y éxito en la vida de un centro escolar, a través de sus Asociaciones de Padres de Alumnos (APAs), al menos desde su primer impulso en los años setenta del siglo XX, y no sólo para reivindicar mejoras en el colegio o ante el Ayuntamiento, o denunciar situaciones de agravio e injusticia, sino para colaborar también con su ofrecimiento de tiempo y cualificación. No es suficiente su presencia formal en el Consejo Escolar, es imprescindible otra presencia más directa, como se ha demostrado en la vida asociativa de los padres y madres de alumnos. Mediante las APAs sus integrantes mejoran, se forman, organizan escuelas de padres, defienden colectivamente intereses de sus hijos, colaboran con el centro, interpelan a la Administración educativa. De ahí la importancia de un excelente funcionamiento de las diferentes Confederaciones de Asociaciones de Padres de Alumnos, en todas sus variantes posibles, como se está demostrando²⁹. Hay que reconocer, no obstante, que el asociacionismo de los padres y su participación en los centros educativos vive su etapa alcista y más dinámica en los años ochenta, y en estos inicios del siglo XXI se advierte una caída explícita en los niveles de participación³⁰.

Participar en la escuela es también organizarse sindicalmente los profesores y el personal de administración y servicios. Hasta finales de los años setenta no ha sido habitual encontrar un grupo amplio de profesores sindicados, entre otras razones porque varias generaciones se vieron privadas de la oportunidad de participar en elecciones sindicales desde 1936 hasta el fin de la transición política, y en otros casos fueron perseguidos en la clandestinidad por el solo hecho de asociarse con objetivos de defensa profesional y política. Hoy es ya un hecho casi irrelevante en apariencia la sindicación en cualquiera de las diferentes centrales existentes, pero de gran importancia a efectos de defender los intereses de los trabajadores de la enseñanza, y al mismo tiempo de toda la comunidad educativa. El sindicato es un elemento reconocido e imprescindible en la vida social y laboral del mundo contemporáneo organizado, del que no puede excluirse el sector de trabajadores de la

²⁹ Sólo como referente véase VILLALTA, María et al.: *Los padres en la escuela*. Barcelona, Laia, 1987.

³⁰ En el resumen informativo número 20, de octubre de 2001, que envía el INCE sobre participación de los padres en el centro, tomando como muestra toda España, se afirma que el ochenta por ciento de los padres de niños de primaria y ESO están asociados, pero que en realidad sólo el veinte por ciento participa activamente en las tareas del centro escolar, siendo más habitual la presencia de los padres de primaria que los de la ESO. Es más activa la participación de los padres de los centros públicos que en los privados, y es más frecuente la participación de los padres con niveles formativos más elevados. Véanse con interés en este informe los niveles comparativos entre 1995 y 1999 en lo relativo a la participación de los padres en asociaciones, que ha disminuido de manera ostensible en 1999.

enseñanza . Disponemos de algunos trabajos históricos sobre el sindicalismo entre los profesores, y en particular una excelente historia de la FETE³¹.

También es participar en la escuela y de sus problemas la presencia de los profesores en colegios profesionales, como sucede con los históricos Colegios de Doctores y Licenciados, a través de los cuales se ha ejercitado la democracia escolar, la formación, y a veces también la confrontación política, como es el caso especial y representativo de los de Madrid y Barcelona³² .

El asociacionismo y la sindicación juvenil en las enseñanzas medias suele ser muy escaso, por el mismo carácter transitorio del tramo en los centros de enseñanza, la edad de los estudiantes, y el bajo grado de motivación asociativa que tiene la sociedad española en los últimos años. Sin embargo, es públicamente aceptado el notable interés que despierta la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones adecuadas a la educación³³. De ahí la necesidad de apoyar y financiar las acciones que coadyuven a la mejora asociativa de los jóvenes españoles, y su inserción participativa en el sistema escolar. No obstante, federaciones de estudiantes como CANAE o el Sindicato de Estudiantes se erigen en un buen referente para suscitar entre los jóvenes reivindicaciones y formular sugerencias a los profesores, a los centros educativos y a la Administración, además de participar activamente en órganos de representación como los Consejos Escolares.

Los municipios y sus variantes de entidades locales han representado en España una de las instancias directas de presencia en la escuela, sobre todo en el siglo XIX, como organismos que sostienen los gastos de la escuela, del edificio y el salario del maestro³⁴. Desde otra perspectiva los municipios participan en la oferta de complementos de calidad que precisa la escuela, como ocurre en nuestros días, desde principios de los años ochenta del siglo XX, con la creación de los Institutos Municipales de Educación, que en la actualidad funcionan en varias ciudades espa-

³¹ Entre otros, cfr. TERRON BAÑUELOS, Aida.: "Associations professionnelles et syndicats dans l'enseignement en Espagne", *Histoire de l'Education*, Paris. 78 (1998) 167-198; JUAN BORROY, Victor Manuel.: *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio aragonés. Primer tercio del siglo XX*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1998; LUIS MARTIN, Francisco de.: *Historia de la FETE (1909-1936)*. Madrid, FETE, 1997.

³² Excelente es el reciente trabajo histórico de PUELLES BENITEZ, Manuel de.: *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid. 1899-1999. Una historia pública*. Madrid, Caja Madrid, 2000.

³³ Tomemos algunas palabras del Consejo Escolar del Estado. "Este Consejo entiende que el movimiento asociativo de los alumnos y alumnas es un importante y valioso instrumento para la mejora del sistema educativo, como se viene demostrando desde hace más de diez años, y que requiere de una especial atención y apoyo por parte de las Administraciones educativas competentes", cfr. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en España. Curso 1997-98*. Madrid, Consejo Escolar del Estado, 1999, pág. 216.

³⁴ En su día realizamos alguna investigación sobre el tema, cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María.: "Municipio y educación en Salamanca durante la Restauración (1875-1900)", *Historia de la Educación*. 1 (1982) 43-66.

ñolas, o con el impulso a movimientos internacionales como el de las “Ciudades Educadoras”, cuya sede se encuentra en Barcelona desde su creación en 1993.

Es indispensable una buena colaboración de los ayuntamientos con los centros educativos, porque representan una garantía de calidad escolar si contribuyen con su responsabilidad. El municipio es un factor clave de la participación escolar, y no puede reducirse su labor a garantizar el mantenimiento de los edificios o estar presente en los Consejos Escolares. El municipio debe ofertar a las escuelas, a maestros y alumnos, proyectos educadores propios y complementarios, como por fortuna ya se viene haciendo con frecuencia.

La escuela es una institución social que transita por todos los senderos de la vida cotidiana de los ciudadanos, por lo que se ve afectada e intervenida, de alguna manera también participada o interpelada por los partidos políticos, por la Iglesia y por el sector empresarial. Sin duda que cada uno de los ámbitos e instituciones mencionados, por la importancia que tienen y ejercen en la sociedad, merecen ser escuchados. Pero también es cierto que en cada caso lo correcto debiera ser que ejerzan su influencia en el marco que la organización de la vida social les ha asignado, utilizando terminología de Max Weber³⁵, sin incidir en directo sobre la vida inmediata de los centros escolares, sin realizar inmersiones o participaciones excesivas. De lo contrario podemos encontrarnos de nuevo con el recuerdo de experiencias históricas en que la escuela se vio politizada en extremo, por ejemplo, o intervenida en exceso por la Iglesia. En el caso del mundo empresarial parece evidente la creciente relación que debe mantenerse entre escuela y empresa, dada la estrecha conexión que exige el desarrollo de ciclos de formación profesional, o la implantación de algunos modelos empresariales de gestión escolar que pueden resultar útiles, además del carácter privado o concertado que tiene una parte importante de establecimientos educativos en la actualidad, y en el pasado.

Aunque ya ha sido aludido más arriba el complejo y a veces controvertido proceso de la presencia de la inspección educativa en la vigilancia, control, animación o ayuda a la innovación de los centros educativos, no debe quedar en el olvido que una inspección escolar moderna y avanzada se erige en un factor de calidad participativa y de éxito en el conjunto del sistema educativo, y en la vida cotidiana de los centros escolares. La ayuda y orientación que debe ofrecer a la adecuada gestión y dirección de los centros resulta fundamental. Por ello nunca debe entenderse como ingerencia, y si como voluntaria colaboración y disposición participativa, y en ocasiones ejercicio profesional legitimado.

³⁵ De interés nos parece la consulta de CATAÑO, Gonzalo.: “Educación y formas de dominación en Max Weber”, *Revista Colombiana de Educación*. 40-41 (2000) 77-106.

REFLEXIONES FINALES

De este rápido repaso histórico a la participación educativa en el sistema escolar español contemporáneo se deduce, en primer lugar, que la participación de la sociedad en la escuela, y en especial de los agentes directos de la acción educativa, se corresponde en posibilidad real y en intensidad con el grado real de democracia de la sociedad, con el nivel de participación política y social de los muy heterogéneos elementos que intervienen en el tejido social en sus diferentes fases históricas. La escuela como institución y como sistema de ninguna manera puede entenderse nunca al margen del contexto social y político de donde emerge y es expresión.

El sistema escolar de España aparece en nuestra historia de los siglos XIX y XX en sincronía con los de otros países de nuestro entorno, y con los rasgos y complejidades que caracterizan a todos ellos. Toda la sociedad se ve inmersa en la escuela, se ve afectada por ella, y se ve impelida a tomar parte, y con frecuencia partido. Esta es una tendencia internacional de la que España no puede resultar ser una excepción. La escuela ha sido y seguirá siendo interpelada, utilizada, instrumentalizada, aprovechada, porque es un elemento ya imprescindible al servicio de los ciudadanos, una conquista histórica de la sociedad y de los poderes públicos. De ahí la necesidad de una participación equilibrada de muchos agentes en la adecuada gestión, en la plural orientación de los procesos educativos que afectan al futuro de millones de ciudadanos.

La participación de la sociedad española en la escuela está correcta y formalmente regulada, lo que no significa que la participación real sea la adecuada en cantidad e intensidad por parte de los agentes más directamente implicados. Ello nos obliga a todos a una revisión constante de los programas de impulso y ayuda a la participación de padres, profesores, alumnos, municipios y un amplio espectro de organismos que han de intervenir.

La participación interna en la vida de la escuela, en la tarea cotidiana de profesores y estudiantes resulta ser el factor clave de calidad e innovación, aunque precise de colaboración externa de agentes algo menos implicados. La gestión participativa de los centros en los equipos directivos, en colaboración con la inspección, y en su caso otras instancias de padres, administración y municipios es una expresión de democracia y una garantía de éxito.

Nos parece, para terminar, que una de las fórmulas participativas más arraigadas ya en la historia escolar reciente de España, los Consejos Escolares, en sus diferentes grados y variaciones, es un instrumento indispensable de garantía de asesoría, canalización, participación y consejo para quienes han de adoptar las decisiones en el funcionamiento adecuado del sistema educativo. Sin embargo, no son las únicas y suficientes vías de participación en los temas de la escuela, y no deben agotar otras fórmulas complementarias de participación de la sociedad en su propio sistema educativo.

CONFERENCIA

“LAS CULTURAS ESCOLARES,
BALANCE Y PERSPECTIVAS”

D. AGUSTÍN ESCOLANO BENITO
Catedrático de Historia de la Educación
de la Universidad de Valladolid

CULTURA ESCOLAR Y CAMBIO EDUCATIVO, PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Esta última ponencia del curso quiere mostrar, mediante el análisis histórico, cómo las culturas construidas en torno a la escuela condicionan los procesos de reforma y cambio de la educación. Las ejemplificaciones que en ella se registran e interpretan vienen a constatar que las innovaciones que se introducen en el sistema formal de educación y en los contextos que a este se asocian no son una consecuencia directa y mecánica de las estrategias adoptadas por los actores que definen y tutelan las normas, ni tampoco de las construcciones teórico-prácticas que formulan los académicos que legitiman las representaciones del conocimiento pedagógico, sino de las coaliciones que estas negocian, explícita o implícitamente, con la cultura empírica de la escuela, y a menudo incluso de las pautas que esta misma cultura, elaborada en la misma práctica y transmitida como memoria corporativa de los enseñantes, propone como gramática interna conforme a la cual funcionan en la realidad las instituciones y sus agentes.

A los efectos anteriores, la cultura de la escuela puede entenderse como el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos. Esta cultura se ha construido en España a lo largo de los dos últimos siglos, en paralelo con el proceso de implantación en nuestro país del sistema nacional de educación. Recoge desde luego algunas tradiciones que proviene de la escuela del Antiguo Régimen, pero se configura a partir de los nuevos requerimientos que se suscitan a partir de la instauración en España del modelo de instrucción pública. Las nuevas formas de gobernabilidad de la educación, los saberes que se han codificado en disciplinas pedagógicas y el mundo de la práctica han determinado la configuración de nuevas culturas políticas, teóricas y empíricas de la escuela y han comportado interacciones también nuevas entre estos tres ámbitos.

En torno a los tres ciclos históricos del siglo XX que examina –el regeneracionismo, el reformismo tecnocrático y el reformismo democrático–, este trabajo intenta mostrar las relaciones de autonomía, interdependencia y convergencia que se dan entre la cultura empírica de los enseñantes –guiada por la lógica de la razón práctica–, la cultura científica de los académicos –regulada por el logos de los discursos– y la cultura política de los gestores –determinada por las estrategias burocráticas del control social.

LAS CULTURAS DE LA ESCUELA

La introducción en el lenguaje historiográfico del constructo "cultura escolar" o "cultura de la escuela" es relativamente reciente, y su definición no está aún suficientemente consensuada entre los historiadores. Dominique Julia, uno de los primeros estudiosos del tema, avanzó en 1995 una conceptualización que, por el lugar desde el que se hizo pública –el Coloquio de la ISCHE–, logró pronto un notable grado de aceptación. Según el conocido historiador francés, la cultura escolar se configuraría como el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización¹.

Por el mismo año, Marc Depaepe y Frank Simon habían aludido a la cultura de la escuela al referirse a la "caja negra" de la historia de la educación, es decir, al desconocido agujero del cotidiano escolar². Poco después, entre nosotros, Antonio Viñao, que glosaba estas y otras fuentes sobre la cuestión, coincidía con la propuesta de Julia considerando la cultura escolar como el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los "modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente"³. Estas teorías y reglas empíricas se podrían articular, siguiendo la propuesta de Antonio Nóvoa, en torno a cuatro aspectos: los actores, los discursos y lenguajes, las instituciones y sistemas y las prácticas⁴.

En realidad, todas estas formulaciones venían a dar respuesta a la denuncia que años antes, en 1992, había expresado Harold Silver al aludir a los "silencios" de la historia de la educación⁵. Nosotros mismos, en una propuesta orientada a recontextualizar la historia en los programas de formación de profesores, también aludíamos al giro historiográfico que la disciplina debería adoptar para responder a las expecta-

¹ JULIA, D.: "La culture scolaire comme objet historique", en: NOVOA, A et al: The colonial experience in education, Gent, Paedagogica Historica, Supl. Series, 1, 1995, p. 356.

² DEPAEPE, M. y SIMON, F.: "Is there any place for the history of education in the History of Education? Paedagogica Historica, XXX-1 (1995) 10.

³ VIÑAO, A.: "Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes", en: ALMUIÑA, C. et al.: Culturas y Civilizaciones, Valladolid, Publicaciones de la Universidad, 1998, pp. 168-169.

⁴ NOVOA, A.: "A historia do ensino primario em Portugal", Lisboa, Encontro de História da Educação em Portugal, Fundação Gulbenkian, 1988, pp. 45-64.

⁵ SILVER, H.: "Knowing and not Knowing in the History of Education", History of Education, 21-1 (1992) 97-108.

tivas derivadas de las nuevas sensibilidades culturales y pedagógicas, sugiriendo enfoques que apuntaran hacia la genealogía de los hechos educativos, las prácticas pedagógicas y la historia material de la enseñanza⁶. Frente a una analítica condicionada por las tradiciones idealistas y positivistas, que reducía la historia de la educación al estudio de la evolución del pensamiento pedagógico y de las instituciones docentes, se debía afirmar una nueva historia de las prácticas formativas, con temáticas innovadoras que atendieran a formas de curiosidad emergentes, como las que los enfoques etnográficos y microhistóricos empezaban a suscitar, muy en consonancia por lo demás con algunas perspectivas de la llamada cultura posmoderna⁷.

Desde los anteriores presupuestos, cuando hablamos de cultura de la escuela nos podemos estar refiriendo, al menos, a tres ámbitos de la memoria de la educación, o si se quiere, a tres tipos de cultura de la escuela:

- a) Uno estaría constituido por la cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión y que se transmite por diversos mecanismos en las relaciones que se dan dentro de la vida cotidiana de las instituciones. La escuela es un lugar producción de cultura y el oficio de maestro se configura en su identidad en torno a la memoria corporativa de los docentes.
- b) Otro se organizaría en torno a los saberes que genera la especulación y la investigación. Esta segunda modalidad de cultura escolar, ligada al desarrollo del conocimiento experto, sobre todo a partir de la instalación académica en las instituciones de educación superior, desde finales del XIX, del movimiento positivista, sería la cultura propiamente científica de la educación.
- c) Un tercer sector de la cultura de la escuela vendría asociado al discurso y a las prácticas de orden político-institucional que se configuran en torno a los sistemas educativos, y se expresaría en el lenguaje normativo que sirve de soporte a la organización formal de la educación. La escuela como organización instituye en este sentido también una determinada cultura.

La primera de estas dimensiones de la cultura escolar, la empírica, es básicamente etnográfica y se objetiva en los registros que dan contenido a los museos pedagógicos y centros de memoria de la educación, hoy en auge en todo el mundo, a juzgar por las múltiples iniciativas que emergen a diario en los entornos académicos.

⁶ ESCOLANO, A.: "La investigación histórico-educativa y la formación de profesores", *Revista de Ciencias de la Educación*, 157 (1994) 55-69.

⁷ Véase: ESCOLANO, A.: "La historia de la educación primaria como disciplina. Una propuesta para su desarrollo curricular", en: MARIN ECED, T. (ed): *Formación de Profesores y Educación Social*, Cuenca, Ediciones Universidad Castilla – La Mancha, 1996, pp. 117-131.

micos y socioculturales vinculados a veces a proyectos de introducción de la hermenéutica histórica en los procesos de cambio educativo⁸.

La segunda perspectiva se plasma en los textos científicos y en los discursos que ensayan interpretaciones teóricas acerca de la escuela. Esta cultura se construye, desde finales del siglo pasado, en los círculos intelectuales y académicos en los que se cultivan las llamadas ciencias de la educación⁹.

La tercera, que da origen a una teoría práctica de la escuela como organización, se configura en los entornos administrativos y burocráticos que regulan y gestionan el funcionamiento de los sistemas e instituciones en interacción con los agentes y grupos que intervienen en la gestión de la realidad educativa¹⁰.

Cada una de estas culturas se ha desarrollado conforme a su propia lógica y ha dado origen a una determinada tradición, transmitiéndose también según distintos mecanismos de comunicación de la memoria. Entre las tres esferas de la cultura escolar se dan relaciones de interacción y aun de convergencia, pero se constatan asimismo históricamente disociaciones, explicables en función de los amplios márgenes de autonomía que cada una dispone. Las relaciones anotadas se pueden visualizar en el esquema gráfico que se muestra, donde se destacan las zonas de interacción y autonomía de las culturas que denominaremos empírica, científica y política.

Veamos algunas ejemplificaciones históricas de la interacción/disociación entre las tres culturas de la escuela en torno a las coyunturas críticas de la evolución del sistema educativo nacional en el último siglo. Estos ciclos, tal como establece el consenso historiográfico, serían los siguientes:

- a) El período regeneracionista de entresiglos.
- b) La fase de modernización tecnocrática del franquismo.
- c) La etapa de reformas democráticas.

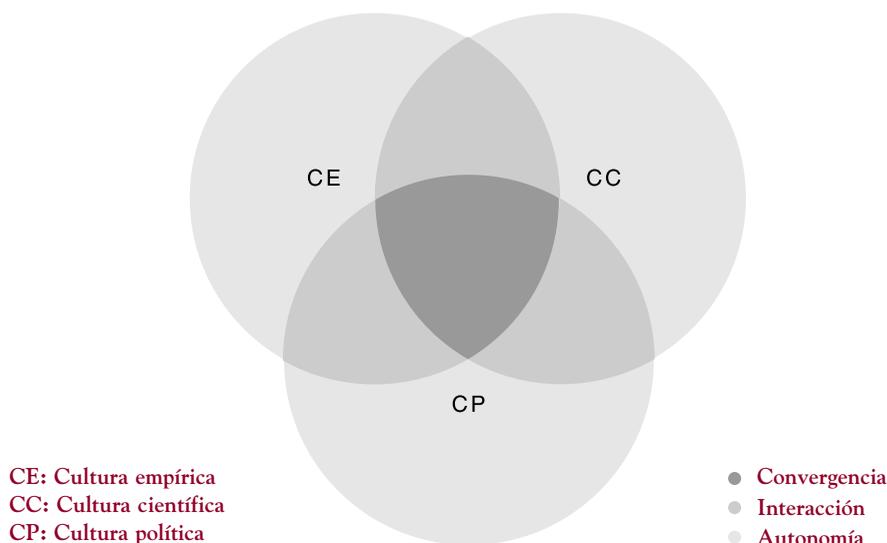
Estas son, por lo demás, las tres ocasiones en las que el siglo que ahora concluye ha tratado de buscar la "altura de los tiempos", para decirlo con la conocida expre-

⁸ Véase, por ejemplo: LOURO FELGUEIRAS, M.: O Museo da Escola Primária na intercepção da inventário, da conservação e da constituição de fontes para la História do Educação em Portugal, Porto, Documento del Proyecto "Para um museu vivo do Escola Primária", s.d. (Cortesía de autora).

⁹ Véase nuestro trabajo: "Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela", en Actas del Coloquio La educación española a examen, 1898-1998, Zaragoza, Institución Fernando el Católico-MEC, 2000, vol. I, pp. 605-614.

¹⁰ BARROSO, J.: "Génese e evolução do organização pedagógico e do administração dos liceus", *Análise Psicológica*, XIV (1996) 487-506.

GRÁFICO



sión orteguiana que alude al progreso hacia el nivel de modernidad de cada época, incluido el proyecto de puesta al día de la cultura escolar del país¹¹.

LA CULTURA ESCOLAR EN EL CICLO REGENERACIONISTA

El período de entresiglos XIX-XX constituye una fase de fundamental significación en la definición de las tres culturas escolares antes mencionadas y en el establecimiento de sus relaciones de interdependencia y cohabitación.

De una parte, durante esta época se consolidó en el orden de la práctica la cultura de oficio de los maestros. Ello se produjo al margen en gran medida de las instancias burocráticas y de la cultura científica sobre educación, como veremos.

El arte de enseñar, esto es, el saber empírico del maestro artesano, es en buena medida una tradición inventada por los propios actores que lo crean, lo gestionan y lo representan¹². Este tipo de saber práctico puede ser incluso ratificado por la

¹¹ ESCOLANO, A.: "Tres jalones en la modernización educativa de España", en ESCOLANO, A./FERNANDEZ, R. (edits.): Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975), Zamora, Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, pp. 13-23.

¹² Véase el monográfico de la revista Vela Mayor (Anaya Educación) dedicado al tema "El maestro, hoy" (III - 9, 1996). Nuestro trabajo: "Maestros de ayer, maestros del futuro" (pp. 41-48).

misma sociedad que lo reconoce y legitima a través de las imágenes de identidad que otorga a los enseñantes. Tales atribuciones se justifican por la razón práctica de la cultura de oficio. La no científicidad de esta cultura experiencial, que el positivismo de la época se encargó de denunciar en parte para autoafirmar su estatuto, no invalida sin embargo ni técnica ni moralmente sus competencias, ni tampoco la desacredita socialmente, toda vez que sus niveles de eficiencia y su mismo ethos se traman en la realidad y en la necesidad, y se regulan mediante convenciones corporativas y comunitarias, con independencia del juicio de los expertos.

La cultura empírico-práctica de la escuela en el ciclo regeneracionista –también después– estuvo ligada pues al desarrollo de la profesión docente. Han sido los profesores quienes, entre otras cosas, tuvieron que idear respuestas para resolver problemas como los siguientes:

- La disposición y uso de los espacios en que se instalaron las escuelas (no siempre con arquitectura ad hoc, y a menudo con innumerables precariedades).
- La gestión del tiempo, incluidas las asignaciones horarias a las rúbricas curriculares y los ritmos del proceso, además del control de su regulación. Todo ello sin referencia a los criterios higienistas que la cultura científico-positiva aportaba entonces.
- La selección del conocimiento escolar y la planificación curricular. Nótese que hasta 1953 no existieron en España cuestionarios nacionales para ordenar los programas de enseñanza, por lo que el contenido de la educación hubo de ser pautado por la manualística y por el mismo arte docente.
- La organización de la marcha de la clase según criterios y reglas de disciplina tomados de la experiencia propia o corporativa. En este caso, las raíces de las prácticas pueden rastrearse incluso hasta las escuelas del Antiguo Régimen.
- La adopción de métodos y procedimientos específicos inspirados en la tradición y en la inventiva propia para la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y demás saberes elementales.
- La creación de un utillaje profesional con objetos e instrumentos que con el tiempo llegarían a configurar el ajuar del maestro.
- La preparación y uso de materiales, incluidos los textos y demás recursos.

Todo este conjunto de creaciones empíricas y conductas prácticas se fue configurando como una cultura paralela a la que postulaban las culturas científica y organizacional de la educación, producidas en los centros de formación normalista y en los gabinetes de la administración. Aquella cultura inventada terminó por definir una tradición acreditada y un sistema compartido de significaciones – este es uno de los componentes de toda cultura, como ha destacado Clifford Geertz¹³– que se fue

¹³ GEERTZ, C.: La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa, 1997, p. 1955.

transmitiendo como memoria corporativa o gremial a través de sutiles pautas de aprendizaje social y directo –no bien conocidas- dentro del mismo grupo creador de los saberes y habilidades, que se constituyó a un tiempo en comunidad interpretativa y de legitimación. Poco o nada tiene que ver este tipo de cultura con la del conocimiento experto y la normativo-burocrática.

Los maestros de esta época, a pesar de ciertas afirmaciones de la retórica regeneracionista, no aprendieron la pragmática de su oficio –el *habitus* de la profesión, como diría Bourdieu- en los tratados pedagógicos cursados en las escuelas normales, ni en los estudios que aportaba la ciencia positiva. Con independencia de que elevadas cuotas de docentes no pudieran siquiera acreditar las titulaciones apropiadas –a veces ni siquiera el extendido certificado de aptitud-, los graduados normalistas tampoco inspiraron su acción en los rudimentos culturales y pedagógicos que dispensaron las escuelas de magisterio. Más bien al contrario, los análisis genealógicos que trascienden la historia externa de las normales evidencian que las prácticas del oficio de maestro y el ajuar de las escuelas se adscribirían a una tradición inventada y a la memoria del gremio que la archiva y transmite.

En un reciente ensayo sociológico se comparaba el oficio de maestro con el de bricoleur o persona que practica el bricolage, es decir, con quien manipulando diversos elementos materiales compone un artefacto o lleva a cabo alguna actividad artesanal. Según esta metáfora, que procede del uso que hizo de ella Levi-Strauss para definir el trabajo de aquellos que, sin ser científicos o artistas, construyen su programa con materiales heteróclitos, resuelven sobre la marcha los problemas prácticos que se le presentan –sin seguir pautas teóricas predefinidas- y recontextualizan saberes empíricos, el oficio de profesor o enseñante tendría mucho que ver con el de componedor¹⁴. Tampoco estaría lejos del de artesano, ya que, en función de lo observado en los anteriores epígrafes, sí parece plausible incluir las prácticas de que se sirve el maestro para comparar y ejercer su profesión entre las artes que configuran una cultura empírica artesana, que sería a estos efectos una combinación inteligente entre las tradiciones corporativas y la innovación creadora.

No ha de extenderse necesariamente esta metáfora del bricoleur a la imagen del hábil artífice o menestral que arregla objetos o resuelve situaciones simples, aunque históricamente puedan constatarse numerosas rutinas de la profesión docente que podrían sugerir tal conclusión, como la relativa a los métodos de ábaco y catón o a las disciplinas de dómine y palmeta de que los maestros tradicionales se sirvieron para gestionar la marcha de la clase. No obstante, en estas y en otras acciones prácticas más complejas y elaboradas, que el historiador debe registrar sin otras valoraciones que las que requiere la hermenéutica, es posible buscar la lógica de una **ratio** construida desde la experiencia, fuente esencial de lo que venimos denominando cultura empírica de la escuela.

¹⁴ DIAZ, C. y PRIETO, B.: "Entre el bricolage y la ciencia", *Vela Mayor*, II9 (1996) 19.

El mismo Pablo Montesino, uno de los primeros teóricos de la educación contemporánea, y desde luego el más influyente en su ordenación normativa, aludía a que "el oficio y deber de un maestro público son el arreglar las ocupaciones de la escuela"¹⁵. Y los mismos tratados pedagógicos hablaban de que debía ser el propio maestro el que recreara en su escuela, conforme a sus circunstancias, los métodos, los cuadros horarios y todo el régimen de actividades. Así, aunque muchas de las prácticas pedagógicas que eran recomendadas por los textos y reglamentos tuvieron incidencia en la realidad escolar, su invención o aplicación estuvieron siempre sujetas a las formas de la cultura de oficio. Estos modos, en unos casos, se fueron trasladando a los sistemas de pedagogía y al discurso de las normas. En otras ocasiones, fueron las pautas administrativas y las orientaciones técnicas las que interactuarían con el mundo de la práctica escolar.

Junto a esta cultura práctica, el ciclo histórico del regeneracionismo alumbró otras dos culturas pedagógicas: la académica o científica y la política o administrativa.

Los saberes sobre educación se constituyeron en el siglo pasado como disciplinas académicas para satisfacer las demandas metodológicas que suscitaron los primeros centros de formación de maestros. Sus objetivos fueron dos: fundamentar los valores y la sistemática de la acción educativa y asegurar una ordenación racional de la práctica docente.

Para atender al primero, la emergente ciencia de la educación se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos y en la reflexión sobre la misma práctica. En orden a la regularización de la instrucción conforme a método, la nueva disciplina ideó teorías y sistematizó prácticas inspiradas en determinados principios, aunque al liberarse dichas técnicas de los supuestos que las crearon, aquellos modos de formación llegaron a mecanizarse. Ello ocurrió, como ha mostrado la investigación histórica, con la difusión de los modelos educativos inspirados en el intuicionismo de Pestalozzi, la teoría de los grados formales de Herbart, el mutualismo de los sistemas pedagógicos de Lancaster/Bell y el simbolismo lúdico-didáctico de Froebel, por referirnos a los paradigmas y métodos más universales y mejor conocidos. Descontextualizados estos paradigmas de las culturas históricas en que se gestaron, sus sistemas pedagógicos no sólo sufrieron las deformaciones asociadas a los diferentes criterios de apropiación que cada sociedad, cada grupo y cada época utilizaron, sino que se vieron abocados a su reducción como formas empíricas aplicadas al mundo de la acción.

La España del XIX recogió todas estas influencias, así como las que propició el positivismo en el último período de entresiglos, en su ambicioso proyecto de confi-

¹⁵ MONTESINO, P.: "Clasificación de los niños en las escuelas...", Boletín Oficial de Instrucción Pública, V - 10 (1845) 314. Citado por: VIÑAO, A.: *Tiempos escolares, tiempos sociales*, Barcelona, Ariel, 1998, p. 16.

gurar una ciencia de la educación basada en la observación y en el control experimental de los fenómenos. Es verdad que nuestro país casi siempre recibió estos modelos a través de diferentes vías de influencia exterior (la influencia externa siempre ha sido un factor decisivo de modernización), como ocurrió con las apropiaciones que Montesino hizo en su exilio de las novedades dominantes en la Europa de comienzos del XIX o las adaptaciones que la corriente krausopositivista llevó a cabo después. Por lo demás, la mayor parte de los manuales españoles de pedagogía utilizados en las escuelas normales, como verificó Leoncio Vega, están llenos de transcripciones, a veces literales, de los tratados de la época, franceses y alemanes sobre todo (Gerando, Paroz, Rendu, Compayré, Schwarz, Ziegler...).

Traducciones y plagios suplieron, en la España del pasado siglo, al debate teórico de legitimación de la pedagogía que tuvo lugar desde Herbart en Alemania, o desde la dialéctica positivismo-idealismo en amplias zonas de Europa. La llamada "edad de oro" de nuestra pedagogía (que cubre el período de finales del XIX y primer tercio del XX) se definió sobre todo por una aceptación ecléctica de todo tipo de influencias exteriores, así como por la configuración de la pedagogía como una disciplina académica superior orientada a cumplir nuevas funciones –más allá de la formación de los docentes primarios- relacionadas con la modernización del sistema escolar.

La constitución de la pedagogía como disciplina universitaria se lleva a cabo en España a lo largo de todo un proceso que se inicia con la creación de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado en Filosofía de la Facultad de Letras de la Universidad Central (1904) y se cierra con la erección de las Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelona (1932-1933). Como antecedente de estas secciones hay que referir la Escuela Superior del Magisterio, instaurada en 1909 y reformada en 1914. En estos centros se formaron, en un nivel superior a las exigencias de las instituciones de formación de maestros, los directores e inspectores de escuelas elementales, los profesores de las normales y los estudiosos de las ciencias de la educación en general, es decir, toda la intelligentsia del sistema.

En torno a estas nuevas instituciones, los reformadores de la España contemporánea, vinculados al regeneracionismo progresista que trató de situar a España en el nivel de modernidad de la época, elevaron a la pedagogía al estatus académico universitario y le atribuyeron una función nuclear en relación con la reforma de la sociedad y de la cultura, no sólo por su capacidad teórica de innovación en el campo escolar, sino sobre todo por su potencialidad respecto a los cambios que se podían inducir en la cultura y en la misma vida.

Esta nueva cultura de la escuela, la científica, se gestó y desarrolló, pues, al margen de las instancias del mundo práctico, esto es, como una cultura academi-cista. En el tránsito de los siglos XIX al XX, el corpus de conocimientos especializados acerca de la enseñanza pasó a manos de la nueva élite intelectual de las universidades e instituciones de educación superior, adoptando los caracteres de lo que

hemos dado en llamar el conocimiento experto, en gran medida escindido del mundo de la vida o cotidiano escolar.

Tanto los nuevos científicos adscritos a la corriente positivista (sociólogos, psicólogos, pedagogos), como los intelectuales que lideraron en el cambio de siglo el renacimiento de las filosofías de la educación de corte neokantiano y neoidealista (pedagogía de los valores, historicismo, ciencias del espíritu...), construyeron discursos teóricos que en general se alejaron demasiado del campo de la experiencia. Algunos de estos científicos y filósofos se desclasaron incluso del ámbito docente del que procedían, erigiéndose a veces, desde las nuevas plataformas académicas superiores, en líderes sin referentes empíricos.

Por otro lado, estos nuevos mediadores, detentadores de la cultura de los expertos, usurparon a los maestros la posibilidad de construir y legitimar un saber profesional basado en la propia experiencia, con lo que, como ha puesto de relieve Antonio Nóvoa, excluyeron la práctica como fuente constitutiva de las ciencias de la educación¹⁶. Así, con el auge del positivismo, impulsado por las burguesías modernas, la ciencia pedagógica se recluyó en las instituciones superiores e incluso los sectores normalistas –no sólo los profesores primarios– quedaron escindidos de los círculos que producían el conocimiento socialmente reconocido como solvente en relación a la enseñanza.

En consecuencia con lo anterior, los maestros fueron reducidos al mundo de la experiencia ingenua, y la pedagogía teórica se hizo cada vez más abstrusa y esotérica, configurándose en torno a datos y especulaciones alejados de una saludable y realista razón práctica. Sólo en determinados contextos, como los que ensayaban los modelos teóricos en escuelas-laboratorio (origen de la tradición constructivista) o mantenían vínculos institucionales con los movimientos de renovación (germen de las pedagogías críticas), se propició una real aproximación entre enseñantes y expertos. Ello ocurrió, como es sabido, en ciertas afinidades que se dieron en los círculos innovadores de la escuela nueva y en algunos medios con tradición pedagógica académica. En los demás casos, el oficio de maestro quedó aislado de los circuitos de producción del conocimiento o abocados a las vías institucionales marginales. De este modo, el saber experto asumió un papel hegemónico sobre la práctica, que quedaría reducida al mundo de lo subalterno.

En otro orden de cosas, el último período de entresiglos estructuró también una cultura política de la escuela, configurada en torno a las prácticas normativas que codificaron la organización de los sistemas educativos en una coyuntura crítica de expansión y modernización de los mismos.

¹⁶ NOVOA, A.: "Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation", en: DREWER, P./LUTH, Ch. (eds.): *History of Educational Studies*, Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1998, pp. 403-430.

Esta cultura política utilizó, a veces retóricamente, y en otras ocasiones con coherencia pragmática, conceptos que se gestaron en el ámbito académico-científico y aun en el de la acción más acreditada. Por eso, el lenguaje de las normas aparece a menudo impregnado de terminologías teóricas. Recuérdese, por ejemplo, cómo el aludido reglamento de escuelas de 1838, inspirado en la pedagogía de Montesino, recogía numerosos conceptos que reflejaban las teorías vigentes y algunas prácticas cotidianas de la educación. Este documento, que estuvo en vigor hasta bien entrado en siglo XX, definió formalmente las ideas sobre el espacio, los tiempos, el programa, los métodos y modos de enseñanza, el régimen de disciplina y demás pautas asociadas a la ordenación de la marcha de la escuela.

En los finales del XIX y comienzos del XX, nuevos registros muestran la interinfluencia entre las pedagogías académicas y las políticas. Las orientaciones emanadas del Museo Pedagógico Nacional, creado en 1882, informaron a veces el lenguaje de las normas, aunque las prácticas, tanto burocráticas como profesionales, siguieron operando desde sus propias lógicas al margen con frecuencia de las recomendaciones técnicas. Sólo dos ejemplos para ilustrar lo anterior. Los nuevos diseños arquitectónicos escolares pensados ya a fines del último siglo desde el higienismo, el racionalismo y la graduación, encontraron fuertes resistencias políticas y económicas para su implantación en la realidad, cuya fisonomía no escapó a las descripciones arcaizantes que aporta la etnografía histórica. Por otro lado, la reordenación del tiempo educativo que implicaba la introducción de las vacaciones caniculares en 1887 reflejaba el impacto de la primera ergonomía y de la presión societaria de los docentes en la organización política de la escuela, pero el mundo cotidiano de los centros siguió por mucho tiempo aferrado a los ritmos que imponían las condiciones reales de vida de los niños y los maestros.

Diversos miembros de la *intelligentsia* pedagógica de la época llegaron incluso a participar directamente en la conformación de la cultura política escolar Manuel B. Cossío, Santiago Alba, Rufino Blanco o Domingo Barnés, por ejemplo, tuvieron responsabilidades directas en la definición de las innovaciones pedagógicas auspiciadas por la administración. Muchas de las propuestas reformistas –la enseñanza graduada de 1898, el plan cíclico de 1901, los modelos de arquitectura escolar de 1904 y 1920, la reordenación de las normales de 1914, el estatuto del magisterio de 1923– fueron formuladas por los intelectuales "orgánicos" del regeneracionismo recogiendo las propuestas del lenguaje técnico-científico. Pero, desde su lógica interna, el *leitmotiv* de la cultura política no estaba en la racionalidad teórica, sino en su función de control. En esta perspectiva, el lenguaje académico puede desempeñar una misión retórica, de simulacro de modernidad, y hasta ser demagógico con la realidad misma, pero puede asimismo abocar a la vía de las culturas supraestructurales.

Tres culturas, pues, con tres lógicas distintas: la de la razón práctica en el nivel de lo empírico; la del discurso académico en el ámbito de lo científico; la del con-

trol social en el registro de la escuela como organización. Cada uno de estos tipos de cultura posee una esfera propia de autonomía e interacciona en parte con las otras dos. También coinciden las tres en ciertas zonas de convergencia. Pero el fracaso de buena parte de las reformas educativas históricas y actuales deriva de la escisión entre estas tres culturas, y sobre todo, como señala Zeichner, porque los teóricos y los políticos no tienen en cuenta suficientemente el *habitus* de los enseñantes que han de aplicarlas, es decir, su cultura. Ahí está igualmente la clave explicativa del fracaso del movimiento pedagógico regeneracionista de la España de entresiglos.

LAS CULTURAS ESCOLARES Y LAS REFORMAS TECNOCRÁTICAS

Un segundo corte historiográfico en el que se puede verificar la coexistencia de las tres culturas de la escuela en el último siglo es el que se articula en torno al llamado ciclo tecnocrático del franquismo, entre los finales de los años cincuenta y la crisis terminal de régimen autoritario que siguió a la guerra civil. Este período, de poco más de quince años, afectó a todo el tracto desarrollista de los sesenta y principios de los setenta, hasta las contrarreformas del tardofranquismo. El ciclo ejemplifica bien el ensayo de una estrategia modernizadora de un sistema educativo arcaizante en un contexto de reformas sin democracia.

Como es sabido, el régimen triunfante en la guerra civil procedió de inmediato a dismantelar los "aparatos" pedagógicos atribuidos a la República, lo que al tiempo supuso una ruptura con las tradiciones que se habían venido instalando en la escuela desde finales del siglo anterior, esto es, desde los programas y experiencias que impulsó el regeneracionismo en sus tres niveles de cultura: la empírica, la académica y la organizacional.

El nuevo poder establecido quiso también crear su propia pedagogía, lo que no resultaba fácil. Había que crear para ello nuevas estructuras, nuevos marcos teóricos y círculos de investigación y nuevas relaciones con el mundo de la práctica educativa. Era preciso incluso, aunque sólo fuera por razones de legitimación formal, enlazar con alguna tradición pedagógica que resultara compatible con el nuevo orden ideológico.

El modelo autárquico adoptado en la posguerra, además de arcaizante en sus planteamientos, programas y métodos, condujo al aislamiento del país y cerró el camino hacia la modernización. Esta ruptura con el ritmo de desarrollo regeneracionista anterior no era sostenible por mucho tiempo, lo que invitaba al sistema a cambiar de estrategia, en paralelo por lo demás con los cambios que se operaron en la economía y en la vida social en la coyuntura expansiva de los años sesenta. Así, aún dentro del esquema autoritario del ordenamiento político de la época, el régimen tuvo que evolucionar hacia un proceso de reformas que terminaría por afectar, en el caso de la escuela, a la tecnoestructura del sistema y a las innovaciones pedagógicas asociadas a sus marcos de modernidad.

La progresiva incorporación del país a la dinámica de las sociedades industriales era incompatible con la subsistencia de un sistema educativo tan obsoleto como el mantenido a lo largo de casi dos décadas de autarquía. Las nuevas expectativas sociales generaron no sólo demandas educativas, sino también una cultura escolar más sensible con los cambios científico-técnicos y pedagógicos de la época, y en definitiva la incorporación a la enseñanza de los mismos criterios de modernidad y eficiencia que se impusieron en la sociedad industrial.

Este proceso de innovación, que se abrió con las tímidas reformas de los cincuenta, desembocó en la conocida ley de 1970, que comportaba una reforma sistémica de la escuela con orientaciones pedagógicas que en su conjunto definían una nueva cultura de la política escolar, cuya inserción ha llegado hasta nosotros¹⁷. La crisis económica subsiguiente a la reforma y las contradicciones finales del tardo-franquismo dieron al traste con aquel proyecto modernizador de la escuela que algunos autores, como Manuel de Puelles, han querido relacionar con el regeneracionismo, en su visión conservadora, de comienzos de siglo. Este autor señala que, además de los elementos tecnocráticos que comportaba la reforma de 1970, puede rastrearse una línea política identificable con el "conservadurismo español más logrado", que el ve encarnado en el regeneracionismo de Costa, Maura y, en ciertos aspectos, de Primo de Rivera¹⁸. Esta tradición responde al reformismo "desde arriba" y excluye la participación democrática. Más aún, el trabajo de Puelles sugiere extender la anterior conclusión a todo el ciclo 1957-1973, glosando la asociación que Jiménez Blanco formuló entre los tecnócratas de este período y los moderados del XIX¹⁹. Ambos renunciaron a ciertos principios de su dogmática y se abocaron al posibilismo.

Durante este ciclo de reformas se constata de nuevo la coexistencia de las tres culturas antes comentadas:

- a) La cultura empírica de los maestros, muy aferrada a las rutinas de oficio de la experiencia ingenua y a los condicionamientos dictados por la dogmática de un régimen autoritario que imponía asimismo determinadas prácticas.
- b) La cultura pedagógica que se construye y difunde en los ámbitos académicos y de investigación. Esta cultura rompe con la tradición acrisolada durante el regeneracionismo, del que sólo adopta en todo caso su rictus conservador, y se adscribe decididamente al funcionalismo tecnocrático, que por entonces se

¹⁷ Véase nuestro trabajo: "Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo", *Historia de la Educación*, 8 (1989) 7-28.

¹⁸ PUELLES, M.: "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970", *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario (1992) 28-29.

¹⁹ JIMENEZ BLANCO, J.: "Desarrollo económico-democracia política", España. *Perspectiva* 1972, Madrid, Gudiana, 1972. Citado por Puelles, ant. cit., p. 29.

imponía como filosofía educativa universal en gran parte de los medios occidentales. Esta orientación era además compatible con los valores que sostenían el sistema.

- c) La cultura política de la escuela como organización, configurada a partir de la ideología del régimen y objetivada en los discursos, aparatos y lenguajes que, además de legitimar el orden vigente, dieron origen a una tecnoestructura modernizada sin democracia y a su misma configuración como sistema.

Del tradicionalismo técnico que caracterizó la cultura empírica de la escuela, y de sus interacciones con la política y la pedagogía, dan cuenta las resistencias que ofrece la realidad a las estrategias de cambio que pone en marcha entonces la administración. Así, los redactores de los primeros cuestionarios nacionales de enseñanza primaria, en 1953, expresaban el temor de chocar con las tradiciones establecidas en la práctica y la necesidad de lograr un compromiso estratégico entre los móviles de la tímida innovación y las limitaciones de la realidad²⁰. "La novedad que supone la existencia de unos cuestionarios nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias -se lee en la introducción- nos ha movido a *no introducir en ellos innovaciones* que podían haber contribuido a *perturbar la marcha de la enseñanza*. Ensayos de metodología nueva, tales como las globalizaciones, la concentración de materias afines y los proyectos, que tienen su indicación ya en los primeros pasos de la enseñanza, ya en las tareas experimentales de escuelas de ensayo, sólo en muy poca medida son acogidos por los cuestionarios, *respetuosos con una tradición escolar* que ha convertido a la asignatura en una realidad inesquivable... (Ahora bien), si *hemos huido de innovar en exceso*, ello no quiere decir que no hayamos procurado *atemperar* los cuestionarios a los *postulados actuales de la ciencia pedagógica*. Es posible, incluso, que los de algunas materias *parezcan excesivamente revolucionarios*, si se tiene en cuenta nuestra tradición escolar"²¹.

El fragmento transcrito reconoce, implícita y expresamente, la existencia de las tres culturas escolares aludidas: la de la tradición, que hay "respetar" para no "perturbar" la inercia de la "marcha de la clase"; la que postula la "ciencia pedagógica", con sus ensayos innovadores, más propia de los centros experimentales que de los ordinarios; la que adopta la política educativa del momento, que tratará de "atemperarse" a la anterior y de reconocer el reaccionarismo de la primera. Esta última será pues una cultura estratégica, posibilista y retórica.

La cultura empírica de los maestros era en gran medida la tradición recibida, unida a las prácticas que impuso el régimen. Sólo más adelante, algunas minorías,

²⁰ Ver: ESCOLANO, A.: "Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)", Revista Española de Pedagogía, 192 (1992) 289-310.

²¹ Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1953, pp. 9-10. El subrayado es nuestro.

que se habían salvado de la represión o habían creído en el valor de una cierta práctica de la resistencia, pudieron emerger como movimientos renovadores a fines de los sesenta. Esto ocurrió en sectores muy diversos, desde los que aglutinaron a las iniciativas del catolicismo más abierto a los que impulsaron las instituciones ligadas a la burguesía y a otros sectores liberales, únicas "disidencias" que fueron toleradas por el franquismo²². Pero la gran masa mostrenca de las escuelas del país vivió instalada en la rutina, la resignación y la ciega obediencia. El rostro de esta cultura era por lo demás un reflejo de la vida cotidiana de la mayor parte de los españoles. No sorprende, pues, que los mentores de aquellas primeras reformas tuvieran en cuenta aquel otro tipo de resistencialismo que opondría su fuerza y su número al cambio.

Mas el tecnocraticismo de los años que siguieron a esta innovación iba a codificar una nueva cultura científica de la escuela. Las demandas de modernización del sistema educativo, para su mejor adecuación al desarrollo económico y social, generaron nuevas expectativas pedagógicas y la necesidad de formar en la universidad profesionales que lideraran el cambio desde propuestas técnicas y científicas, y no ya sólo desde las instancias de la dirección política opuesta al régimen. El fomento de esta nueva cultura se llevó a cabo en las universidades que impartían la carrera de pedagogía, en el Instituto del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en algunos gabinetes técnicos de la administración, como el CEDODEP (creado en 1958). En todos estos centros se construyó -como hemos documentado en otros trabajos²³- una extraña hibridación epistémica entre las corrientes neopositivistas al uso en la época y una pedagogía especulativa que no había abandonado el sesgo espiritualista que adoptó bajo el nacional-catolicismo. El registro positivo de esta cultura de la escuela tiene una clara fundamentación en la psicología y sociología de corte funcionalista-conductista en que se inspiraba y abocó a la construcción de una tecnología de la enseñanza de intención eficientista y orientación mecánica. El rictus idealista, que era más un resabio ideológico que una actitud intelectual, ofrecía la imagen de una filosofía mistificada en la que cabían todos los discursos asociados tradicionalmente al catolicismo: humanismo, personalismo, neoescolástica, existencialismo cristiano.

La cultura científico-técnica diseñada en esta fase del franquismo trató en definitiva de elaborar una teoría y tecnología educativas que no fueran incompatibles con el sistema de valores de la ideología dominante. De esta suerte, la pedagogía académica se configuró a caballo entre la racionalidad técnica, de clase raíz positivo-funcional, y la retórica ideológica del orden político. Pese a todo, la cultura escolar resultante fue además bastante extraña a los hábitos que conformaban el

²² Art. cit. en la nota 17, pp. 24-28.

²³ Véase: ESCOLANO, A. et. alt.: La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976), Salamanca, Ediciones Universidad/ICE, 1980.

cotidiano de las instituciones y los comportamientos de los docentes, aferrados a las viejas inercias del oficio y refractarios a las innovaciones que, por lo demás, procedían de medios intelectuales exóticos para la sensibilidad del común de los maestros españoles de la época.

La cultura académica sobre la escuela también se configuró en este ciclo histórico como un saber escindido del mundo de la práctica y sin sintonía con el arte de la enseñanza, que siguió adscrito al ámbito de la experiencia. Los nuevos expertos o mediadores no sólo se desclasaron de los sectores socioprofesionales de los que a menudo procedían, sino que impidieron la posibilidad de construir un saber empírico y excluyeron asimismo la práctica como referente de racionalidad técnica. Otra vez el positivismo condujo a una especie de elitismo academicista para afirmarse como la única vía posible hacía un saber acreditado cultural y socialmente, esto es, hacia una cultura hegemónica.

La cultura política de la escuela se fue conformando como una tecnoestructura que mimetizaba el conocimiento experto. Primero fueron los cuestionarios de 1953, ya aludidos. Luego, a partir de 1957, los centros de colaboración pedagógica, que trataban de animar desde la inspección la decaída práctica escolar²⁴. Poco después, la creación del CEDODEP en 1958 expresaba la voluntad modernizadora de la administración educativa en diversos campos de las relaciones teoría-práctica²⁵. Como instrumento de mediación entre la burocracia y la escuela, este centro construyó toda una cultura técnico-científica a través de sus actividades de documentación, experimentación, investigación y orientación. La revista *Vida Escolar*, que mensualmente se enviaba a todos los establecimientos del país, constituyó seguramente uno de los más logrados instrumentos de aproximación entre las culturas empírica, académica y política de la escuela²⁶. En esta publicación, la simbiosis antes notada entre tecnocraticismo e ideología no muestra ya la beligerancia ofensiva del primer franquismo, aunque su estilo siguió denotando la comentada escisión entre las lógicas que sobredeterminaban los tipos de cultura. Esta disociación también está presente en las estrategias de innovación que se pusieron en marcha en torno a la reforma de 1970.

La cultura de la escuela como organización, y por tanto en clave sociopolítica, se tecnicizó asimismo en este ciclo histórico. A esta época pertenecen las decisiones

²⁴ MAILLO, A.: La Inspección de Enseñanza Primaria, Madrid, Escuela Española, 1967, pp. 187-188.

²⁵ Decreto de 25 de abril de 1958 (BOE del 15 de mayo).

²⁶ No obstante lo anterior, el responsable de la revista en su primera época, Adolfo Maíllo, expresaba después sus reservas sobre la "pedagogía hodierna y metrificadora" que se empezaba a imponer en la etapa tecnocrática, opuesta a nuestra "tradicción", que no era "ni pragmatista ni diseñadora de currícula" (Entrevista personal con el autor, 1992).

normativas que hicieron de la escuela española una organización moderna. Entre 1964 y 1970 se elaboraron los niveles básicos de adquisición por cursos, nuevos cuestionarios nacionales, programas para diferentes tipos de centros y pruebas de evaluación y promoción. Estas innovaciones dieron origen a una nueva generación de manuales escolares que dio al traste con el imperio de las obsoletas cartillas y enciclopedias. La incipiente apertura al mundo del audiovisual quiso cambiar la imagen de la ecología tradicional de las aulas, que también se revisó desde los nuevos proyectos arquitectónicos. A renglón seguido, la reforma de 1970 desplegaría toda una batería de normas jurídicas y técnicas que expresaban una nueva cultura política de la escuela como organización.

Esta última singladura reformista estableció nuevos aparatos pedagógicos para vehicular hacía la práctica la cultura escolar que propugnaba. En esta estrategia modernizadora jugó un papel esencial la red CENIDE-ICES, que, al igual que todo el proyecto de reforma, terminó por quedar apresada en las contradicciones del final de un sistema que no podía eludir los condicionamientos tecnocráticos y autoritarios del tardofranquismo. Por lo demás, la cultura que propició esta red quedó igualmente escindida de las necesidades reales de los docentes y de los centros, con lo que otra vez volverá a repetirse la amenaza de disociación entre las esferas de lo empírico, lo político y lo académico en la organización de la escuela.

LAS CULTURAS DE LA ESCUELA EN LAS REFORMAS DEMOCRÁTICAS

Un tercer ciclo modernizador cierra el siglo que analizamos: el que se gesta en la transición a la democracia y concluye con la reforma en curso de los años noventa.

La España de la transición, sobre todo a partir de los acuerdos de 1977, conocidos como los Pactos de la Moncloa, inició un proceso político de modernización desde la democracia que impulsó no sólo el desarrollo de la escolarización-que en el nivel básico alcanzará por entonces la mítica tasa 100-, sino toda una serie de mejoras cualitativas de la enseñanza que iban a afectar a las infraestructuras, a los modos de relación de los agentes sociales y educativos y a la interacción entre las culturas de la escuela que han venido a confluír en la coyuntura reformista de los noventa.

Ahora bien, pese a que la modernización y democratización de la educación han inducido sin duda una mayor permeabilidad entre los diferentes registros de la cultura escolar, el análisis histórico de la situación del tiempo presente coincide en sus conclusiones básicas con los exámenes relativos a otros ciclos. Cuando ya las reformas en curso han cubierto buena parte de su desarrollo, o al menos están virtualmente desplegadas, el diagnóstico histórico vuelve a comprobar la persistencia del juego convergencias y disociaciones entre los tres planos de la cultura de la escuela: el pragmático, que bajo diferentes formas de resistencialismo y aproximación interacciona con las normas y saberes externos desde su gramática interna; el teórico que sigue manteniendo su estrategia de desarrollo científico sin apenas con-

tacto con el mundo de la práctica; el político, que adopta, a menudo retórica y metafóricamente, el lenguaje de las construcciones académicas y sociales, y que se aboca sobre todo al control sistémico de la escuela, más que a su transformación.

La gestión y puesta en marcha de la LOGSE ha evidenciado los encuentros y desencuentros generados entre las tres culturas.

De un lado, la nueva formulación política de la cultura de la escuela ha tratado de trasladar al mundo de la práctica numerosos conceptos, lenguajes y normas que no eran familiares al *habitus* profesional de los docentes, y ello ha generado conflictos añadidos al llamado "malestar" de los enseñantes²⁷. Los reformadores, como en otras circunstancias históricas, aunque obviamente con distintos proyectos, han olvidado que sus propuestas normativas estaban muy alejadas de la cultura empírica de la escuela, y sus estrategias no fueron desde luego suficientemente prudentes e inteligentes como para sospechar que la persistencia en la memoria y en los comportamientos de la tradición del arte de enseñar iba a desencadenar numerosas formas de resistencialismo profesional que podrían hacer fracasar los programas de cambio.

Recuérdense, a estos efectos, algunos conceptos de esta última reforma: constructivismo, aprendizaje significativo, diseño curricular, transversalidad, interdisciplinariedad, globalización, diagnóstico psicopedagógico, comprensividad, opcionalidad, multiculturalismo, adaptaciones curriculares, atención a la diversidad...²⁸. ¿Podía en verdad sintonizar esta jerga del lenguaje normativo, y también académico, con la cultura práctica de los profesores?

Ya la reforma de 1970 incurrió en parecido error estratégico al estimar que un reciclaje convencional dirigido desde la administración podía operar la metamorfosis deseable en las prácticas de los enseñantes, pero la evolución histórica de aquel proceso mostró con suficiente evidencia que el *habitus* de la profesión terminó por imponer su propia lógica, que abocó a una peculiar apropiación de los conceptos y del lenguaje propuestos desde la cultura política. Como se ha dicho en ocasiones, los maestros, frente a la presión externalista de las culturas política y académica, terminan a menudo imponiendo su propia reforma, vengando así en cierto modo el olvido que las burocracias tienen respecto al *ethos* y a las competencias técnicas de la corporación.

Un reciente ensayo de uno de los responsables de la planificación y desarrollo de la nueva cultura política de escuela deriva la interpretación del conflicto hacia las tensiones que se operan entre el profesionalismo y los cambios sociales, sin efectuar un análisis sincero de los errores estratégicos en que la *intelligentia* administrativa y sus cuadros de asesores hayan podido incurrir. El dictamen concluye en reconocer la

²⁷ ESTEVE, J.M.: El malestar docente, Barcelona, Laia, 1987.

²⁸ Véase: Proyecto para reforma de la enseñanza, Madrid, MEC, 1987.

existencia de "viejos perfiles" de enseñantes para las "nuevas funciones", pero nada dice acerca de la estrategia seguida por la burocracia del sistema para hacer compatible la nueva cultura de la escuela como organización con la cultura empírica de los docentes, y para haber hecho más viable la reforma educativa²⁹.

La presión sobre las tareas del profesor "no procede principalmente de las reformas educativas en curso" y de sus "implicaciones en el campo educativo" -se lee en este texto-³⁰. Pocos objetarían desde luego la asociación del malestar docente a los anteriores condicionamientos, y todos los enseñantes de buena voluntad aceptarían que lo que Andy Hargreaves, llama "culturas de la enseñanza", a las que el autor del referido estudio alude, habrán de responder a los complejos cambios de la era posmoderna y de la sociedad de la información³¹. Pero también tendría que considerarse que entre la "estructuras y culturas básicas de la escolarización", que han de ser "reinventadas" para responder a las nuevas presiones, debería incluirse la cultura política de la educación, entendida en los términos con que la hemos definido al comienzo de este trabajo.

No creo que sea suficiente, como se sostiene en este estudio, proceder a una "nueva regulación de la profesión docente", o definir otra "ética profesional", aunque obviamente esto sea aconsejable. Y no me parece la mejor conclusión invocar al "valor para educar" o al "coraje y a la "pasión" como las claves de la regeneración, salvo que se aluda a ellos como reclamos moralizantes o voluntaristas³². Si no se quiere que los profesores acaben otra vez por imponer en la práctica su propia cultura, será mejor indagar la gramática y los móviles del arte docente, formular de forma menos abstrusa las propuestas de reforma y negociar con los actores de la escuela los modos viables del cambio real, además, claro está, de crear las condiciones efectivas que hagan posible las transformaciones deseadas.

Los anteriores desencuentros, que afectan a la interacción entre las tres culturas -la práctica, la académica y la normativa-, han venido a desembocar en la actual cohabitación de las tres vías de gestionar la educación, y a importantes contradicciones entre el discurso y las actitudes de los políticos, los expertos y los enseñantes. Para descargo de la crítica a nuestra situación, debe hacerse notar que muchos de estos conflictos se dan también en otros medios de nuestro entorno. Así, Nóvoa ha destacado cómo los teóricos y los burócratas de los sistemas europeos pueden llegar a sostener la necesidad de que los docentes posean ciertos conocimientos, pero sin

²⁹ MARCHESI, A.: Controversias en la educación española, Madrid, Alianza, 2000, p. 106-99.

³⁰ Ibidem, p. 112.

³¹ La obra de A. HARGREAVES aludida es: Profesorado, cultura y postmodernidad, Madrid, Morata, 1996.

³² MARCHESI, A.: Op. cit., pp. 248 y 255.

que por ello alcancen el estatuto de intelectuales. Por eso, consecuentemente, sus saberes han de depender siempre de conocimientos superiores que han producido otros expertos, aunque estos estén alejados del contexto real de sus aplicaciones. Además, el ejercicio cotidiano del trabajo escolar, lejos de ser independiente, ha de estar sometido asimismo al control de las normas, a través de los aparatos de inspección, con lo que los profesores tendrían que acomodarse a la cultura política de la escuela como organización³³.

El peligro de escisión entre las culturas, con los cambios que la época actual comporta, parece que vuelve a repetirse. Los nuevos expertos, aunque abordaron en parte la revisión crítica de la tradición, han terminado por instalarse en estructuras académicas aisladas del mundo de la acción desde la perspectiva de su funcionalidad y desde su significado como agentes de cambio. Tanto los pedagogos que han optado por los enfoques tecnológicos de la enseñanza, como los que se adscriben a las tendencias crítico-emancipadoras, mantienen hoy una precaria relación con el ámbito de la práctica, o, si se quiere decir en el lenguaje de Habermas, con el mundo de la vida, en este caso del cotidiano escolar. Y los gendarmes de la cultura política parecen más preocupados por la cultura simulacro y la retórica de la modernidad que por el cambio efectivo de la realidad educativa y social.

La cultura pedagógica, la de llamado conocimiento experto, ha seguido, no obstante sus pretensiones, un camino complejo en su legitimación. El profesor Tenorth ha hecho notar -refiriéndose a toda Europa- cómo, incluso hoy, la pedagogía que cultivan los académicos no ha logrado un estatuto disciplinario que se pueda considerar definitivamente asumido, lo que hace que la historia de la construcción de la "ciencia de la educación" sea en parte la "historia de un sueño". En nuestro tiempo, esta pedagogía científica aún conserva formas que derivan de su origen, permaneciendo en una especie de *ghetto* institucional, con vetustas influencias clericales y filosóficas en su tradición erudita. También atiende, bajo distintas formas de colaboracionismo, a proyectos que se refiere al control de las instituciones y a la policía social con que los profesores, los políticos e incluso los moralistas, han querido diseñar el orden de lo público y lo privado. Estos programas, casi siempre expresados en diseños utópicos para formas alternativas de sociedad, han determinado en gran parte la inadecuación de las teorías³⁴.

Para el conocido historiador alemán existe un *turning point*, situado entre fines del XIX y los comienzos del XX, en el que el saber sobre educación pasó de la prehistoria científica a la disciplinarización. Este cambio vino inducido por las nuevas

³³ NOVOA, A.: art. cit. en la nota 16, pp. 403-430.

³⁴ TENORTH, H.E.: "The History of Educational Science", XVII ISCHE, Papers, Opening Adress, Berlin, 1995.

expectativas del trabajo pedagógico de los profesionales, y sobre todo por los proyectos de reforma social del Estado. De esta suerte, la pedagogía se involucró en la política, y muchas veces acabó deformada en propaganda y en instrumento de control social, aunque cada vez más alejada de la práctica educativa de las escuelas ordinarias. Algo parecido ocurrió, como vimos, en España durante el ciclo regeneracionista.

Tal vez por todo lo anterior, la "ciencia de la educación" ha permanecido siempre en una especie de "estado de crisis", no sólo por su imagen académica de "falsa teoría", por la "inseguridad de su estatuto teórico" o por la "deformación" a que fue sometida por las ideologías, sino también por la percepción que de ella se han formado los prácticos. "La práctica de la enseñanza ha sido una víctima de la cientificación de la educación", y la teoría "ha perdido habilidad para asistir a la práctica", concluye Tenorth. El conflicto entre ciencia y profesión, investigación y política, o teoría y praxis, quedó así instalado y abierto al tiempo³⁵.

En España, los historiadores y teóricos discuten los problemas epistemológicos de la ciencia de la educación y los políticos diseñan programas formales para modernizar la tecnoestructura. Mientras tanto, el mundo de la vida continúa siguiendo los *patterns* que imponen las culturas prácticas de lo cotidiano, que sólo se apropian del conocimiento y de las normas que no entran en colisión con su gramática interna y con sus propios mecanismos de seguridad. En esta dialéctica, la pedagogía queda cada vez más confinada a los confortables *ghettos* académicos y burocráticos, que terminan por eludir el trato grosero con la realidad y el mundo de la acción. Sólo cuando pedagogos y estrategias negocian con los actores de la vida escolar proyectos innovadores se crean convergencias interculturales.

En este orden de cosas, conviene traer aquí a colación el énfasis que la literatura reciente ha puesto en una doble dimensión del perfil de la profesión de enseñante. Una, la de artesano, que subraya la consideración de su papel en la producción de la cultura escolar de oficio. Otra, la de intelectual, que pone de relieve su función como agente de cambio cultural. Esta segunda atribución no parece sólo predicable de los movimientos asociados a las llamadas pedagogías críticas, sino también de las que interpretan su mediación entre la sociedad y los jóvenes bajo supuestos funcionalistas.

Las reformas impulsadas en los últimos años en España quisieron en principio utilizar el potencial que traían los movimientos de renovación pedagógica y terminaron neutralizando su poder crítico, al ser estos absorbidos en parte por el mismo sistema. También se sirvieron los administradores de algunos sectores académicos

³⁵ Ibidem.

que ensayaron dar orientación al lenguaje de las normas. Pero la cultura empírica del colectivo docente, lo que Tyack y Cuban denominan la gramática de la escuela³⁶, no fue considerada suficientemente de nuevo en la estrategia general del cambio educativo, repitiéndose así los desencuentros a que históricamente se abocaron las reformas del sistema de enseñanza.

³⁶ TYACK, D. & CUBAN, L.: *Tinkering toward utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1995, p. 85 ss.

MESAS REDONDAS

MESAS REDONDAS

MESA REDONDA

“LA PARTICIPACIÓN Y LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS”.

MODERADOR:

Ilmo. Sr. D. Francisco Javier Serna García, Director General
de Planificación y Ordenación Educativa.

PONENTES:

D.ª Rosa Esteban Rodríguez,
Directora del C.P. “Gonzalo de Berceo” de Valladolid.

D. Pedro García Bustillo,
Director del Instituto “La Vaguada” de Salamanca.

D. Francisco Galván Palomo,
Presidente en Madrid de ADIDE
(Asociaciones de Inspectores de Educación).

D. Pedro Municio Fernández,
Profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid.

D. Felipe Fernández González,
Secretario Regional de FERE (Federación Española de
Religiosos de la Enseñanza) de Castilla y León.

D. ROSA ESTEBAN RODRÍGUEZ,
Directora del C.P. “Gonzalo de Berceo” de Valladolid

Enfocado desde dos ámbitos:

1. AUTONOMÍA PEDAGÓGICA
2. AUTONOMÍA DE GESTIÓN

1. AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

Desde los diversos planteamientos institucionales:

- P.E.C.
- P.C.C.
- R.R.I.
- PLAN ANUAL GENERAL (P.G.A.).
- PLANES ESPECIFICOS (P.A.M.-EUROJOVEN-M.AMB.-SALVAESC...).
- MEMORIA.

C.ESCOLAR

Integrados todos los sectores:

- Maestros.
- Padres.
- Administración y servicios.
- Ayuntamiento.
- Equipo directivo.
- Alumnos sin voto (si el P.E.C. lo determina).

Características a tener en cuenta:

- Dinámico.
- Armonía entre sus miembros.
- Vivo, utilizando estrategias en las que estén implicados sus miembros.
- Planificación concebida desde la participación y caracterizada por su sentido flexible y abierto.

CLAUSTRO

Es el órgano más complicado en los centros grandes.

El equipo directivo debe utilizar mecanismos diversos para la consecución de los objetivos institucionales y de control. El maestro debe sentirse feliz con su trabajo en un ambiente dinámico y distendido.

El E.directivo debe ser un poco el motor utilizando estrategias motivadoras y diferenciadas.

Debe integrar y coordinar el esfuerzo de todos hacia las necesidades y objetivos del Centro.

EQUIPOS DOCENTES

- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Equipos de Nivel (labor más de programación de aula).
- Equipos de Ciclo (más global).

Uso de un sistema de comunicación periódico, canalizando todas las propuestas e información.

EQUIPO DIRECTIVO

Elección democrática (por el Consejo Escolar) según el modelo actual respaldado por la Comunidad Escolar.

A considerar:

- Estrecha colaboración interna respetando el marco que corresponde a cada uno de sus miembros.
- Toma de decisiones compartida respetando los puntos de vista de los demás.
- Propuesta de un sistema de organización participativa y orientada a finalidades preestablecidas.
- Atención constante a la dinámica del Centro, a sus problemas y necesidades.
- Actuación rápida y eficaz planteando soluciones a cada problema que surja.

DIRECTOR

Debe saber:

- Mostrar entusiasmo.
- Crear un buen clima de convivencia.
- Ser discreto. Confidencialidad en la información recibida.
- Adoptar decisiones fundamentadas en un proceso racional de análisis.
- Definir y delegar tareas, atribuciones, responsabilidades...
- Mantener informada a la Comunidad Escolar.
- Dejar participar en el análisis de problemas y en la toma de decisiones.
- Fomentar el trabajo en equipo y realizar reuniones periódicas.
- Abordar los temas y conflictos de forma inmediata.
- Tener paciencia.

- Saber escuchar.
- Valorar el trabajo y expresar reconocimiento.
- Gestionar y facilitar los recursos.
- Ser flexible, abierto y receptivo.
- Dinamizar y consensar.
- Incorporar las nuevas ideas o modificar las existentes.
- Establecer un sistema fácil y asequible de relación y comunicación.

AMPA

Es importante tener en cuenta:

- Coordinación continua, estableciendo cauces de comunicación, colaboración y participación.
- Reuniones sistemáticas y esporádicas.
- Facilitar la organización de las actividades para alumnos y las orientadas a los padres.
- Proponer programas educativos.

FAMILIAS DE ALUMNOS

Comunicación e implicación a través de:

- Reuniones y entrevistas.
- Colaboración directa:
 - talleres
 - elaboración de murales
 - teatro
 - salidas
 - oficios...

ALUMNOS

Junta de delegados:

- Representan a los alumnos en el Centro Escolar.
- Delegados de curso a partir de 3º.
- Reuniones sistemáticas mensuales.
- Organización y propuesta de actividades.
- Normas.
- Plan de curso.
- Formas de comunicación.
- Organizar fiestas tradicionales.
- Sugerencias...

E.O.E.P.

- Reuniones sistemáticas.
- Propuesta de actividades.
- Colaboración en la elaboración de los planteamientos Institucionales: P.E.C.-P.C.C.-P.G.A.-P.A.M.-...

INSTITUCIONES Y ORGANISMOS

- Junta de Castilla y León (consejerías)
- M.E.C.
- Ayuntamiento.
- Diputación.
- INSALUD.
- Voluntariado social.
- Voluntariado internacional...

OTROS SERVICIOS SOCIALES Y EDUCATIVOS

- CEAS (Centros de Acción Social)
- Absentismo escolar.
- Policía de barrio.
- Programas de atención a la infancia.
- Programas de atención familiar (P.A.F.)
- Centros cívicos...

PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES

Las decisiones curriculares y pedagógicas se encuentran en:

1. P.E.C.-elaborado por el equipo directivo con las directrices del C.E. y las propuestas del Claustro y E. de ciclo, atendiendo a las características del entorno escolar y a las necesidades específicas de los alumnos.

a) Análisis del contexto y características del Centro:

- estructura, niveles, unidades...
- profesorado
- alumnado
- personal no docente
- otros profesionales...

b) Organización general del Centro:

- Funcionamiento de las actividades extraescolares.
- Biblioteca. -Horario
- Formación de grupos de alumnos

- Criterios pedagógicos para la elaboración de horarios
 - P.G.A. de la actividad docente
 - Relación con los padres
 - Adscripción del profesorado
 - Formas de evaluación
 - Plan de sustituciones
 - Normas para padres
 - Normas para maestros
 - Normas para alumnos...
 - Desalojo de emergencia
 - Seminarios
 - Departamentos
 - Medios informáticos
 - Programas: Prevención de conductas de riesgo social, Vial, para la salud...
 - Huerto escolar...
- c) Adecuación de los objetivos generales de las etapas.
- d) R.R.I.
- Basado en la LOGSE:
- fines, principios...
 - funcionamiento de los órganos de gobierno
 - derechos y deberes...
 - Seminarios-Biblioteca-funcionamiento de programas.
- e) Medios para facilitar e impulsar la colaboración entre los diversos sectores.
- f) Condiciones en las que podrán estar representados los alumnos con voz, pero sin voto, en el Consejo Escolar.

PCC (PROYECTO CURRICULAR)

Basado en el currículo oficial y en los criterios de Claustro.

D. PEDRO GARCÍA BUSTILLO,
Director del Instituto “la Vaguada”, de Salamanca

No dudo que mi presencia en esta mesa está prevista para analizar desde la perspectiva de un profesor de Secundaria y director de Instituto lo que se entiende a pie de obra por participación en el ámbito educativo. Con el objeto de situar a los aquí presentes he de informar que soy miembro del sindicato STE y estoy como representante del mismo en La Junta de Personal de la Provincia de Salamanca y actualmente soy uno de los representantes de los Directores de Instituto de Castilla y León en la legal Junta de Representantes de Directores de Institutos de las Comunidades Autónomas.

Entiendo que el interés por participar en las decisiones de la comunidad educativa en un Instituto viene determinada por la capacidad de influir en las que se adopten en esa comunidad y la autonomía que se tenga para poder adoptarlas, que en muchos casos dada la franja excesivamente estrecha que permiten los reglamentos y normativa, o lo ajustado hacia los mínimos de los recursos tanto humanos como materiales que ese centro tenga que administrar hace que el interés de los distintos sectores por participar se reduzca a lo meramente formal.

Los órganos formales de participación los conocemos todos los presentes, analizaré brevemente la constitución y su funcionamiento de alguno de ellos desde mi propia experiencia y lo que conozco de otros centros a través de la información obtenida en las reuniones que periódicamente mantenemos los directores de mi provincia:

EL CONSEJO ESCOLAR:

Un condicionante esencial para el posterior funcionamiento de los Consejos Escolares de los Institutos es su proceso de constitución, la forma y participación en la elección de los representantes de cada uno de los sectores o instituciones, nos puede indicar como se desarrollará posteriormente su funcionamiento.

En la elección de los representantes de los padres de los alumnos, a pesar de los esfuerzos institucionales y de los centros, es normal que los votantes no superen el cinco por ciento del censo, lo que pone en duda la representatividad de los elegidos y la vulnerabilidad del proceso por maniobras interesadas es grande, es evidente que la representatividad del miembro designado la APA es la mayor y la que cuenta con cauces para la participación del resto de los padres.

Los alumnos se presentan a título individual, las Juntas de Delegados y las Asociaciones de alumnos suelen tener una vida efímera y no suelen ser los órganos a través de los que se presentan como candidatos a las elecciones al Consejo, los alumnos electores no tienen apenas referencias de los candidatos y su relación posterior con ellos es prácticamente nula, dada la inexistencia de canales formales de comunicación.

El representante del ayuntamiento ha sido y es un muchos casos un ausente en los Consejos.

Los representantes de los profesores y personal no docente, siendo la parte profesional suele estar representada, aunque en su elección es extraña la convocatoria en la que el número de candidatos supere al número de miembros elegir. Situación que se repite con el Director y el Jefe de Estudios, que en la mayor parte de los casos es elegido como único candidato o designado por su ausencia por la administración.

Este panorama no nos muestra una situación halagüeña del máximo órgano de gobierno y participación en los centros escolares públicos, de acuerdo con los que determina el artículo 27 de nuestra Constitución y las leyes que lo desarrollan, no creo que este aparente desinterés por participar en la gestión y gobierno de los Institutos de Educación Secundaria sea imputable al diseño de los órganos de participación, hay otros aspectos que creo que influyen intensamente, como la falta de tradición de nuestra sociedad hacia el asociacionismo y la participación y por otro lado las escasas posibilidades de maniobra para la gestión y participación que en muchos casos la norma permite o los recursos, dada su escasez. Un ejemplo claro, en cuanto a posibilidades del Consejo Escolar y su intervención es el proceso de admisión de alumnos, en el que los Consejos tras el proceso de adscripción diseñado por la administración, que en muchos casos es desequilibrado, solamente les queda la posibilidad de sancionar la aplicación de una baremación a los solicitantes de una plaza en el centro.

No obstante y pesar de ello, estos consejos rigen toda la vida de los centros y calan en la comunidad un sentimiento de participación, que aunque en muchos casos no es real, si imprimen en los centros el sentido de la participación por parte de todos los sectores ya que se recogen en ellos todas las aportaciones y se toman las decisiones que determinan la singularidad del centro, aspecto que se puede constatar si los comparamos con otros modelos de gestión más jerarquizados, como pueden ser los Liceos Franceses, donde la distancia de todos los sectores en la toma de decisiones, personalizada en la figura del director, marca intensamente el clima de convivencia y el sentimiento de mayor distanciamiento que en nuestros centros.

CLAUSTRO DE PROFESORES:

El Claustro de Profesores como órgano de participación en la gestión académica en los Institutos, a través de sus reuniones reglamentarias y las que

determine el propio centro, dado su tamaño, entre 40 y 100 profesores, le impide ser un órgano ágil de debate, elaboración de propuestas y documentos y participación, eso nos llevaría a múltiples e interminables reuniones que cansarían y desmotivarían a sus componentes, por lo que a mi juicio este órgano, sus componentes, deben estar puntualmente informados de todo lo que suceda en el centro y sus componentes como miembros de los departamentos didácticos, en unas condiciones físicas que les permita estar en continuo contacto entre ellos y a través de sus reuniones periódicas, puedan recibir y hacer llegar de y a la Comisión de Coordinación Pedagógica, todas aquellas cuestiones que puedan determinar la organización académica del Centro. Siendo la reunión del Claustro la que sancione o rechace las propuestas que le lleguen desde la Comisión de Coordinación Pedagógica.

EQUIPO DIRECTIVO:

El equipo directivo y especialmente el director en nuestros centros, son elementos que determinan o pueden determinar el nivel de participación en nuestros centros, juegan un doble papel que en muchos casos resulta un difícil equilibrio entre representante de la Administración en el Instituto o representante del Instituto ante la Administración, esto asociado a la temporalidad de su mandato y al retorno en su propio centro como profesor determina un tipo de gestión que a mi juicio va mas asociada a impulsar y motivar a la comunidad hacia un determinado programa en el que todos deben participar, alejándonos de nuevo de los modelos jerarquizados que a mi juicio distanciaría al resto de la comunidad de la participación. He de señalar que en normativas anteriores y en otras desarrolladas por algunas comunidades se han constituido Juntas de Directores de Institutos como lugares comunes de intercambio de experiencias y referencias para todos sobre las gestiones desarrolladas y a desarrollar, y órgano de comunicación con la administración para recibir como para hacer llegar a la misma, de primera mano, la situación de los centros y su opinión ante las propuestas o resoluciones que adopte la administración sobre los Institutos. En otras administraciones estas Juntas son o han sido interlocutores leales con la administración con un resultado mutuamente enriquecedor, aprovecho la presencia en esta mesa de un representante de la administración para pedirle un cambio de actitud ante estas Juntas, que no pretende otra cosa que ser colaboradores leales e interlocutores que pretenden hacer llegar a la administración las inquietudes comunes de los Centros y hacerse oír en aquellos aspectos que su experiencia como gestores experimentados de los centros les califica para ser escuchados.

Es evidente que aunque en la gestión de nuestros centros participan todos los sectores, estamos bastante lejos de lo que sería deseable y determina nuestra consti-

tución, entiendo que las medidas a desarrollar deben incidir especialmente en inducir a la participación y en incrementar la autonomía de gestión de los centros con una normativa más abierta e incrementando en los centros tanto los recursos materiales como humanos que permitan algo más que el estricto ajuste a los reglamentos, que en muchos casos les igualan en recursos cuando las necesidades son muy diferentes.

Especialmente considero preocupante el modelo de dirección de los centros que se deduce de las escasas noticias que llegan sobre las próximas reformas educativas –Ley sobre la Formación Profesional y Ley de Calidad de la Enseñanza– de las que se deduce la intención de ir hacia un modelo profesionalizado de la dirección, lógicamente más dependiente de la administración que de los propios centros, que nos alejaría, a mi juicio, del modelo de gestión participativa reduciendo sensiblemente la deseada autonomía de los centros.

D. FRANCISCO GALVÁN PALOMO,
Inspector de Educación de FADIDE¹

EL MARCO NORMATIVO.

El Sistema Educativo en España se asienta en varios principios que le caracterizan. Uno de ellos es el de la participación de todos los sectores que configuran la comunidad escolar en un contexto de autonomía de los centros educativos. Así, tras la Constitución de 1978 las grandes leyes que configuran dicho sistema LODE², LOGSE³ y LOPEG⁴ pretenden afianzar y desarrollar, entre otros, los principios de participación y autonomía, si bien es cierto que los resultados obtenidos pueden y deben mejorarse mucho. A continuación señalamos algunos significativos párrafos de las leyes mencionadas, referentes al tema que nos ocupa.

Constitución Española: *"Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca"*. (Art. 27.7)

LODE: *"...el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos...."* (Art. 19).

LOGSE: *"La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:*

f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente". (Art. 2).

"Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente". (Art. 57.1)

"Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores". (Art. 57.4).

¹ Federación de Asociación de Inspectores de Educación.

² Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

³ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁴ Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

"Los centros educativos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes". (Art. 58.2).

LOPEG: Dedicar todo su Título I a la participación y, su capítulo 2 a la autonomía.

"La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. Los profesores lo harán también a través del Claustro, en los términos que se establecen en la presente Ley". (Art. 2.1).

"Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento". (Art. 5).

"Los centros elaborarán y probarán un proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro". (Art. 6.1).

"Las Administraciones educativas establecerán el marco general ..." (Art. 6.2).

"Los centros docentes públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica..." (Art. 7.1).

"Las Administraciones educativas podrán delegar en los centros públicos la adquisición de bienes, contratación de obras, suministros y servicios, ..." (Art. 7.2).

"...las Administraciones educativas podrán regular... El procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios previa aprobación del Consejo Escolar..." (Art. 7.3).

NUESTRO MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR

En este modelo de gestión escolar **participativo** que se recoge en la LODE la Comunidad Educativa formada por padres/madres, alumnos/as y profesores/as constituye el paradigma organizativo, fundamentado en una organización abierta en la que las principales estructuras son colegiadas: el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. Pudiéndose considerar también, desde la perspectiva técnica, al Equipo Directivo. En consecuencia, se puede afirmar que la concepción unipersonal de la función directiva queda superada, siendo sustituida por una función asumida desde una actuación compartida. es decir, que el modelo se basa en la **corresponsabilidad educativa**.

Este modelo de gestión participativo se configura en una escuela que debe ser cada vez más **autónoma**, que rompe moldes respecto al modelo anterior, más dependiente. Es una escuela que debe decidir aspectos de su gestión económica, organizativa, académica, etc., en el ámbito de las competencias del Consejo Escolar, que es el verdadero órgano de gobierno del centro. Así tendrá que decidir la priorización de sus gastos mediante el presupuesto anual (*autonomía económica*), la configuración de su Consejo Escolar y su Equipo Directivo a través de los correspondientes pro-

cesos electorales (*autonomía de gobierno*) y completar el currículum de su alumnado realizando el adecuado proceso de adaptación mediante su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y Programaciones de distinto nivel (*autonomía curricular*). Es innegable la crisis por la que atraviesan tanto la participación como la dirección escolar, lo que nos debe llevar al análisis de sus causas, algunas de las cuales se recogen en los informes anuales del Consejo Escolar del Estado. Nos atrevemos a decir que, desde la perspectiva del curso en que nos encontramos, el tímido desarrollo de la autonomía escolar es, probablemente, una de las más importantes.

LA PARTICIPACION ESCOLAR

Es con la LODE cuando se establece el marco legal para el desarrollo de la participación en el ámbito escolar. Mucho se ha hablado sobre la mayor o menor utilidad de este marco actual de participación escolar, desde la triple perspectiva de alumnado, profesorado y padres/madres. Pensamos que todos los mecanismos de participación son siempre mejorables, pero entendemos que no se ha sacado todo el partido que permite el actualmente existente.

El mundo escolar es enormemente complejo y tecnificado, lo que nos obliga a preparar la participación cuidadosamente, así como a organizarnos muy bien para cubrir sus distintos niveles. Son varios los órganos de participación: las Asociaciones de padres/madres, de alumnos/alumnas y, sobre todo, los *Consejos Escolares*, éstos, además de ser órganos de participación escolar, son también órganos de gobierno del centro.

De las múltiples competencias que tienen los Consejos Escolares de los Centros hay algunas, y no precisamente las menos importantes, que, con carácter general, se ejercen escasamente, quizás por la complejidad que conllevan, por ejemplo, la de "*Supervisar la actividad general de Centro en los aspectos administrativos y docentes*", "*Conocer la evolución del rendimiento escolar general del Centro a través de los resultados de las evaluaciones*"⁵ etc.

La LOGSE, además de las atribuciones que ya tenía el Consejo Escolar del Centro, especifica otras nuevas de gran importancia, como la de "*Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo una vez elaborado*". Para el ejercicio de estas atribuciones se requiere un trabajo previo y una organización adecuada, como ya decíamos antes, que posibilite la participación responsable desde el conocimiento.

La LOPEG da un paso más en el sentido de propiciar la participación en el ámbito escolar, centrándola, en lo que a la Comunidad Educativa se refiere, en el Consejo Escolar. También se manifiesta inequívocamente por la autonomía para determinar el modelo de gestión organizativa, pedagógica y económica.

⁵ (R.D. 2376/1985, art. 64),

Pero los Consejos Escolares pueden ser también de otros ámbitos, además del centro. El Consejo Escolar del Estado es un foro de análisis y discusión de la educación española en el que participan todos los sectores políticos, sindicales y sociales. Sus "INFORMES SOBRE EL ESTADO Y SITUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO" aportan importantes mejoras al funcionamiento de la educación en el país y gozan de reconocido prestigio. Es de agradecer que el CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN muestre las inquietudes que se manifiestan en este foro por la reflexión sobre el funcionamiento de los centros docentes, ello contribuirá, sin duda, a la mejora de la calidad de la enseñanza en su ámbito de competencia.

RAZONES A FAVOR DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR

Estamos a favor de la autonomía de los centros educativos entre otras razones porque con autonomía:

El centro es el protagonista. La educación escolar actual es una tarea colectiva en la que el protagonismo a la hora de dirigir el proceso de enseñan-aprendizaje deja de pertenecer al profesorado considerado individualmente. Consideramos al centro educativo como el primer eslabón del sistema educativo que constituye una unidad de acción claramente identificada. Por ello en él deberían tomarse las decisiones más importantes sobre la organización de las enseñanzas y la vida escolar en general.

La administración no puede atender particularidades. Las circunstancias particulares que se desarrollan en cada contexto escolar son difícilmente percibidas y comprendidas por las Administraciones. En las sociedades democráticas, los centros educativos desarrollan cada vez más modelos diversos y respuestas ajustadas a cada caso. La uniformización es contraria al principio de diversidad que, sin duda, debe regir la tarea de un centro educativo de calidad.

La autonomía es un objetivo de la educación escolar. Un objetivo fundamental de la educación es *proporcionar a los alumnos y alumnas las capacidades que le permitan desenvolverse de forma autónoma*, esto sólo es posible en el marco de una institución educativa en que sus miembros puedan ejercerla. Los centros educativos con organizaciones impuestas desde fuera no pueden conseguir el ideal educativo democrático. *"Los sistemas democráticos de participación solo cobran sentido si existen áreas específicas de actuación independiente en las que puedan incidir los participantes"*⁶.

La autonomía es necesaria para la innovación. Las reformas y los cambios en educación, para ser posibles, han de ser planificados como un proceso contínuo en el que el profesorado y los centros son tenidos en cuenta y se sienten comprometidos. El currículo no puede ser adaptado con medidas desde fuera, lejos de la prác-

⁶ OCDE. 1983. Organización creativa del ámbito escolar. Madrid, Anaya.

tica del aula, que no sólo son mal aceptadas por el profesorado, sino que necesitan de iniciativas internas para adaptarlas a la diversidad del alumnado.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Para gestionar este tipo escuela anteriormente descrito se requiere un/a directivo/a capaz de organizar, pues en un marco cada vez más autónomo habrá de disponer los medios para intentar acercarse lo más posible a los fines señalados. Tendrá que facilitar la participación de los miembros de todos los sectores de la comunidad educativa, lo que conlleva en primer lugar la convicción de la necesidad y la bondad de ello, además del imperativo legal. Es imposible desarrollar un proyecto educativo coherente en nuestros centros sin consensuar acuerdos, fomentar el trabajo en equipo, etc., tanto en el ámbito de la organización y la gestión como en el estrictamente curricular.

Por lo que se refiere a la cualificación del director/a no viene dada por la formación inicial que ha obtenido como profesor/a, lo que implica la necesidad de formación específica para el adecuado desempeño del puesto. La dirección participativa no es incompatible con la dirección profesionalizada.

Estamos por la potenciación de la participación en el ámbito escolar. Para ello creemos que **es necesario avanzar en la autonomía de los centros educativos** desarrollando todos los ámbitos, Esto requiere un esfuerzo de confianza democrática por parte de la Administración Educativa y un esfuerzo de compromiso por parte de la Comunidad Educativa que deberá ejercerlos. Creemos en la necesidad de reforzar el papel de la dirección escolar en la línea de mantener su configuración participativa, su elección democrática por la comunidad educativa y potenciar su profesionalidad y cualificación. Todo ello requiere también mejorar el incentivo para los directivos.

D. PEDRO MUNICIO FERNÁNDEZ,
Profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid

A lo largo de la historia dos placas tectónicas están en contacto y roce permanentemente. Cuando una prevalece, hace retroceder a la otra y provoca enormes tensiones. Cada una refleja sistemas distintos de gobernar el mundo, la forma en que los miembros de una comunidad, una empresa a una familia, ejercen su poder, derechos y responsabilidades sobre el conjunto.

Cada placa tiene su propio sentido, justificación, ventajas e inconvenientes. La mayor parte de la historia ha estado dominada por la visión del poder concentrado en unos pocos (los que sabían, los que tenían más fuerza, los que proporcionaban mayor seguridad al grupo), aunque también han existido períodos en los que una amplia distribución del poder ha sido una realidad, como la democracia ateniense del siglo IV a.C. o la Carta Magna durante el siglo XIII en Gran Bretaña. Hay también muchos otros ejemplos de ciudades, organizaciones o familias que han actuado de esta forma a lo largo de la historia pero, en conjunto, el modelo con distribución de poder ha sido claramente menos utilizado que el de concentración.

Lo importante ahora es que durante la segunda parte de este siglo la distribución de poder ha ido creciendo en el mundo occidental como consecuencia del cambio de paradigma social. Las causas inmediatas son muy variadas pero en el fondo están la mejora del nivel económico, el incremento del nivel cultural y la aceptación de la dignidad de la persona como base en la construcción de la sociedad.

La evolución se ha iniciado al repartir responsabilidades que no podía al no poder asumirlas quien detentaba el poder como consecuencia de su alto riesgo social o su coste económico. En este caso se puede situar desde la descentralización administrativa a la exigencia del médico al enfermo para que se haga responsable de su tratamiento y recuperación y pase de una postura de paciente a cliente. En otros casos ha sido la propia sociedad la que ha tomado el poder directamente como en el caso de las patrullas de vigilancia ciudadana para controlar la criminalidad, y evitar aumentar de esta forma las dimensiones de la policía, por una parte gravosas para la comunidad y por otra refuerzo de la autoridad, con frecuencia descontrolada y corrupta.

Estos dos ejemplos llevan a comprender que la distribución de poder es un proceso de doble dirección en el que han de estar de acuerdo tanto los que le ceden como los que lo reciben. Todos los directivos han sido testigo de intentos de delegar poder y de cómo sus buenas intenciones han resultado un fracaso por la negativa de los subordinados a aceptar el traspaso de responsabilidades, tareas y poder. Los directivos saben que no es cuestión de buena voluntad sino de encontrar personas dispuestas a participar y de encontrar las fórmulas que hagan compatible el sistema.

Por otra parte hay que comprender que la distribución de poder o la participación en cualquier nivel de poder no significa lo que cualquiera crea que significa. Por ejemplo, participación no es trabajo en equipo, ni hacer todos de todo o intervenir en una manifestación, tres de las alternativas más habituales cuando se pide a la gente la interpretación del concepto. La participación es la entrada voluntaria en los procesos que se están produciendo en cada organización asumiendo simultáneamente los compromisos, tareas y responsabilidades implícitas y explícitas en ellos. La participación supone tomar decisiones y ejercer el poder pero sin olvidar que las cargas y riesgos también van implícitas en ella.

Las autocracias dominantes en los dos últimos siglos basadas en el poder absoluto de los estados, en las ideologías de los partidos o en la fuerza de los grupos de presión han resultado catastróficas para la humanidad aunque hayan proporcionado paralelamente un desarrollo evidente. Sin embargo, la sociedad se está revelando en las tres últimas décadas contra el sistema y está produciendo nuevas formas de organización y de relaciones, como mecanismos que eviten sus altos costes sociales y económicos. En un nivel macro hemos sufrido dos siglos de guerras, conflictos étnicos y religiosos, desastres ecológicos y enfrentamientos de todo tipo. En el nivel micro un elevadísimo porcentaje de las organizaciones son no competitivas, están llenas burocracia y con enormes dosis de frustración y despilfarro en su potencial humano. No conviene, sin embargo, confundirse como algunas pretenden pues el sentido de la autocracia no está solo en quien tiene el poder, sino también en la aceptación de esa distribución, como los campesinos de la Edad Media mantenían y respetaban la sociedad feudal que les daba protección y seguridad. No hay duda de que es más cómodo y seguro no participar en la guerra por la defensa de la ciudad y esperar a que otros lo hagan.

Por ello, el paso a un mundo de participación no es fácil y no depende solamente del que tiene el poder le distribuya sino de que se den las condiciones para que la distribución sea posible. En términos absolutos la participación es beneficiosa para la satisfacción humana, produce mejores resultados sociales y permite un mejor funcionamiento de los procesos. La teoría parece indiscutible pero la práctica muestra que el camino está plagado de dificultades. En la sociedad del conocimiento en la que estamos entrando las diferencias en la posesión del conocimiento (la nueva riqueza) serán cada vez más acentuadas y esto inevitablemente condicionará las posibilidades de participación.

Los mapas antiguos señalaban el final de la tierra conocida. Más allá estaba lo desconocido, lleno de amenazas y peligros. Hasta ahora se habla de la participación como si fuera ciencia ficción, algo que está más allá del límite que señala los mapas de los sistemas jerárquicos. Adentrarse en la participación requiere nuevos mapas y leerlos sin referencia a los viejos signos porque sus componentes y diseños son claramente diferentes. Estamos acostumbrados a escuchar fracasos de participación en

el mundo educativo pero es fácil descubrir como los valores, el lenguaje y las referencias de los que dicen participar no tienen relación alguna con las exigencias de la participación en el mundo actual. Es fácil ver en nuestro panorama educativo como organizaciones que promueven la participación son en su estructura interna claramente centralizadas y jerárquicas, con planteamientos autocráticos, control del aparato del partido y con valores que reflejan una visión centrada en imponer su ideología a la sociedad. Promueven la democracia y la participación pero no son interiormente ni lo uno ni lo otro. Es más, conviene recordar que las organizaciones educativas públicas están moldeadas por el sistema administrativo y este, por su propia definición y esencia, roles, jerarquía y normas, carece de los fundamentos esenciales de la participación. Ser o sentirse funcionario y participar es una absoluta contradicción.

A pesar de estos obstáculos actuales la participación es inevitable hacia el futuro, entendida esta no como el caos y conflicto en que se encuentran muchos de los centros educativos por la confusión entre participación y anarquía organizada, sino como una actitud y comportamiento de colaboración para alcanzar los fines institucionales. Los directivos deberían entender que la participación es necesaria para resolver una gran parte de los problemas y dinamizar la educación. La institución es como un gran iceberg que tiene la mayor parte de su volumen por debajo de la línea de flotación y en esta parte sumergida están escondidos los problemas operativos que la dirección no puede identificar y solucionar desde lo alto. Simultáneamente los miembros de la organización deberían entender que la participación forma parte de su compromiso y de su bienestar y a ella deberían dedicar prioritariamente sus esfuerzos.

¿Es posible lograr una cultura de participación en las organizaciones educativas? La respuesta es, en estos momentos, arriesgada. Hoy es difícil que esto pueda lograrse de una forma generalizada porque existen demasiadas dificultades para su funcionamiento. Mañana, por el contrario, no solo será posible sino necesario porque los cambios culturales avanzan de forma rápida y progresiva. Es cierto que la escuela se defiende de todas las nuevas tendencias, de la globalización, de las nuevas tecnologías, de la exigencia de satisfacer al cliente, de la incertidumbre y de tantos otros aspectos que definen la actual postmodernidad. Sin embargo, es difícil que pueda seguir manteniéndose dentro de sus murallas.

LOS SOPORTES DE LA PARTICIPACIÓN

Llegados a este punto es necesario concretar algunos soportes de la participación. Sin ellos no será posible construir una nueva educación. Hemos seleccionado tres que consideramos esenciales, pues sin ellos toda propuesta no va más allá del discurso y las buenas intenciones.

El primer soporte de la participación es la comprensión y aceptación de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso en el que intervienen múltiples factores

pero cuya responsabilidad recae en el profesor o conjunto de profesores. Este proceso se inicia con una necesidad de aprendizaje del estudiante y concluye con la satisfacción de esa necesidad. Se trata de un proceso en el que el concepto de calidad es una pieza esencial. No es un proceso de producción al estilo tradicional en el que las entradas se transformaban en productos, sino de una satisfacción de necesidades humanas. El profesor es el agente encargado de esa transformación y, por tanto, responsable de ella. Para las personas involucradas en un proceso el objetivo no es realizar un trabajo sino satisfacer al cliente y de forma simultánea a todos los implicados en el proceso.

La concepción de proceso incluye dos conceptos de extraordinaria importancia para la participación. El más importante es el concepto de "misión" que refleja la razón o sentido del proceso y que por su propia definición condiciona la actuación de los que participan en ese proceso. Participar es colaborar en el logro de esa misión y, por tanto, si no existe una misión aceptada no puede darse la participación en el proceso de alcanzarla. El segundo concepto es el de "cliente" identificado como el receptor de los resultados de ese proceso. Las personas que participan en un proceso tienen como preocupación esencial satisfacer las demandas de ese cliente sin cuya existencia no tiene sentido el proceso. El término cliente implica la existencia de personas que demandan con libertad el producto que ofrece el proceso o, dicho de otra forma, el que participa en un proceso está aceptando el cumplimiento de los requisitos que el receptor establece. No puede entenderse la participación como la imposición de algo a otro y el sentido de cliente significa la libertad de ambas partes para intercambiar sus aportaciones y por ello no cabe ni participación ni calidad si alguna de las partes no actúa libremente y de forma interdependiente con la otra. Participar exige dar y recibir simultáneamente.

Un segundo soporte, necesario para la participación, es la existencia de una arquitectura institucional que facilite la participación. Las estructuras jerárquicas por sí solas son absolutamente ineficaces para desarrollar la participación, aunque esta tome en nuestro entorno los ropajes de comisiones o comités. La participación carece de sentido cuando se somete a las reglas formales de representaciones orgánicas. La participación es una actitud voluntaria de integración en una actividad, no una representación de puestos de trabajo o unidades funcionales. Las organizaciones con participación en claro rechazo a los modelos de la filosofía modernista han creado arquitecturas de procesos para lograr sus objetivos, dándole a estos ámbitos de actividad todo el sentido de la participación y la responsabilidad para alcanzar sus objetivos. La arquitectura horizontal por procesos no significa eliminar la organización jerárquica pero sí despojarla de los componentes esenciales de la producción de aprendizaje. La organización jerárquica cumple funciones imprescindibles de coordinación general de la estrategia y toma de decisiones globales, asumiendo los aspectos exteriores de la actividad que se han convertido en la clave del desarrollo institucional.

El tercer soporte de la participación supone descender a las exigencias directas de la actividad organizativa. Esto significa que la participación no será posible sin una ayuda específica por parte de la dirección de una institución educativa. Lo más provocador de esta afirmación es que en la mayoría de los casos la ayuda de la dirección en el contexto español es prácticamente imposible, bien por falta de formación personal de los equipos de los directivos o bien por falta de condiciones institucionales lastrados por su origen administrativo. Las investigaciones han determinado diez causas básicas por las que la participación no se produce. Cada una implica una necesidad del proceso de participación y, por tanto, no contar con ellas es un obstáculo real que existe en la dinámica del proceso.

En primer lugar es necesario disponer de una visión institucional, es decir, de una imagen deseada de la institución y de su entorno para el futuro. Esta imagen debe ser necesariamente compartida por todos los miembros, lo que les permite tener una dirección única en su trabajo. La mayoría de los centros educativos carecen de esta visión y se limitan al cumplimiento del currículo lo cual incita a trabajar individualmente dentro de la clase.

Los valores son el componente de identidad del centro y actúan como una clave genética en el funcionamiento general. Incluyen creencias, supuestos y principios sobre la institución, el trabajo y el mundo y por tanto indican como actuar a todos los miembros. Lograr un consenso de valores en la comunidad educativa es una tarea ardua y generalmente se convierte en un punto conflictivo de las relaciones.

Las estrategias son formas de planificar, decidir y relacionarse para unificar el esfuerzo de la organización. Se dirigen a alcanzar la misión y la visión de la organización. Por los mismos elementos que incluyen es evidente que en educación no existen estrategias para alcanzar nada. Incluso el término resulta extraño pues la actividad del equipo directivo se centra en el día a día y en la solución de los problemas que se presentan. El estilo habitual de gestión es reactivo, nunca proactivo.

El liderazgo es una ayuda para conducir a los miembros hacia la visión y lograr que se sientan participantes en el sistema, no funcionarios, subordinados o servidores. Ciertamente existen líderes en los centros educativos pero el sistema no aconseja ejercer el papel. Obsérvese que la mayoría de las ofertas de puestos de dirección quedan vacantes. La combinación de condicionantes burocráticos y políticos está concebida para evitar el liderazgo y sin este no puede producirse la participación. Curiosamente los propagadores de la falsa participación suelen hacer a esta equivalente a la inexistencia de dirección.

El sistema de información, necesario en cualquier institución de calidad, facilita la actuación sobre la tarea y el contexto. Sin información los miembros no tienen poder, son burócratas y tienen una baja moral, es decir, no participan en la acción general. La información abierta y completa permite la transparencia y el senti-

miento de pertenencia. En las instituciones burocráticas suele estar concentrada en quién tiene el poder.

Las relaciones interpersonales e intergrupales en el trabajo son los aspectos más observables de la participación. Muestran a los miembros como interdependientes frente a situaciones jerárquicas o burocráticas que los convierte en dependientes y manipulados. Observando la cantidad y calidad de las relaciones se obtiene una valiosa valoración del nivel de participación.

Toda organización necesita controles pero para una correcta participación deben ser muy claros, aceptados y un instrumento para lograr el compromiso y la responsabilidad por las conductas y los resultados. Sin embargo, el sistema de control habitual y obligado por la legislación es el burocrático y centrado en el individuo, lo cual no proporciona muchos alicientes para la colaboración interpersonal ni para la participación fuera de los límites estrictos del trabajo personal.

Las competencias profesionales son los recursos básicos de la organización y en una organización participativa deben desarrollarse en todos los miembros para romper cualquier tipo de dependencia y luchar contra la falta de responsabilidad. Desarrollar competencias implica profesionalizarse y manejar nuevos roles. La cuestión clave en este caso es ¿qué desarrollo de competencias de participación se ha hecho en las instituciones educativas durante los últimos veinte años? La gente no aprende de forma milagrosa, necesita aprender a participar.

La participación exige necesariamente recompensas como respuesta al trabajo bien hecho y al compromiso con la institución. Deben ser discriminadoras y motivadoras, algo difícil de lograr en el contexto educativo, pues los mismos que piden la participación rechazan simultáneamente la recompensa. La contradicción lleva en sí misma la explicación de lo que se pretende.

Por último, la décima condición es la existencia de una arquitectura organizativa que este orientada a los implicados. Como ya se ha indicado al describir el segundo soporte, es esencial que el sistema facilite la participación. Sin esto son inútiles otros esfuerzos.

En resumen: La participación es difícil en las organizaciones educativas. Hay demasiados obstáculos para hacerla posible y sólo una acción general cuidadosamente planificada, con cambios sustanciales en el sistema la haría posible.

D. FELIPE FERNÁNDEZ GONZÁLEZ,
Secretario Regional de FERE de Castilla y León

Son tres palabras que se relacionan y, en cierto sentido, se interfieren:
autonomía, función directiva y participación.

Además, no es lo mismo que se apliquen a un centro público, a uno privado o a uno concertado.

I. LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CONCERTADOS.

a) *La autonomía de los centros: derecho fundamental de creación y dirección de centros de enseñanza.*

El derecho a la autonomía de los centros está implícito en el artículo 27 de la Constitución que establece los derechos y libertades fundamentales y regula el derecho a la educación.

b) *Protección jurídica de la libertad de dirección de los centros privados concertados. Reconocimiento a la libertad de enseñanza (Constitución, art. 27.1). Derecho de las personas físicas y jurídicas a la libertad de creaciones de centros docentes (id., punto 6º). Como no se habla expresamente de la autonomía de los centros, las Administraciones Educativas ponen en duda la libertad de dirección de los centros concertados, es decir de los centros sostenidos con fondos públicos. El término “autonomía” se cita expresamente en documentos tan importantes como:*

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (19-12-66) firmado en España.
- La Declaración de los Derechos Humanos (art. 26.3).

c) *Interpretación jurisprudencial.*

El derecho de creación de un centro docente le reconoce al titular:

- El derecho a su dirección.
- El derecho de dotarlo de un carácter propio o ideario.

Existen varias sentencias del Tribunal Constitucional (11/1981, 77/1985) y del Tribunal Supremo (24-1-85) que lo avalan.

d) *Autonomía y libertad de dirección de centros en la LODE, la LOGSE y la LOPEG.*

1- LODE, art. 15 (1985)

“En la medida que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares”.

2- LOGSE, arts. 2, 3 y 57.4 (1990)

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: ... la autonomía pedagógica de los centros, dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente”.

“Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores”.

3- LOPEG, art. 5 (1995)

“Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento”.

Resumen:

a) *El sujeto del derecho a la libre dirección de los centros docentes es el Titular del centro.*

b) *El Titular tiene derecho a la libre dirección y a establecer el Ideario o carácter propio.*

c) *El primer derecho es garantía del segundo.*

d) *El derecho a dirigir el centro significa:*

- El titular decide las materias organizativas fundamentales.
 - Es el responsable de la gestión del centro.
 - La organización de los tiempos escolares es materia organizativa esencial.
- (Resumen tomado de Belén Costa: La Autonomía de los Centros Educativos).

II. AUTONOMÍA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS DOCENTES. FUNCIÓN DIRECTIVA Y ÓRGANOS DE GOBIERNO Y GESTIÓN.

1- *Alcance y límites de la organización del ejercicio de la función directiva en los centros concertados.*

A) El alcance de este derecho viene dado por los documentos citados anteriormente:

Constitución (art. 27).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) en el art. 13.4: “Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como

una restricción de la libertad de los particulares para establecer y dirigir instalaciones de enseñanza”.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en el art. 18: “... libertad de manifestar su religión o su creencia, individual o colectivamente, tanto en público como en privado ... por la enseñanza”. Leyes como la LODE, LOGSE, LOPEG, Tratados Internacionales, Jurisprudencia del Tribunal Constitucional, etc.

El alcance e la función directiva se debe manifestar en:

- a) La autonomía organizativa del centro, reconocida por las leyes.
- b) Dotaciones adecuadas para hacer posible el desarrollo de la función directiva, que se manifiesta en la analogía retributiva y en la estructura mínima de gobierno.

B) Límites de la función directiva.

Los centros con respecto a los cuales los poderes públicos realizan una labor de ayuda, particularmente a través de la financiación total o parcial de la actividad, tienen las siguientes limitaciones en cuanto a su función directiva:

- a) Nombramiento y cese del Director Pedagógico. (art. 59.1 y 59.4 de la LODE).
- b) Selección del profesorado (arts. 60 de la LODE, disposición final primera 7 de la LOPEG).
- c) Despido del profesorado. (art. 62.1 f de la LODE, disp. final 1ª, 7 de la LOPEG).
- d) Disciplina de alumnos. (art. 57 g de la LODE).
- e) Presupuesto. (art. 57 de la LODE).
- f) Programación general (art. 57 f de la LODE).
- g) Reglamento de régimen interior. (art. 57 f de la LODE).

En todos estos casos mencionados ha de intervenir el Consejo Escolar del Centro.

2- Estructura de la función directiva en los centros concertados.

A) Según la LODE (art. 54) los órganos de gobierno de los centros concertados son: el Director, el Consejo Escolar del Centro y Claustro de profesores. En el art. 54.2 se establecen las funciones propias del Director.

B) Según el Reglamento de Régimen Interno (RRI) los órganos de gobierno y de gestión deben ser:

- **Órganos unipersonales:** Director General, Director Pedagógico, Coordinador de Etapa, Coordinador de Pastoral y Administrador.
- **Órganos colegiados:** Equipo directivo, Consejo de la Comunidad Educativa, Sección de Enseñanzas Concertadas, Claustro de profesores, Equipo Pastoral.

C) Según el Convenio Colectivo, sólo están previstos los órganos unipersonales de gobierno.

En el IV Convenio Colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos (BOE de 17-10-2000) se prevén 4 categorías funcionales – directivas – temporales (art. 10):

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe de Estudios
- d) Jefe de Departamento

De todas formas, no es necesario tener previstas todas las categorías especificadas, ya que las mismas tienen carácter enunciativo y se pueden homologar otras categorías.

Igualmente la disposición Adicional Novena admite la posibilidad de negociar otra estructura de la función directiva.

En definitiva, en los centros privados concertados, la Dirección está condicionada por la Entidad Titular que es la que propone al Director según disponga el Reglamento de Régimen Interno del centro, en un colegio privado concertado se puedan dar tres “niveles directivos” diferentes con funciones distintas, con ámbitos de actuación diversos y habitualmente con una jerarquía: la Entidad Titular, la dirección general y la Dirección Pedagógica.

3- Funciones de los niveles directivos.

En la “Propuesta de Reglamento de Régimen Interior” de FERE (octubre de 1996) vienen claramente enunciadas estas funciones:

- A) Entidad Titular (derechos, deberes y representaciones): pp. 8 a 10
- B) Director General (competencias, nombramientos y cese): pp. 23 y 24
- C) Director Pedagógico (competencias, ámbito y nombramiento, cese, suspensión, ausencia): pp. 24 y 25

(Resumen tomado de Antonio Solanas: autonomía organizativa de los Centros docentes).

III. LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS CONCERTADOS DE FERE.

En 1996 la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE) nombró una Comisión de 13 miembros para la elaboración de una “Propuesta de Reglamento de Régimen Interior” que fuera aplicable a sus Centros.

Si el anterior Reglamento surgía como propuesta a las exigencias legales de la LODE y, en este sentido podríamos catalogar como “defensiva”, este nuevo Reglamento parte del convencimiento de que la Comunidad Educativa es el centro alrededor del cual gira toda la vida escolar.

La participación se convierte en la condición básica del funcionamiento y organización del centro.

La Comunidad Educativa participa en la elaboración de su Proyecto Educativo, en el cual se escogen aquellos objetivos del Carácter Propio que se consideran prioritarios. Para lograrlos, la Comunidad Educativa, a través del reglamento de Régimen Interior, se dota de una estructura organizativa, regula su funcionamiento y favorece la participación de todos sus miembros (Presentación).

Basta con repasar el Esquema de los capítulos para decidir cómo se participa en un Centro de FERE:

Título I. Comunidad Educativa

- 1º Entidad Titular.
- 2º Alumnos.
- 3º Profesores.
- 4º Padres.
- 5º Personal de Administración y Servicios.
- 6º Otros Miembros.
- 7º La participación.

Título II. Acción Educativa

- Principios.
- Carácter propio.
- Proyecto Educativo de Centro.
- Proyecto Curricular de Etapa.
- Programación de Aula.
- Evaluación.
- Programación General Anula del Centro.

Título III. Órganos de Gobierno y Gestión

- 1º Órganos unipersonales:
 - Director General.
 - Director Pedagógico.
 - Coord. Gral. de Etapa.
 - Coord. Gral. de Pastoral.
- 2º Órganos colegiados:
 - Equipo Directivo.
 - Consejo de la Comunidad Educativa y Sección de Enseñanzas Concertadas.
 - Claustro de Profesores.
 - Equipo de Pastoral.

Título IV. Órganos de Coordinación Educativa

- 1º Órganos unipersonales:
 - Coord. de Orientación.
 - Coord. Académico.
 - Coord. de Ciclo.
 - Coord. de Seminario.
- 2º Órganos colegiados:
 - Consejo Pastoral.
 - Equipo Docente.
 - Sem. de Orientación.
 - Otros Seminarios.

Título V. Alteración de la Convivencia

- 1º Normas generales.
- 2º Alumnos.
- 3º Resto de los miembros de la Comunidad Educativa.

Disposiciones Adicionales

Disposiciones Finales

MESA REDONDA

“LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR. ESTADO DE CUESTIÓN”

MODERADOR:

Ilmo. Sr. D. Marino Arranz Boal, Director General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

PONENTES:

D. Ángel Infestas Gil, Catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca.

D. Miguel Grande Rodríguez, Profesor y miembro del Consejo Escolar en representación de STES (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza).

D. F.º José Gómez Pastor, Miembro del Consejo Escolar por U.G.T. (Unión General de Trabajadores) en representación del PAS.

D. Carlos Mediavilla López, CONFACALE (confederación de Asociaciones de Alumnos de Centros Públicos) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

D. Roberto Caramaza Araújo, Presidente Regional de CONFAPACYL (Federación de Asociaciones de padres de alumnos de Castilla y León de Centros Privados) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

D.ª Cristina Rodríguez Escudero, FADAE (Federación Autónoma de Asociaciones de Estudiantes) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR. ESTADO DE LA CUESTIÓN

D. MARINO ARRANZ BOAL,

Director General de Formación Profesional e innovación Educativa

La Participación Escolar constituye uno de los principios básicos de una sociedad democrática y como tal se recoge en nuestra Constitución en el Artículo 27.5, cuando dice que *los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados*, y posteriormente en el apartado 7, de mismo artículo se recoge que: *los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenido por la Administración con fondos públicos*.

A partir de este momento, la legislación educativa ha ido considerando siempre este principio, desde que la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, desarrollara en sus Títulos II y III el principio de participación establecido en la Constitución.

La constitución de los Consejos Escolares en sus diferentes ámbitos y modalidades, representan el primer paso efectivo en el desarrollo de un sistema de participación que abrió la gestión e intervención en la toma de decisiones en los centros a los profesores, familias, alumnos, el personal de la administración y servicios, representantes municipales y los titulares de los centros privados.

Estas circunstancias, nos sitúan temporalmente en una amplia línea de tradición democrática en torno a la participación, que la convierte en un componente sustantivo de la actividad escolar en la actualidad.

Sin embargo, como ocurre con todos los mecanismos democráticos que la ley pone a disposición de la sociedad, es preciso mantener desde todos los ámbitos sociales y políticos una constante actividad de fomento y estímulo social para que esos principios se desarrollen en óptimas condiciones, participen en ellos el mayor número posible de ciudadanos y cumpla, cada día con mayor eficacia, el fin que la Constitución quiso darles.

Porque disponer de los cauces necesarios para la participación no supone en principio que todos los ciudadanos hagan uso de los derechos, ni que asuman los deberes que la participación comporta. Ni debe entenderse como una situación cerrada y conclusa donde todo está hecho y sobre la que poco cabe discutir.

Eso es precisamente lo que hoy nos congrega en esta mesa Redonda, el estado de la cuestión en que se encuentra la participación escolar. Su presente, que lógicamente está determinado por lo que ha sido la trayectoria histórica de la participación escolar en España y sobre todo su futuro.

En este sentido, las aportaciones de los técnicos, representantes sindicales y miembros de asociaciones de padres y de alumnos de Castilla y León presentes en la

Mesa nos ilustrarán convenientemente acerca de los que la sociedad piensa y lo que es más importante sobre lo que cree que es preciso mejorar en este sentido.

Porque si la participación es un derecho de toda la sociedad, debe ser esa misma sociedad el mejor observatorio para definir dónde estamos y qué podemos hacer a favor de la participación. El resultado, como ocurre siempre en temas de tan amplio espectro social, debe confluir en aquel punto de encuentro común capaz de generar un equilibrio lo más perfecto posible entre todas las partes implicadas.

Este es el objetivo de este curso, organizado por la Fundación Universidad de Verano de Castilla y León, cuya iniciativa agradezco públicamente a la Fundación.

Igualmente agradezco su presencia e interés a todos los participantes en el curso y especialmente a los miembros de esta mesa que, una vez más, han acudido a la llamada de la educación, desde su posición contrastada a favor de la mejora de nuestro sistema educativo.

Pasamos pues a escuchar sus aportaciones, sus sugerencias y sus planteamientos, así como la visión que cada uno desde su perspectiva, pero todos desde el interés común por la educación en nuestra Comunidad van a hacer a continuación.

D. ÁNGEL INFESTAS GIL,
Departamento de Sociología, Universidad de Salamanca

La convocatoria de este Curso y el contenido de sus actividades confirman que la participación escolar es un hecho en la sociedad española, al mismo tiempo que suponen una invitación a reflexionar sobre las características y limitaciones que presenta nuestras escuelas. Una cosa es la proclamación de principios básicos a la democracia y otra, su realización en las prácticas sociales de cada día, que en este caso son las escolares, pero sin que resulte fácil tarea trazar una línea divisoria clara entre su definición formal y los modos concretos que adopta en la realidad educativa, entre las experiencias participativas en el conjunto de la vida social y las existentes en el ámbito escolar.

Aunque he compartido y, en gran medida sigo compartiendo, inquietudes y actividades educativas con los presentes como miembro de movimientos de renovación educativa, presidente de una asociación de padres de alumnos y representante en varios consejos escolares, mi presencia en esta mesa redonda obedece a mi especialidad académica. Mi aportación consistirá, pues, en unas consideraciones sociológicas en torno a la escuela y a las relaciones de interdependencia que mantiene con su entorno social, tomando como referencia más concreta la cuestión de la participación escolar. De este modo ofreceré una perspectiva sociológica que pueda servirnos como marco general para el debate.

Como punto de partida, propongo distinguir tres conceptos frecuentemente aplicados a la escuela, que usamos indistintamente, a pesar de sus diferencias semánticas, y que inciden directamente sobre la participación escolar. Aunque se refieren a las mismas personas y a la misma situación, cada uno de ellos se basa en una consideración propia de los actores que intervienen en la escuela y establece supuestos diferentes en relación con su participación. Estos conceptos son comunidad, organización e institución.

1. LA ESCUELA: COMUNIDAD Y ORGANIZACIÓN

Entre los usos dispares que en sociología hacemos del concepto de comunidad, resaltan varias características comunes que aparecen más frecuentemente. Mediante este concepto nos referimos a un conjunto de individuos que mantienen entre sí relaciones estrechas, frecuentes, espontáneas..., pero sobre todo subrayamos los aspectos primarios y personales de las interacciones existentes, en contraposición a la superficialidad, transitoriedad o funcionalidad de las relaciones predominantes en otras formas de agrupamiento. Por eso, el rasgo esencial de lo comunitario es su

insistencia en ese tipo de relaciones que mantienen sus miembros, en su centralidad sobre los aspectos expresivos.

La afirmación del carácter comunitario de la escuela nos conduce a una definición de la participación escolar, que ha de tener en cuenta las distintas situaciones relacionales que viven los miembros de la comunidad escolar. Un primer eje relacional estaría formado por las interacciones entre alumnos y profesores y en el otro se hallaría la relación que madres y padres de alumnos deben mantener con los responsables directos de la educación escolar de sus hijos, sin descuidar la presencia y el apoyo del personal administrativo y de servicios, sobre todo en los centros más grandes. Y si concebimos la acción educativa de la escuela en el marco social inmediato, pero amplio, de la comunidad local, hemos de incluir la presencia de sus representantes en los diversos ámbitos de la comunidad educativa.

La organización, por su parte, subraya principalmente los aspectos instrumentales, ya que considera la escuela como un grupo de individuos que persigue la realización de objetivos prefijados mediante la utilización de recursos disponibles. La interacción existente entre los miembros de una organización queda, en gran medida, determinada por el papel que éstos desempeñan y por su aportación al logro de los objetivos comunes. En sociología de las organizaciones y de la empresa acostumbramos a definir operativamente esos papeles sociales a partir del análisis detallado de las actividades asignadas a cada puesto en la estructura formal de la organización. La complejidad o división funcional de tareas, la formalización o estandarización de comportamientos y la jerarquización de decisiones son las tres dimensiones básicas en las organizaciones, y son universales a pesar de las diferencias que se observan en cualquier tipología organizativa y de las profundas transformaciones que están experimentando en las últimas décadas.

Desde esta perspectiva, las formas de participación escolar reflejarían el papel que los distintos actores sociales desempeñan en la escuela en cuanto medio organizado (equipo directivo, profesores, alumnos y personal administrativo y de servicios). La presencia de madres y padres, como actores externos a la organización, quedaría reducida al papel de usuarios de los servicios que la escuela presta y al control de la optimización de la relación recursos/resultados, en beneficio de sus hijos.

Antes de pasar al concepto de institución es conveniente subrayar, en primer lugar, que estas distinciones son, ante todo, analíticas. La realidad escolar es una, así como también lo son sus actores y las relaciones existentes entre ellos. Sin embargo, la diferenciación entre comunidad y organización como formas de agrupamiento y sociabilidad nos ayuda a comprender la complejidad de las relaciones escolares y nos proporciona un punto de partida para el análisis de cualquier intervención en la escuela. Por otra parte, tanto en las relaciones comunitarias como en las organizativas se considera a la escuela, ante todo, como un sistema social cerrado, aunque sólo sea a efectos analíticos. De ahí la necesidad de situar ambos conceptos en su

dimensión correcta, ya que la escuela sólo encuentra su sentido pleno cuando la estudiamos desde la función social que cumple, y este matiz semántico nos lo proporciona el concepto de institución social.

2. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL

La institución social es un conjunto estable de acciones y papeles sociales que son realizados de acuerdo con formas socialmente admitidas y que contribuyen a la satisfacción de necesidades sociales importantes. Si aplicamos este concepto a la escuela, podemos distinguir tres aspectos fundamentales a la hora de precisar la participación de los actores sociales presentes en ella.

En primer lugar, se indica que en la escuela intervienen numerosas personas en cuanto portadores de papeles sociales, que podemos entender como de haces de expectativas interdependientes, que les han sido asignados de acuerdo con la posición que tienen en ella: alumnos, profesores, padres, personal administrativo y de servicios... Todos ellos son sujetos de derechos y deberes dentro de la escuela y todos ellos, en consecuencia, están llamados a participar en ella, aunque la exigencia y el grado de participación sea muy distinto.

En segundo lugar, su carácter institucional impone a la escuela (y a cuantos participan en ella) que acciones y papeles sociales se desempeñen de acuerdo con formas socialmente admitidas, que incluyen desde las leyes imperativas a las costumbres, pasando por los valores que han de impregnar de sentido a unas y otras. Con otras palabras, la escuela y cuantas actividades se realizan en ella han de tener legitimidad social y ésta proviene de la adecuación de la escuela a las normas y valores sociales vigentes.

En tercer lugar, otra condición de su carácter institucional es la funcionalidad de la escuela: que sirva para algo, que contribuya a la satisfacción de necesidades sociales relevantes.

Estas consideraciones relativas a la escuela como institución nos plantea la complejidad del análisis de cualquier cuestión escolar, como la participación, ya que:

- cada categoría de personas implicadas en la escuela tiene intereses particulares, que pueden o no coincidir con los que mueven a otros y que, con mucha frecuencia, dan lugar a interpretaciones diversas de los intereses y objetivos generales que la escuela debe perseguir;
- si insistimos en la necesaria legitimidad social de la escuela, acentuamos su carácter reproductor, la convertimos en una unidad social destinada principalmente a la reproducción del orden social vigente;
- desde su aportación a la sociedad, la escuela es plurifuncional, en cuanto puede contribuir a satisfacer necesidades sociales diversas. De ahí que pueda ser objeto de demandas contradictorias.

En nuestro contexto social, la escuela forma parte de un **sistema democrático**, que fundamenta su legitimación en la participación de los ciudadanos. En consecuencia, ha de estar regulada por los principios siguientes:

1. Debe ser un espacio social regido por criterios de participación inspirados en la misma filosofía que nutre el sistema político en que se encuentra.
2. Debe ser un instrumento para reproducir, consolidar y optimizar la democracia.
3. Debe preparar para la democracia.
4. Para ello ha de estimular la participación de todos los implicados y éstos han de participar efectivamente, si desean que la democracia escolar sea una realidad y no quede en mera definición de principios.
5. Esto supone la necesidad de poner en marcha cauces de participación adaptados al tipo de y a las características de las distintas categorías de implicados.
6. Además, la participación escolar ha de considerarse como un fin en sí misma, ya que expresa valores democráticos, al mismo tiempo que es ya una práctica democrática.

Si comparamos esos principios con la realidad participativa en la escuela española, observaremos, descubriremos numerosas contradicciones que ponen de manifiesto la distancia existente en los principios declarados y las prácticas reales. Entre las contradicciones más importantes se suelen señalar:

- Es una institución que se proclama igualitaria, que produce desigualdad o, si se prefiere, reproduce las desigualdades sociales existentes en su entorno.
- Es un institución que se basa en la aceptación y el respeto de las diferencias, mientras trasmite contenidos y actitudes discriminatorias.
- Es una institución que en una sociedad democrática debería practicar una enseñanza crítica, pero realmente limita la creatividad de los alumnos mediante el uso de medios repetitivos.
- Es un institución democrática, pero las prácticas escolares suelen adolecer de autoritarismo.

Estas contradicciones erosionan la imagen institucional de la escuela en una sociedad democrática, ya que ponen de manifiesto la distancia existente entre los principios que la fundamentan y las prácticas escolares de cada día, y afectan, de manera decisiva, las formas y prácticas de participación en todos los ámbitos de la vida social.

Para concluir este esbozo introductorio de marco sociológico sobre la participación escolar, insisto en la necesidad de considerar simultáneamente la triple perspectiva propuesta respecto a la participación escolar. El carácter institucional de la escuela, con su doble requisito social de legitimidad y funcionalidad, ha de realizarse en un marco relacional inmediato, en el que los aspectos organizativos se solapan necesariamente con los comunitarios y unos y otros están condicionados por el marco societal.

BIBLIOGRAFÍA

BATES, R. (1989): Teoría crítica de la administración educativa. Valencia, Universitat de Valencia.

GIL VILLA, F. (1992): La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. Madrid, CIDE.

SANTOS GUERRA, M.A. (1995): "Democracia escolar o el problema de la nive fría", en AA.VV., Volver a pensar la educación, Vol. 1. Madrid, Morata, pp.128-141.

D. MIGUEL GRANDE RODRÍGUEZ.

Miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Castilla y León por el sector de profesores STEs

La participación social y escolar no está de moda en España, ni en Castilla y León en estos momentos. Prueba de ello es el escaso número de participantes en este curso, o el porcentaje de participación de los diferentes sectores en las elecciones a consejos escolares, o la pobre participación de la comunidad educativa en la política educativa, en la vida y gobierno de los centros.

Después de dos días de conferencias, mesas redondas y debates entre los presentes, ya hemos manifestado nuestras propuestas y pensamientos sobre la participación. Parece haber consenso sobre las deficiencias o crisis en la participación, tanto social, como escolar. También ha quedado claro que hay dos discursos muy diferenciados sobre la educación del siglo XXI el sistema educativo, por tanto, también sobre la participación. Uno predominante en los centros de poder que pretende reducir la educación a un aspecto más del mercado, como un servicio más, que trata al educando y a su familia, como un cliente; y otro que considera que la educación es un servicio público fundamental que ha de estar por encima de los intereses particulares del mercado y sus beneficiarios. Debe mantenerse la autonomía y la percepción de la Comunidad Educativa y las personas afectadas como sujetos activos de la misma.

Voy a intentar introducir algunos ámbitos nuevos para el debate sobre la participación, para esto quiero comentar algunas cuestiones sobre la participación en los centros, pero hay que valorar también lo que sucede en ámbitos superiores de participación que hacen referencia al sistema educativo en su conjunto o a la política educativa que define las actuaciones educativas.

Centrándonos en la participación en los centros escolares, en aspectos formales, podemos valorar el estado de la cuestión de forma cuantitativa. Un dato que puede informarnos de la participación de los diferentes sectores en la vida de los centros nos lo dan los porcentajes de participación en las últimas elecciones celebradas en noviembre de 2000 para elegir los consejos escolares en los diferentes centros y niveles.

I CURSO DE VERANO 2001 DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

Cuadro 1. ELECCIONES A CONSEJOS ESCOLARES EN CASTILLA Y LEÓN. NOVIEMBRE DE 2000.

PROFESORES				
NIVEL	CENSO	VOTAN	%	Nº
Infantil				
Primaria	8176	7685	93,9	868
Secundaria	8395	8023	90,2	504
Pública ->	17071	15708	92,01	1372
Inf+Primaria				
Secundaria				
Privada ->	5003	4222	84,38	396
PADRES				
NIVEL	CENSO	VOTAN	%	Nº
Infantil				
Primaria	151198	40153	26,5	884
Secundaria	158566	12797	8,1	219
Pública ->	309764	52950	17,1	1103
Inf+Primaria				
Secundaria				
Privada ->	120067	14517	12,1	360
ALUMNOS				
NIVEL	CENSO	VOTAN	%	Nº
Infantil				
Primaria	13928	8573	61,5	150
Secundaria	98529	52827	53,6	374
Pública ->	112457	61400	54,6	524
Inf+Primaria				
Secundaria				
Privada ->	40127	34426	83,3	226
PERSONAL AS				
NIVEL	CENSO	VOTAN	%	
Infantil				
Primaria	418	307	73,4	
Secundaria	1174	968	82,5	
Pública ->	1592	1275	80,1	
Inf+Primaria				
Secundaria				
Privada ->	818	708	86,5	

Fuente: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa. Elaboración de Miguel Grande.

- Los profesores votaron un 92,01% en la pública por un 84,38% en la privada. (8% menos la privada)
- Los padres votaron un 17,1% (26,55% en primaria y 8,07% en secundaria. Privados 12,9 (-5%).
- Los alumnos en la pública el 54,6 %, mientras en la privada lo hicieron el 83,3%.
- Personal de administración y servicios 80,1 públicos por 86,5 privados.

Otro dato que podría informarnos sobre la participación sería comprobar si ha habido en todos los centros candidatos suficientes en cada uno de los sectores, y a la elección de equipos directivos en los centros. No tengo delante una información global y completa de carácter regional, están aquí los Directores Generales que podrán aportar esta información. Parece ser que en un buen número –en torno al 40%- de casos no ha habido candidatos a director en los centros públicos y han tenido que ser nombrados por la administración. Son síntomas de la devaluación y desconfianza que se genera en los padres y fundamentalmente profesores en tareas de participación y gobierno de los centros.

Si pensamos que participar en educación ha de ser algo más que un acto formal de votación cada cierto tiempo, la cuestión alcanza otra dimensión. A participar se aprende participando. En educación la participación es un objetivo, un proceso y un contenido que no puede dejarse al azar.

"La consolidación de una comunidad democrática de aprendizaje tiene un primer referente que es el aula, porque es en ella donde al final la interacción entre alumnado y profesorado definirán el ambiente social que se manifieste en este importante recinto escolar. En este sentido han de tenerse en cuenta los siguientes referentes y valores educativos: la organización social del aula desde la perspectiva de la participación y no de la pasividad del alumnado; el trabajo de este, sea individual o grupal; el empleo de estrategias metodológicas que fomenten la motivación, y la relación profesor / alumno basada en la afectividad y comunicación y no en el autoritarismo, teniendo presente que el clima del aula condiciona el clima del centro".¹

En el ámbito de centro, el tipo de participación real de profesores, alumnos y padres, define cualitativamente la vida del centro con más fuerza, en la mayoría de los casos, que los "documentos" burocráticos del PEC (Proyecto Educativo de Centro), el PCE (Proyecto Curricular de Etapa), RRI (Reglamento de Régimen Interior), u otros "documentos" elaborados para "cumplir" con las demandas burocráticas de las Administraciones Educativas a través de la Inspección.

"Debería plantearse si los contenidos que se imparten en la ESO y, en general, en la educación obligatoria, con su fuerte componente disciplinar, responden a las necesidades de formación de los jóvenes, sobre todo, de cara a su participación como miembros activos de una sociedad democrática y compleja como la actual, al inicio del Siglo XXI. En todo caso, si hablamos de educar en y para la convivencia las habilidades de comunicación para participar, debatir y discutir se convierten en las principales herramientas que tenemos que fomentar"²

Quiero llamar la atención sobre aspectos y ámbitos de participación de la Comunidad Educativa, que aún no han salido en los debates. Por ejemplo, en

¹ La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Síntesis de las propuestas de mejora. XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado.

² XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado.

diciembre del 2000 aparecieron en el BOE los Decretos que regulan las enseñanzas mínimas en Secundaria y Bachillerato. Se podría decir que ahí están definidos los conocimientos que el ciudadano del Siglo XXI necesita dominar para desenvolverse con éxito. El profesorado lo ha conocido al ser publicado en el BOE. ¿Cómo es posible que los responsables de impartir estos conocimientos o de desarrollar los procesos formativos, los profesores, hayan quedado al margen? No vale la justificación de la celebración de algunas jornadas en las que no hubo ningún procedimiento democrático de asistencia o participación. ¿Qué fue del derecho constitucional de la Libertad de Cátedra? No encaja en los nuevos valores del mercantilismo como reguladores de todas las dimensiones de la vida.

Un hecho educativo de tal importancia, donde la sociedad, la comunidad educativa y los profesionales de la enseñanza, deberían proponer debates y definir cuales son los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación... en Secundaria y Bachillerato, en definitiva la cultura y la formación que se proyecta en los ciudadanos del futuro, se ha hurtado a la sociedad y se ha realizado e impuesto desde el gobierno y la política partidista. ¿Quién se va a sentir identificado con estos objetivos y contenidos? ¿Cómo es posible que se desprecie de esta forma a los profesionales de la enseñanza y su capacidad? ¿Es esto participación democrática?

En estos momentos, verano del 2001, el gobierno a través de su Ministra de Educación, Cultura y Deporte anuncia o presenta una reforma, o contrarreforma, con la que se pretende modificar profundamente la realidad educativa, por medio de tres leyes orgánicas Ley de Universidades, Formación Profesional y de La Calidad de la Enseñanza, que sustituyan a las actuales: LODE, LOGSE, LOPEGC, LRU, etc. ¿Qué participación hemos tenido el profesorado? Prácticamente ninguna que pueda considerarse real o democrática.

¿Qué organismos de participación real tiene la comunidad educativa donde las decisiones fundamentales de política educativa sean sometidas al análisis, valoración y consenso de la sociedad civil? ¿Cuántos Consejos Escolares Municipales, de Comarca o Provinciales están creados y funcionando democráticamente, por encima de los intereses políticos del partido dominante?

¿CUÁL ES EL ESTADO DE LA PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

En el escaso tiempo disponible no podemos analizar con detenimiento el estado de la participación. Con lo analizado hasta ahora podemos empezar a intuir cual es la realidad. Necesitamos más tiempo para desarrollarlo.

En estos últimos años estamos pasando a una percepción de la educación como un elemento más del mercado, a los alumnos y a los padres no se le ve ya como **sujetos** de la educación, sino más bien como **clientes** a los que hay que ofrecerle un servicio más. Parece como si la participación de los padres se quisiera reducir a la mera elección de centro. A los trabajadores de la enseñanza y dentro de estos a los docentes se les considera como meros guardianes y ejecutores de desarrollos curriculares y de políticas edu-

cativas que definen agentes externos. Las administraciones públicas, el MECD y las Autonómicas aparecen (en su mayoría) con una actitud privatizadora y de delegación de responsabilidades y recursos de un derecho fundamental como es la educación, en las redes de la oferta y la demanda mercantilista.

Esto es grave porque la naturaleza de la educación y del sistema educativo y la importante función social que debe desempeñar, no puede someterse a unas leyes del mercado, o modelo de hombre y de sociedad dominante, propia de la coyuntura actual neoliberal y neocapitalista, que limita el desarrollo de la persona, la socialización y la cultura, y genera desigualdades sociales, injusticias y riesgos en la ecología y equilibrio del planeta.

La primera cuestión que estoy planteando por tanto es que las decisiones que se toman sobre la educación de la infancia y la juventud en la sociedad actual no deben estar sometidas, únicamente, a las leyes del mercado. La educación ha de estar por encima de estas coyunturas políticas, culturales y económicas.

"El análisis del contexto sociopolítico y educativo en que vivimos es una necesidad ineludible para la comunidad educativa, entendida ésta como colectividad que participa y se implica en la toma de decisiones. Si queremos incidir y transformar la realidad educativa que nos rodea, es necesario que profundicemos en las claves de los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad a un ritmo cada vez más acelerado.

Las políticas neoliberales y los procesos crecientes de mundialización de la economía han calado ya en el discurso educativo imponiendo progresivamente su modelo social y cultural hegemónico. Aspectos como rentabilidad, eficacia, aislamiento, individualismo, comienzan a ser habituales en los centros, mientras que fuera de ellos constatamos una progresiva atomización de la vida social a todos los niveles. La vida colectiva encuentra cada vez menos espacios donde organizarse y estructurarse.

Por otra parte, hay que potenciar el estudio del entorno sociopolítico desde realidades más próximas. Los municipios deben ser considerados como espacios de incidencia en la vida colectiva con una alta potencialidad de posibilidades y de recursos. El análisis del contexto rural no debe ser olvidado, si no queremos caer en una homogeneización urbana que propiciaría una mayor marginación y descomposición hacia estas zonas.

Desde esta perspectiva hay que considerar los Centros Escolares como espacios donde todavía es posible esa organización de la vida colectiva. Hacer posible la vivencia de experiencias de participación democrática, de reflexión y formación colectivas, de implicación a través de la toma de decisiones."

"Hemos de contribuir a que se genere un replanteamiento de la función social de la escuela, del sistema educativo. Es necesario propiciar estrategias que permitan la reconstrucción del conocimiento tanto desde dentro como desde fuera de la escuela. Debemos hacer lo posible por relanzar este debate, participando activamente en todos los ámbitos de discusión posibles, explicando, contraponiendo y argumentando ampliamente nuestras posturas, todo ello dentro de un discurso inteligente que nos acerque a la ciudadanía. Este discurso debería propiciar una mayor coherencia entre nuestra teoría y nuestra práctica."³

³ III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones. Torremolinos. 1996

Como profesores tenemos que ser referentes permanentes y saber jugar nuestro papel en los centros, participando en los ámbitos de decisión para intentar romper (superar) los límites, incluso legales, a la participación de otros sectores. La cultura de la participación sólo puede aumentar en la medida que ésta sea real y decisoria, con lo que supone de implicación y asunción de responsabilidades, superando el papel que juegan los "técnicos y expertos" respecto a la limitación de la participación democrática. Explicar los fines y planteamientos de la escuela pública entre los componentes de la comunidad educativa tiene que ser un referente permanente de actuación. Hemos de actuar contra las estructuras jerarquizantes que limitan la participación, haciendo ver al conjunto de familias, profesorado y alumnado que es dentro de los espacios públicos donde se tienen mayores posibilidades de participación y decisión.

Tenemos que contraponer a la progresiva profesionalización y privatización del saber, la convicción de que nuestro saber debe ser público y compartido. Hay que potenciar la realización de análisis sociológicos de los claustros para enriquecer el debate a partir de un mejor conocimiento de nuestra realidad profesional, propiciando actuaciones más eficaces.

Facilitar y potenciar la participación real del alumnado en la vida de los centros y en todos los ámbitos posibles de intervención. Hay que relanzar dinámicas participativas: debates, asambleas, potenciación de las asociaciones estudiantiles...

Para que la sociedad pueda garantizar que su educación sigue estando bajo su proyección y control hay que crear o mantener unas instancias de participación educativa social y política que garanticen que la educación como derecho fundamental no pase a manos privadas. El Estado y las administraciones periféricas deben asumir y dar prioridad en sus presupuestos a la escuela pública. Impedir que fuerzas económicas o poderes fácticos determinen, al margen o por encima de la comunidad, la realidad educativa.

El estado de la cuestión de la participación escolar que hoy estamos debatiendo tiene su contexto legal en el marco legislativo que vamos a comentar. Este marco va a modificarse con las nuevas leyes anunciadas por el gobierno, cuyo contenido no está siendo conocido directamente por la comunidad escolar.

A partir de nuestra Constitución y de las Leyes orgánicas que desarrollan el Artículo 27 de la misma, como son: la LODE, la LOGSE, la LOPEGC que regulaban entre otras cosas la participación de la sociedad y la comunidad educativa en la política educativa y gobierno de los centros, se está produciendo una regresión en el entusiasmo participativo de la sociedad en los temas educativos.

"Sobre la base de la regulación conjunta de los derechos y libertades que en materia educativa contiene la Constitución, los postulados de programación de la enseñanza y participación son principios correlativos y cooperantes de ayuda a los centros docentes que se contempla en el artículo 27.9, pues contribuyen a satisfacer las exigencias que del texto constitucional se derivan para el gasto público: por un

lado, que por su distribución sea equitativa y que se oriente a financiar la gratuidad –y a ello se dirige la programación–: por otro, optimizar el rendimiento educativo del gasto y velar por la transparencia de la Administración y calidad de la educación, lo que se asegura a través de la **participación**. En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, más directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal." Preámbulo de la LODE.

Art.19. "En concordancia con los fines establecidos en la presente ley, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los profesores, de los padres y, en su caso de los alumnos en el control y gestión de los Centros Públicos se ajustará a lo dispuesto en el Título tercero de esta ley."

TÍTULO II. De la participación en la programación general de la enseñanza. (LODE)

Art.27. 1. "Los poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados, que atienda adecuadamente las necesidades educativas y la creación de Centros docentes."

2. "A tales efectos, el Estado y las Comunidades Autónomas definirán las necesidades prioritarias en materia de educación, fijarán los objetivos de actuación del periodo que se considere y determinarán los recursos necesarios, de acuerdo con la planificación económica del Estado."

Art.29 "Los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los órganos colegiados que se regulan en los artículos siguientes" Art. 30. "El Consejo Escolar del Estado es el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento, respecto a los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el gobierno"

Art. 34. "En cada Comunidad Autónoma existirá un Consejo Escolar para su ámbito territorial, cuya composición y funciones serán reguladas por una Ley de la Asamblea de la CC.AA. correspondiente que, a efectos de la programación de la enseñanza, garantizará en todo caso la adecuada participación de los sectores afectados."

Art. 35. "Los poderes públicos en el ejercicio de las respectivas competencias, podrán establecer Consejos Escolares de ámbitos territoriales distintos al que se refiere el artículo anterior, así como dictar las disposiciones necesarias para la organización y funcionamiento de los mismos. En todo caso deberá garantizarse la adecuada participación de los sectores afectados en los respectivos consejos." En

Castilla y León estamos muy atrasados en este punto, desde el Consejo Escolar de C. y L., debemos potenciar la puesta en marcha de los Consejos Escolares en estos ámbitos territoriales de una forma participativa y democrática.

El TÍTULO III. Fue derogado por la LOPEGC.

Hay acuerdo general en que la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos es una ley especialmente desafortunada, sobre todo en los aspectos de equipos directivos, inspección y evaluación. Los Reglamentos Orgánicos de Centros que derivan de esta regulación han venido a concretar estos problemas de la ley marco, jerarquizando, normativizando y condicionando la vida cotidiana de los centros.

Algunas experiencias educativas positivas han quedado al margen de la legalidad: consejos escolares abiertos, direcciones colegiadas, materiales alternativos a los libros de texto.

La formación inicial y permanente no ha sido ni suficiente ni adecuada a las necesidades del nuevo sistema educativo.

No se ha logrado la concienciación ni implicación del profesorado y por el contrario se ha provocado en buena parte del mismo el desencanto que a veces se manifiesta en forma de pasividad o pasotismo. Debería haberse previsto en el proceso de cambio que, sin implicación y participación del profesorado, se producirán mecanismos de resistencia más o menos racionalizados. En algunos casos aparece como reproducción de los modelos que se conocen. Especialmente preocupante que se exija a la escuela un aspecto compensador de desigualdades sociales, sin prever ni proveer de recursos suficientes a los centros.

La implantación no se ha hecho a partir del contexto y la autonomía de los centros. Se ha impuesto un discurso teórico a través de formulaciones como el PCC y PEC, no al servicio de la reflexión colectiva. Al contrario se ha optado por confiar más en los supuestos expertos que en el profesorado. El agobio que esta situación provoca ha determinado que los centros a veces adopten los materiales curriculares de las editoriales de forma acrítica, cediendo la selección de contenidos a estas. Esta situación viene potenciada por una connivencia de la administración con poderosos intereses económicos y políticos.

Se ha hurtado a la comunidad educativa y especialmente a los profesores, padres y madres, su participación en el desarrollo de los contenidos de la educación.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (LOPEGC) en el TÍTULO PRELIMINAR. Art. 1. "a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo." Esta misma formulación es a su vez

el texto del **TÍTULO I**. Que en su **CAPÍTULO I**, titula "de la participación". El Art. 2. participación en los centros docentes. A través del Consejo Escolar. Claustro. Asociaciones de padres y alumnos.

En el **CAPÍTULO II**. De la autonomía pedagógica y de gestión de los recursos de los centros educativos. Art. 5. Autonomía de gestión de los centros docentes. Art. 6. Proyecto educativo. Art. 7. Autonomía de los recursos económicos en los centros públicos.

El TÍTULO II. De los órganos de gobierno de los centros docentes públicos. En el **CAPÍTULO I**. Del Consejo Escolar de los centros docentes públicos. Composición, competencias... **CAPÍTULO II**. Del claustro de profesores de los centros docentes públicos. Participación de los profesores, competencias del claustro. En el **CAPÍTULO III** De la dirección de los centros públicos. Procedimiento para la elección del Director, requisitos para ser candidato, acreditación, designación, competencias, cese, nombramiento y cese del equipo directivo, duración del mandato de los órganos de gobierno, apoyo a los equipos directivos, administrador.

La **LOGSE** inicia su **PREÁMBULO** con estas palabras: (Es conveniente que no olvidemos la importante función de la educación, no debemos dejarla en manos de las leyes del mercado y por tanto al servicio de los mercaderes).

"Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan.

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria."

"La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad."

El preámbulo de la LOGSE, termina: "Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educación, **puede arraigar sin la activa participación social**. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la **participación de los distintos sectores de la comunidad educativa**, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad."

Estamos a las puertas de una nueva reforma o contrarreforma que se elabora sin luz y taquígrafos, procurando con estos secretismos impedir la contestación y la posibilidad de propuestas alternativas. Se hará de nuevo otra reforma sin la participación real de alumnos, padres y profesores. Si los políticos creyeran lo que predicán se preocuparían más de dotar a la comunidad educativa y al sistema educativo público de los medios necesarios para abordar con éxito una educación de calidad. Conseguirán unas nuevas leyes, que se publicará en el BOE y se desarrollará en los Boletines autonómicos, pero sin la participación real y por convicción del profesorado y la comunidad educativa no se mejorará ni transformará la realidad educativa. Aparecerán nuevos "sabios" y "expertos", que coincidirá que serán amigos de los políticos que estén en el poder, para explicarnos a los docentes como tenemos que entender el nuevo lenguaje de la reforma y como tenemos que hacer las cosas. Seguirán sin escuchar a los verdaderos protagonistas de la educación: alumnos, padres y profesores.

En definitiva la participación ha de ser real en las aulas, en los centros, y en todos los ámbitos de decisión del sistema educativo; si no confiamos en la dimensión formativa y educativa de la participación no estamos en condiciones de crear ciudadanos libres, cultos y responsables. La participación es la forma de gestionar el poder y la toma de decisiones en cada ámbito o comunidad, también la educativa. Si no organizamos y potenciamos la participación no puede haber democracia. Queremos formar y formarnos como ciudadanos, no nos conformamos con formar clientes o súbditos del consumo y los nuevos poderes.

"Al final llegamos, cómo no, a los centros y las aulas. ¿Hay educación sin participación?. Si compartimos cierto concepto de educación, estaremos de acuerdo en que siempre ha de haber algún grado de participación por parte del alumnado. Así lo consideran todas las pedagogías alternativas, por más que las orientaciones sean diferentes.

*La participación es un objetivo, un proceso y un contenido. Como **objetivo** a conseguir, debe planificarse como tal y, por tanto, tener sus espacios y tiempos en la vida del centro y en la dinámica cotidiana del aula. También es un **proceso** (no puede ser de otra manera), y como tal tiene que ser continuo y mantenido en el tiempo para que pueda crecer y madurar. Sin embargo, y esto no siempre se tiene en cuenta, se convierte también en un **contenido** a trabajar: hay que tener una serie de conocimientos, es necesario dominar unas habilidades y se relaciona con ciertas actitudes.*

*Pero queremos hablar de participación **social**: ésta no niega los procesos personales, académicos o los organizativos internos; incluye y hacen necesarios todos ellos, pero va más allá. Educar en la participación social implica una transformación del tipo de persona y de sociedad dominante, por lo que es básico educar encarando el conflicto, conocer los problemas sociales y dar alternativas, reclamar espacios de participación reales, salir del aula como único espacio en el que se aprende. Y todo ello hay que hacerlo en el presente, no escudándose en que preparamos para que alumnos y alumnas puedan hacerlo en el futuro. Indispensable resulta también que la educación, en general, se subordine al interés de toda la población, atienda a la diversidad y combata la desigualdad. La escuela, como dijo Ignacio Ellacuría refiriéndose a la universidad, ha de ser objetiva, pero precisamente por ser objetiva no puede ser neutral.*"⁴

En estas mismas jornadas se dice: "Es posible potenciar estas estructuras (desde la tutoría, con una actitud más abierta hacia las familias, etc.). Sin embargo, creemos imprescindible superar ese marco: mediante una práctica más decidida, con otros mecanismos menos formales, negociando acuerdos, encarando constructivamente conflictos, aumentando, en definitiva el **poder de decisión** real. Sólo en la medida en que decidamos entre todos y todas estamos haciendo realmente escuela pública, escuela del pueblo.

¿Dificultades? No faltan ejemplos: desde el ambiente de comodidad e individualismo en que estamos inmersos hasta dificultades horarias, desde conflictos destructivos hasta la utilización de mecanismos de participación colectiva con finalidades individuales. Ante todo ello, habrá que superar él "a mí que me lo resuelvan" o "no hay quien lo arregle", posibilitando vías reales que permitan que alumnado, familias y profesores ajenos al equipo directivo se expresen, critiquen, propongan, negocien y, también, reivindiquen y se **impliquen** socialmente.

Dentro del aula, el lugar cotidiano de aprendizaje, es seguramente donde la participación tiene que vivirse primaria y esencialmente; si se trata de participación social, partamos de un enfoque socioeducativo y desarrollemos un modelo pedagógico que incluya en sí la participación, es decir, no la relegue a los pequeños huecos que quedan tras cubrir otros objetivos.

El educar para y desde la participación social no puede desligarse de dar respuesta a la diversidad en el aula o realizar proyectos de trabajo en los que se implique el alumnado. Desde otro punto de vista, podemos decir que tiene que ser una alternativa integradora de la educación para la paz, de la coeducación, de la educación medioambiental... dentro de una perspectiva liberadora. Por eso, también podemos hablar, en palabras de otros, de "**educación emancipatoria y global**".

También ahora podríamos extendernos en una quizá asfixiante lista de dificultades. Desde lo más cotidiano, es fácil imaginar el desaliento cuando alumnos / as nos dicen que "no les interesa nada" y el desconcierto y sensación de abandono

⁴ Jornadas sobre participación celebradas en Valladolid. Donde se cita a Ana Ros, y J.A. Antón. *Entrepueblos y MRP de P. Valencià*.

pedagógico, social y profesional, cuando el entorno familiar, social y político, no colabora con el profesorado que intenta motivar al alumno.

Si algo puede quedar claro es que la participación social ha de ser, para merecer su nombre, desde el aprendizaje cotidiano hasta los niveles más organizativos, y ser capaz de integrar lo social y lo educativo: es necesaria una finalidad crítica, generando a la vez satisfacción y crecimiento personal. Y es labor tanto de la escuela como de quienes actúan fuera de ella, entre los que ocupan un lugar propio los movimientos sociales. Quizá así sea posible, como dice Bruner "hacer ciudadanos hábiles tanto para lograr los objetivos personalmente significativos, como para lograr una sociedad en que la significación personal sea aún posible". Sabemos que la escuela no es un sistema aislado, decimos que una escuela globalmente alternativa sólo es posible en una sociedad diferente. Mientras tanto, ocupémonos de ir viviendo lo posible de tal manera que nos acerquemos a lo hoy imposible.

Para que esto sea posible la toma de decisiones importantes sobre la educación del futuro, hay que devolvérselas a la comunidad educativa. Es preciso que el profesorado asuma sus responsabilidades, para lo que se necesita una formación inicial adecuada a los tiempos que vivimos. La función docente en todos sus niveles (también educación infantil y primaria) debe ser una licenciatura, y aquellos licenciados en las diferentes carreras que quieran incorporarse a la función educativa y docente deben recibir una formación específica de calidad en los aspectos socio-psico-pedagógicos.

Hay que revalorizar la función docente aportándole las condiciones idóneas y exigiéndole un desempeño responsable.

Para que la comunidad educativa pueda participar realmente, hay que crear las condiciones precisas y los cauces organizativos, desde el ámbito de aula entre alumnos y profesores, pasando por cada uno de los centros, en cada una de las zonas, por el conjunto del sistema educativo. Cada sector de la comunidad educativa tiene una función específica y definida que debe desarrollar en las mejores condiciones. El profesorado tenemos que enfrentarnos a las nuevas realidades y a los nuevos retos y escenarios con decisión, exigiendo una formación que responda a las nuevas necesidades y una revalorización social de la función educativa y docente.

D. Fº JOSÉ GÓMEZ PASTOR,
Miembro del Consejo Escolar por U.G.T.
(Unión General de rabajadores) en representación del PAS

Ya que el centro educativo es el punto obligado para educar, para atender a los alumnos y alumnas en el contexto extrafamiliar, éste debe de tener un marcado carácter socioeducativo, favoreciendo el derecho de todos los alumnos / as a ser educados y ayudando a paliar las diferencias que se producen por razones socioeconómicas, geográficas, familiares, religiosas etc.

Desde la percepción social nadie discute que el profesorado, los padres y los alumnos son los agentes principales de la educación, son los tres elementos que conviven y se relacionan en el centro educativo, por ello, la legislación en materia educativa se refiere a estos tres grupos de forma constante.

Sin embargo me gustaría llamar la atención sobre los continuos y reiterados olvidos en los que se cae respecto del sector de Personal de Administración y Servicios como integrantes de la comunidad educativa, como un agente más que participa y convive en los centros educativos con los alumnos padres y profesores.

La falta de interés que la Administración tradicionalmente ha mostrado por el PAS, ha llevado a la apatía y a la desmotivación por participar en la actividad educativa e incluso en el máximo órgano de gobierno del centro que es el Consejo Escolar.

Muy pocos de los problemas de este colectivo son solucionables en el seno de los centros, quedando estos relegados al arbitrio de los gobernantes y de las políticas económicas del momento.

El desconocimiento de, que y quienes, componen el sector de personal de administración y servicios, en parte quizás, por la falta de efectivos, la interinidad y la intrusión de empresas ajenas a la comunidad escolar que prestan sus servicios en los centros educativos, hace que el resto de los miembros de la escuela, apenas si tenga una idea vaga de lo que es este colectivo.

Una buena planificación de las necesidades y una política de empleo adecuada que responda a las expectativas del PAS, sería uno de los componentes más efectivos para alentar y motivar su participación.

Con brevedad haré una enumeración de algunas categorías profesionales y sus correspondientes funciones al objeto de que podamos considerar la importancia de este sector en la convivencia dentro del centro educativo:

- ORDENANZAS, PERSONAL DE LIMPIEZA, VIGILANTES, COCINERAS/OS AYUDANTES DE COCINA, son categorías profesionales que custodian limpian y asisten los centros.

- ADMINISTRATIVOS y AUXILIARES, son generalmente funcionarios con conocimientos en técnicas administrativas aplicadas a la gestión diaria de los centros educativos.

- PERSONAL DE OFICIOS Y MANTENIMIENTO se cuidan del funcionamiento, conservación, vigilancia y reposición de las innumerables instalaciones de los centros educativos así como de los diversos equipos y mobiliarios.

- AUXILIARES TÉCNICOS EDUCATIVOS, prestan servicios complementarios para la asistencia y formación de los escolares con minusvalías, realizan actividades tan prioritarias como la limpieza y aseo personal de los alumnos, se encargan de la asistencia en los comedores escolares, de la vigilancia y del cuidado de los alumnos durante la noche en centros específicos e internados.

- EDUCADORES, FISIOTERAPEUTAS, ATS, realizan sus funciones en centros donde existen alumnos con necesidades educativas especiales tanto físicas como psíquicas.

Entre otras muchas, estas son solo algunas de las categorías profesionales que conforman el sector del personal de administración y servicios, como personal de apoyo que complementan el sistema educativo.

La participación del PAS en el centro educativo, debe también ir dirigida a insertar el centro en el municipio y barrio como foco o elemento de sensibilización educativa.

Antes utilicé el termino olvido y al único objeto de justificarlo diré lo siguiente:

Solo en el artículo 58 de la LOGSE, se dice que los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos, HUMANOS y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

Por tanto, en mi opinión, la legislación en esta materia es insuficiente a todas luces para determinar la complejidad de la labor del PAS.

Si consideramos importante y necesaria la actividad que cada uno de estos profesionales del sector de personal de administración y servicios realizan diariamente, considero de suma importancia la participación efectiva de este sector en los centros educativos.

D. CARLOS MEDIAVILLA LÓPEZ,
Presidente CONFACALE

La participación de la sociedad en las decisiones y gestión educativa representa donde se da y según en que grado un importante factor de calidad de educación. Y siendo la educación algo estratégico para la sociedad, la participación de los padres se convierte, de igual forma, en algo fundamental y donde debemos estar dignamente representados.

La participación social es un fenómeno muy reciente no solo en España, también en Europa.

Si hacemos una breve reseña histórica sobre la participación social en España, desde un punto de vista estrictamente legislativo, tendríamos que citar que en la Ley Moyano en 1857, en algunas normas de principios del siglo XX y en 1927, se regularon diversas fórmulas de participación de sectores de la docencia, de la iglesia y de las instituciones locales a través de las Juntas locales y provinciales de enseñanza.

Pero estas Juntas y Consejos poco tenían que ver con la verdadera participación social que aparece por primera vez en 1931, donde se reconocen los derechos de los padres a intervenir a través de los Consejos de protección escolar. En el largo periodo de la dictadura (1939-1976), aparece en 1947, el que un padre y una madre puedan formar parte de las Juntas Municipales de enseñanza.

Es la **Ley de 1970** la que en varios artículos reconoce a los padres el derecho a participar en la educación de sus hijos. Pero no se llega a desarrollar en la práctica. La Ley de 1970 en su artículo 5.5 decía: "Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa".

La **Constitución de 1978** recoge en su **artículo 27.7**: "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".

Posteriormente la **LODE (1985)** es la que determina la composición, competencias y funciones de los Consejos Escolares de los centros. La **LOPEG (1995)**.

La composición está formada por el profesorado, padres, alumnos, personal no docente, representante del Ayuntamiento. Lo preside el director del Centro. La composición a favor del profesorado está algo desequilibrada, en especial en los centros de secundaria.

Sus funciones y competencias son muy amplias. Destacan: elección del director y, en su caso, la revocación; elaboración y aprobación del proyecto educativo del

centro; aprobación de la programación anual; aprobar la memoria anual; resolver conflictos e imponer correcciones con finalidad pedagógica al alumnado; planificación y control económico; velar por las instalaciones; aprobar las actividades extraescolares y complementarias; fijar las directrices para las relaciones con el entorno; analizar y evaluar la evolución del rendimiento general del centro.

La participación de los padres en los procesos electorales es muy desigual. Hay una mayor participación en los centros de primaria que en los de secundaria. En este sentido, desde el sector de padres/madres, venimos reclamando una mayor implicación en lo que suponen los procesos de elección de representantes a Consejos Escolares, pues uno de los sectores en los que era necesario incidir es el de los padres/madres, porque tenemos un porcentaje pequeño si lo comparamos con el profesorado y el de los alumnos. En las últimas elecciones rondaba el 15% del censo. Por eso, hemos aplaudido el apoyo dado desde la Consejería de Educación al proceso de Elección a Consejos Escolares celebrado en Noviembre pasado, incentivando la participación, con vallas publicitarias, carteles, dípticos, etc. y dándonos la oportunidad de expresar nuestra opinión a través de la Revista de Educación, monográfico dedicado al tema.

Bajando al terreno más próximo en el que nos movemos habitualmente, tenemos que seguir trabajando en la línea de implicar al colectivo de padres/madres en el APA que es el elemento más cercano que tienen cuando llevan al niño/a a la escuela pero para ello necesitamos que las diferentes Administraciones se impliquen de una manera más activa, por lo que necesitaríamos que se financiara las actividades que organiza e imparte el APA o que organice el APA y en el que el Centro participa.

En el ámbito asociativo las APAS de la escuela pública están agrupadas en la "Confederación de asociaciones de padres y madres de alumnos" (**CEAPA**). Creada en 1979, y actualmente es el referente que tenemos en la escuela pública.

Así pues, la participación de los padres/madres viene en varios niveles:

APAS: La LODE, en su artículo 5 define lo que es un APA y sus fines.

EL APA es el primer contacto con el mundo educativo que tiene el padre o la madre, cuando el niño va al colegio, es el lugar en el que participa más activamente porque está entre iguales y con situaciones y problemáticas similares, dependiendo de la etapa que esté el hijo/a.

Una de las actividades más atractivas, y a su vez, que nos está acercando más a los padres y madres es la: Escuela de Padres, por ello estamos intentando conseguir financiación para que esta actividad se generalice y sea un punto de referencia para acercarnos, tanto a la problemática que ellos tienen como el hacer de este acercamiento cantera para ir renovando las personas que forman las APAs.

CONSEJO ESCOLAR DE CENTRO: Es el órgano que regula todo lo relacionado con el Centro. Es el órgano de representación de la Comunidad educativa.

Actualmente el APA tiene un representante designado directamente por la Junta Directiva para que transmita las decisiones del propio APA en lo que se refiere tanto al funcionamiento del centro como a necesidades o demandas que crean convenientes que se traten en el seno de propio Consejo Escolar. Al ser el máximo órgano de representación debe ser receptivo a toda la problemática que se genere en el Centro, de actividades, ACNEE, integración, **LOGSE art. 36 y 37**, discapacitados, etc. que suelen ser demandas con mucha carga afectiva y que no siempre se tratan de la forma más adecuada.

No siempre se potencia la participación de padres, desde los centros.

Dentro de la participación mas activa de los padres/madres en el Consejo Escolar esta la aprobación de:

Proyecto Educativo de Centro. PEC Ideario del Centro.

Plan General Anual. PGA Temporalizar en un año el PEC. Donde aparece todo lo relativo a lo que el Centro va a realizar. Aquí participamos incluyendo nuestras actividades del APA.

Memoria Anual. El documento que el Consejo Escolar envía a la Dirección Provincial al finalizar el Curso.

Reglamento Régimen Interior. RRI

Algunas dificultades que apreciamos:

El sector de la APAs venimos denunciando, reiteradamente, que la composición del Consejo Escolar de Centro está excesivamente escorada hacia el profesorado. Sería más lógico una composición paritaria. Sobre todo en Secundaria.

Escaso apoyo que las administraciones educativas prestan al funcionamiento de los mismos y a sus conclusiones y reivindicaciones. Los representantes de los ayuntamientos no tienen una aistencia muy fluida.

No está constituido el Consejo Escolar Municipal en todas las capitales de provincia.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: Este órgano es el máximo a nivel nacional y donde estamos representados por CEAPA.

Con las transferencias educativas a la Junta se ha creado el:

CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN: Al asumir las competencias en educación la Junta, se ha constituido el Consejo de Castilla y León, entrando a formar parte de él. Donde estamos ocho padres/madres representado a todos los padres/madres de la Comunidad. Creemos que nuestra representatividad es escasa y demandamos un número mayor de representantes en el Consejo.

D. ROBERTO CARAMAZANA ARAUJO,
Presidente de la CONFAPACYL

Lamentablemente, desde las Asociaciones, Federaciones e incluso Confederaciones, venimos observando como nuestros asociados participan poco o muy poco. Atrás quedaron las grandes concentraciones, las grandes manifestaciones, las abrumadoras asambleas cada vez que las distintas Leyes, Decretos, etc. cambiaban, modificaban o daban normas tanto en educación como en asociacionismo.

En la participación de los padres en los Centros Educativos se observan dos partes bien diferenciadas. Cuando un niño o niña entran por primera vez en un Centro, los padres nos convertimos en integrantes naturales de la Comunidad Escolar y por tanto nos sentimos muy cercanos a todo aquello que rodea a nuestros hijos.

Con el paso del tiempo, este interés decrece y nos vamos desentendiendo de ello ya que muchos padres piensan que los Centros tienen todos los instrumentos necesarios para garantizar su formación sin que intervengamos para nada, declinando en el Centro y en sus profesores gran parte de nuestra responsabilidad como principales educadores.

La comodidad, el conformismo, la dejadez, el que otros se preocupen, son factores que hacen que nuestra participación de un principio, decrezca y entremos en la desgana de compromisos con el Centro, y en realidad, con la coeducación y formación de nuestros hijos.

La asociaciones crean no sólo un vínculo jurídico entre los socios, sino también una solidaridad moral basada en la confianza recíproca y en la adhesión a los fines educativos. Quizá aquí pueda encontrarse el origen de la escasa participación de los padres en sus asociaciones, en la falta de adhesión a sus fines. Las Juntas Directivas saben por propia experiencia que la participación no es algo que se pueda imponer, ni siquiera de lo que se pueda convencer.

Muchas familias consideran que la participación se reduce a estar informado de la marcha de sus hijos a través de las calificaciones o acudiendo a la llamada del Tutor. Otras familias ni llegan a eso.

Cuando los padres defienden unos valores educativos para sus hijos y eligen un Centro de coherencia con esos valores, efectivamente están realizando un primer acto de participación; cuando reciben información del Centro respecto a las decisiones que se toman en el mismo, también hay algún nivel de participación, pero la participación no debe entenderse como un seguimiento individual (sólo se preocupa del propio hijo/a), sino una integración en el funcionamiento del Centro.

La verdadera participación la entendemos como “tomar parte en las decisiones que a un grupo le afectan”.

La clave de la participación puede estar en la motivación. Los padres que participan creen en la importancia de los fines que les llevan a participar.

Un individuo participa más en un grupo, asociación, etc. cuanto más identificado o integrado se encuentre con la misma. Cuanta más capacidad tenga dicho grupo de satisfacer las necesidades grupales del individuo, mayor será la identificación de éste con aquella. Evidentemente, las necesidades de un padre estarán directamente ligadas a todo lo que infiera en la calidad de la educación que recibe su hijo/a como parte de un colectivo.

Por otra parte no hay que olvidar que el Centro es, en gran medida, responsable de crear un clima favorable a la participación. Esto no significa que deba tutelar la actividad de los padres, sino favorecerla y mostrar su interés y apoyo en la creación de una Comunidad Educativa.

Los padres que no participan suelen justificarse en la falta de tiempo, pero posiblemente este obstáculo podría allanarse en muchos casos si en su escala de valores ocupara uno de los primeros lugares la participación en la coeducación de sus hijos en los Centros Educativos, viendo en las APAs un medio más al servicio de la educación.

Desde la Confederación de asociaciones de Padres de Alumnos de Castilla y León, estamos inmersos en la difícil tarea de potenciar la participación a través de las escuelas de padres, los cursos de directivos de APAs y en la formación e información constante a nuestros asociados.

D.^ª CRISTINA RODRÍGUEZ ESCUDERO,
Consejera Escolar de Castilla y León. FADAE

Buenas tardes, en primer lugar quiero agradecer en nombre de la Federación Autónoma de Asociaciones de Estudiantes de Castilla y León (FADAE) la invitación que desde el Consejo Escolar de Castilla y León se nos ha hecho para participar en esta mesa redonda.

Podemos afirmar que los estudiantes tenemos dos momentos de participación: el primero, la participación en los centros educativos y el segundo, la participación en las instituciones educativas.

Aunque hablar de participación estudiantil es, en muchos casos, hablar de un espejismo, ya que la participación en muchas ocasiones es para todos excepto para los estudiantes. Los estudiantes somos los protagonistas de una película llamada "Educación", pero en la cual no solemos aparecer ni en las imágenes ni en los créditos del final.

Los cauces de participación están muy desfigurados porque nunca se ha concienciado seriamente a los estudiantes de lo importante que es participar en su propia educación. Y esa concienciación es obligación de las instituciones educativas, del propio profesorado y de las familias. Es necesario que se realicen campañas de concienciación, que se incluyan en los currículos materias sobre la participación estudiantil y que esta concienciación sea de toda la sociedad en general.

Los tres órganos de participación estudiantil son instrumentos muy válidos en la educación pero hay determinados sectores que prefieren que no existan y además tienen unos problemas difíciles de salvar. La legislación de participación es una legislación para pasar el trámite y conseguir que los estudiantes nos callemos y no demos más guerra, como la figura del delegado, que está tan vacía de funciones que en la mayoría de los casos es la persona encargada de bajar a por las tizas (y eso no es participación) y no el interlocutor directo estudiantes- profesores, también debido a la inmunidad no real frente al profesorado y el consiguiente miedo a desempeñar sus funciones

La Junta de Delegados es en muchas ocasiones desconocida para los estudiantes, además su falta de poder de decisión ya que sólo es un órgano deliberativo entorpece con creces la participación estudiantil a pesar de ser el único órgano donde están representados todos los estudiantes de los centros.

El Consejo Escolar de centro no es representativo, ya que debería existir una paridad entre los sectores padres- profesores- alumnos. Además de la falta generalizada de información a los consejeros y estudiantes en general.

Las asociaciones de estudiantes no están bien vistas por casi ningún sector, las familias ponen demasiados impedimentos a los hijos para participar (consideran que es una pérdida de tiempo), los profesores en más de una ocasión nos aconsejan que nos dejemos de rollos y nos dediquemos a estudiar, la administración no le otorga el mismo peso que a otro tipo de asociaciones (padres, sindicatos...), ya que las asociaciones de padres y madres de alumnos tienen un representante en el consejo escolar directamente y las asociaciones de estudiantes no.

Respecto a la participación en las instituciones educativas, el segundo momento de participación, la mayoría de las veces, nadie cuenta con nosotros y cuando lo hacen, lo hacen mal y al final de proceso no teniendo tiempo suficiente para expresar nuestras opiniones.

Es inconcebible que los estudiantes, principales protagonistas de la educación, no estemos representados (al igual que los padres) en el Consejo General de Formación Profesional.

Para concluir yo diría que la participación no se consigue con una gran campaña antes de las elecciones al consejo escolar, sino que hay trabajar por ella durante todos los días del año y que es un trabajo que tenemos que realizar desde todos los sectores implicados en la educación porque nos influye a todos por igual y quien sale ganando con una participación activa y real es la propia educación y no un sector en concreto.

MESA REDONDA

“LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO”

MODERADOR:

Ilmo. Sr. D. Francisco Javier Serna García,
Director General de Planificación y Ordenación Educativa.

PONENTES:

D. Alejo Riñones Rico, Alcalde de Béjar
y representante de Administraciones locales.

D. Jose Luis Martín Aguado, CECALE
(Confederación de Empresarios de Castilla y León).

D. Raúl de la Hoz, Procurador del P.P.
en las Cortes de Castilla y León y portavoz de Educación.

D. Cipriano González, Procurador del PSOE
en las Cortes de Castilla y León y portavoz de Educación.

D. Fermín Carnero González, Secretario Regional
de U.G.T. en Castilla y León.

LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

D. F^{co} JAVIER SERNA GARCÍA,

Director General de Planificación y Orientación Educativa.

Consejería de Educación y Cultura

En los sistemas democráticos el parlamento es el órgano por excelencia de representación y participación ciudadana. En nuestro Parlamento Autonómico se aprueban normas que afectan directamente a nuestro sistema educativo. Las Cortes de Castilla y León suponen, por tanto, el nivel más general de participación en el ámbito educativo y se erigen como un instrumento privilegiado de control de la actividad de la Administración.

La Ley Orgánica que regula el Derecho a la Educación, LODE, en su Título segundo, que dedica a la participación en la programación general de la enseñanza, establece que serán los poderes públicos quienes garantizarán “el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, **con la participación efectiva de todos los sectores afectados**”. Se dice, también, que el “Estado y las Comunidades Autónomas definirán las necesidades prioritarias en materia educativa”. Esta participación tomará forma, generalmente, en órganos de participación como consejos o comisiones o en acuerdos más o menos puntuales.

Ya en la LODE se apunta la creación del Consejo Escolar del Estado, de los Consejos Escolares de las distintas Comunidades o de otros ámbitos territoriales y de los Consejos Escolares de cada Centro, estableciendo los aspectos básicos de su composición y atribuciones. Todo esto se concreta en los Reglamentos Orgánicos de Centros de las etapas no universitarias, de enero de 1996 y en la normativa específica como el Real Decreto de 22 de diciembre de 1993, en el que se fija el marco de cooperación de las Corporaciones locales con la Administración educativa y la creación de los consejos escolares municipales. Esta cooperación se produce no sólo en la creación y mantenimiento de centros, sino también en otros aspectos fundamentales como la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria de los alumnos.

Posteriormente se han ido desarrollando éstas y otras medidas que buscan la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa. En nuestra Comunidad Autónoma el “Acuerdo por la Mejora del Sistema Educativo en Castilla y León”, de diciembre de 1999, y la comisión de seguimiento de éste constituyen, en sí mismos, un ejemplo de colaboración entre Instituciones y Agentes Sociales. Este acuerdo incluye entre sus principios fundamentales la participación de los estudiantes, madres y padres (apartado 11), así como la colaboración con las

empresas. De conformidad con esto, la Consejería de Educación creó en su momento secciones para la atención a las asociaciones, federaciones y confederaciones de estudiantes y madres y padres, con el objetivo de que puedan desarrollar sus actividades en las mejores condiciones.

Otra muestra de la participación deseable de todos los miembros de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza lo constituye la creación del Consejo Escolar de Castilla y León y del Consejo de Formación Profesional, creados por la Ley 3/1999, de 17 de marzo, y por el Decreto 82/2000, de 27 de abril, respectivamente. En ambos órganos existe una amplia representación de la Administración y de los sectores sociales más significativos.

Así, el artículo 5 de la Ley que regula la creación del Consejo Escolar de nuestra Comunidad, en el que se precisa su composición, dice que formarán parte de este órgano consultivo una representación de los profesores de toda clase de centros, los alumnos y sus padres, el personal de administración y servicios, los titulares de los centros privados, los representantes sindicales y empresariales, los miembros de la administración educativa autonómica y local, representantes de la Universidades de Castilla y León, algunas personalidades de reconocido prestigio en el ámbito educativo y un representante del Consejo de la Juventud.

Como órgano consultivo, el Consejo Escolar de la Comunidad asume una extensa relación de competencias. Será consultado preceptivamente sobre los contenidos y criterios de proyectos de ley y proyectos de disposiciones generales en materia educativa, sobre las bases para la elaboración de la programación general de la enseñanza, la programación anual de asignación de recursos, la determinación de las características propias que han de tener los centros docentes, la reforma de programas y orientaciones didácticas en orden a incrementar la conciencia de identidad y los valores históricos y culturales de Castilla y León, los convenios que en materia educativa pueden celebrar la Comunidad Autónoma con otras Administraciones y, finalmente, sobre los criterios para dar adecuada respuesta a los problemas específicos de la escuela rural.

El otro gran órgano de representación autonómica en educación es el Consejo de la Formación Profesional, cuyo objetivo consiste en establecer “un marco adecuado para la realización de una política de consenso en la materia”. En este caso, las funciones son, básicamente, “de coordinación en el ámbito de la Formación Profesional” y, en consecuencia, reúne un número algo menor de representantes entre los que se encuentran miembros de todas las Consejerías de la Junta de Castilla y León y de las organizaciones sindicales y empresariales.

Esta colaboración institucional se produce también en otros ámbitos o niveles. Las Comisiones de Escolarización, reguladas por la Orden de 26 de marzo de 1997 y constituidas para garantizar el cumplimiento de las normas sobre admisión de alumnos, son otro ejemplo más de responsabilidad compartida en el ámbito educa-

tivo. En estas comisiones participan representantes de la Administración, de los centros públicos y privados concertados, de las asociaciones y confederaciones de padres de alumnos y, recientemente, de los agentes sindicales. La última normativa elaborada a este respecto por la Consejería de Educación y Cultura para el curso 2001-2002 –Instrucción para la admisión y matriculación de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de las etapas no universitarias– da un paso más y amplía la intervención de estas comisiones durante todo este periodo escolar al objeto de resolver aquellas incidencias que pudieran surgir en este tiempo.

La Mesa Sectorial de Educación es el lugar donde Administración educativa y trabajadores de la enseñanza expresan sus puntos de vista y acuerdan las condiciones laborales que estarán vigentes durante un periodo de tiempo determinado. Constituyen, en su justa medida un órgano más de participación con claras repercusiones en el sistema educativo.

Pero la colaboración y participación en la actividad educativa de los distintos sectores sociales no se justifica únicamente por los principios normativos que la articulan. Muy al contrario, las leyes y acuerdos no hacen sino responder a una necesidad. Es un hecho evidente que los sistemas educativos cada vez asumen más compromisos con la sociedad. No hace tanto tiempo el currículum escolar incluía únicamente la formación en conocimientos. Ahora a esa demanda se añade la preparación para el desempeño de una determinada profesión y una formación como personas que permita a los alumnos la correcta integración en su entorno social. Actualmente aparecen retos nuevos, como el desarrollo de una orientación profesional de calidad o el establecimiento de modelos de convivencia que reduzcan los conflictos en los centros. ¿Pueden resolverse los problemas de convivencia en los centros de espaldas a los padres?, ¿es posible diseñar un sistema eficaz de orientación profesional sin el concurso de las organizaciones empresariales, los agentes sociales o las instituciones relacionadas con el empleo?

Ya es casi un tópico decir que la escuela y la sociedad se influyen mutuamente. En cada momento histórico la sociedad configura, en alguna medida, la realidad del sistema educativo transmitiendo sus proyectos de futuro, sus inquietudes y, en ocasiones, sus problemas. Pero no es menos cierto que la escuela influye sobre la sociedad formando a las personas que la integran. Quizás la mejor forma de que nuestro sistema educativo contribuya a crear una sociedad mejor es invitar a los distintos colectivos a que participen y compartan responsabilidades en la educación de sus hijos o de sus conciudadanos. Para ello será preciso reforzar los procedimientos existentes –procedimientos que parten de la base de las disposiciones legales ya descritas– y programar nuevas actuaciones que permitan una relación más fluida, directa y, si se quiere, más comprometida entre la escuela y su entorno social. Es necesario, por ejemplo, diseñar y desarrollar planes de acción tutorial realmente efi-

caces que contemplen un contacto directo y periódico entre el tutor y los padres, y de ambos con el equipo directivo del centro. Sólo de esta forma será posible acercarnos a ese principio de individualización de la enseñanza que todos pretendemos.

Existe un acuerdo casi unánime de que la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa beneficia al sistema. Sin duda el reto, como bien dice el título de este curso, será definir “cómo” llevarlo a cabo en el futuro de la mejor manera posible. También para esto, una vez más, serán bienvenidas las aportaciones de todos.

D. ALEJO RIÑONES RICO,
Alcalde de Béjar y Representante de Administraciones locales

1. Introducción.
2. Importancia de la administración local en el sistema educativo.
 - a. En los consejos escolares.
 - b. En el mantenimiento de los centros escolares.
 - c. En el apoyo al escolar.
 - d. En las actividades extraescolares.
 - e. En el desarrollo de campañas preventivas.
 - f. En la educación de adultos.
3. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

No están muy claras en la legislación vigente las competencias de las administraciones locales en materia educativa.

La ley reguladora de bases del regimen local en sus artículos 25, 27 y 28 dice:

- **En el artículo 25** habla de la participación en la programación de la enseñanza y la cooperación con la administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos. La intervención en sus órganos de gestión y la participación en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

- **En su artículo 27** habla de competencias delegadas pero no especifica ninguna.

- **En el artículo 28** expone que los ayuntamientos pueden realizar actividades complementarias de las propias de otras administraciones públicas y, en particular las relativas a la educación, la cultura, la promoción de la mujer, la vivienda, la sanidad y la protección del medio ambiente.

Los ayuntamientos han asumido responsabilidades, no podemos olvidar que desde el año 1979 las corporaciones locales han desarrollado una indiscutible sensibilidad educativa, esto se plasmó en un gran número de aspectos y destacar que en los últimos años los programas de formación profesional y ocupacional están ofreciendo nuevos modelos y posibilidades desconocidas. En este ámbito mencionar algunos de los proyectos que el ayuntamiento de Béjar ha promovido: escuelas taller, talleres de empleo, iniciativas comunitarias de formación de empleo (Now, Horizon, Youthstar, Retex, etc.).

Al integrar al municipio dentro del sistema educativo hace más fácil el vínculo de unión entre la educación y el mundo profesional, y los propios ayuntamientos se convierten en promotores de empleo y de empresa.

2. LA IMPORTANCIA DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Está más que demostrado la importancia de que en el sistema educativo estén personificados los diferentes ámbitos sociales de la comunidad en que vivimos.

a. En los consejos escolares

La representación de los padres, alumnos y administraciones públicas, en concreto la administración local, en los consejos escolares, contribuyen a diversificar opiniones y acciones, y dan al sistema educativo un gran apoyo, para que la educación en España tenga unos buenos cimientos. La participación del ayuntamiento en dichos consejos recae en la figura del concejal delegado, teniendo las funciones de aprobación del presupuesto y propuestas para actividades extraescolares, siendo el nexo de unión entre el ayuntamiento y el centro.

b. En el mantenimiento de los centros escolares

Aunque la tarea de educar enseñar a nuestros jóvenes corresponde al profesorado, no hay que olvidar que las administraciones públicas somos parte importante dentro del sistema educativo de nuestro país, prestando una serie de servicios para el buen funcionamiento de este, destacando, ante todo la labor de los ayuntamientos, vinculados a los centros de una manera más cercana.

La ayuda a los centros por parte de los ayuntamientos queda patente en el mantenimiento de las instalaciones, llevado a cabo por los jardineros, conserjes y un largo etcétera de funcionarios municipales.

Esto conlleva un importante gasto y esfuerzo económico por parte de las corporaciones locales, difícil de soportar si no fuese por proyectos y subvenciones puntuales por parte de las administraciones central y autonómica, no tan abundantes como sería deseable, pero si permiten ir acometiendo estas competencias residuales.

Una solución pasaría por el reconocimiento real de estas competencias y la dotación con más medios de financiación por parte de las administraciones central y autonómica.

c. En el apoyo al escolar

El ayuntamiento contribuye también al desarrollo cultural y educativo de los escolares, proporcionándoles becas para el estudio, poniendo a su disposición las bibliotecas municipales, facilitando el acceso a los museos, exposiciones y los distintos actos culturales que se desarrollen dentro y fuera del municipio, del mismo modo se proporciona el acceso a las nuevas tecnologías de la información, pilar básico en la educación del presente y futuro.

d. Actividades extraescolares

Coincidiendo con las vacaciones estivales las concejalías preparan para los jóvenes un largo programa de entretenimiento, con diversas actividades que despierten su interés, como pueden ser el teatro, la pintura, y el deporte. Estas actividades pretenden desarrollar, además de su imaginación y creatividad, la relación con sus compañeros, así mismo, desde el ayuntamiento también se imparten jornadas para el mejor conocimiento de los servicios de bomberos, protección civil y policía municipal.

e. En el desarrollo de campañas preventivas

Somos, por nuestra proximidad a los centros, y en definitiva a los propios jóvenes, parte importante en las campañas preventivas de sanidad, drogas y alcohol, informándoles de las consecuencias que ello implica, dando alternativas al ocio y proporcionándoles ayuda para solucionar estos graves problemas de nuestro entorno.

f. En la educación de adultos

La administración local, por ser la más cercana al ciudadano y por las solicitudes que esta recibe, recae en los alcaldes la necesidad de: o bien, realizar gestiones para que la educación de adultos se lleve a cabo por instancias superiores, o crear estructuras de responsabilidad municipal, o bien, colaborar con otras administraciones para atender las demandas solicitadas.

La LOGSE en su artículo 51.1 dice "las administraciones educativas colaboran con otras administraciones públicas y con las cooperaciones locales para la educación de adultos ..."

La orden ministerial de 8 de mayo de 1.989 establece la posibilidad de crear las juntas locales de adultos que permitirían coordinar desde los ayuntamientos los recursos disponibles que hasta ahora están bastante dispersos.

3. CONCLUSIONES

Partiendo de la legislación vigente y de las ideas que antes se han expuesto podemos concluir:

- Que los ayuntamientos están cooperando para lograr que la LOGSE repercuta positivamente en los administrados adoptando la nueva normativa legal al marco de la competencia municipal.
- Que las cooperaciones locales están ensanchando gradualmente la intervención en la gestión de aquellos asuntos relacionados con la educación.
- Es conveniente iniciar los trámites para establecer con mayor claridad las competencias de las distintas administraciones en materia educativa.
- Y es necesario y urgente establecer los mecanismos para coordinar las competencias en los temas de organización, planificación y gestión de la educación, haciendo especial hincapié en las cuestiones referentes a los medios de financiación.

D. JOSÉ LUIS MARTÍN AGUADO,
CECALE (CONFEDERACIÓN DE EMPRESARIOS DE CASTILLA Y LEÓN)

INTRODUCCIÓN

El proceso de mundialización de la economía, la rápida evolución tecnológica y el ineludible avance hacia la sociedad de la información determinan una mayor competitividad en los mercados, mayores exigencias de calidad y una imperiosa necesidad de adaptación de los recursos humanos. Los informes de los expertos, los análisis de los agentes sociales y las políticas de los Gobiernos coinciden en la necesidad de actuar decididamente sobre el potencial humano, como forma de garantizar su adaptación continua y flexible a una realidad socioeconómica cambiante. Y es que el peso de la formación ha ido creciendo a lo largo del tiempo hasta constituir un capítulo importante dentro de las empresas.

Sólo con el compromiso de la empresa es posible avanzar hacia un modelo eficaz, que garantice la competencia profesional de los individuos. Y sólo mediante la incorporación masiva de las empresas a las tareas de realización del Módulo de Formación en Centros de Trabajo, con el nivel adecuado de calidad, será posible poner a disposición del sistema productivo y de la sociedad en su conjunto recursos humanos preparados, capaces de competir en un mercado cada vez más exigente.

Se podría decir que en Europa han existido y existen, desde la óptica de la Formación Profesional, tres modelos formativos:

- El británico, que ha sustituido las certificaciones de las asociaciones empresariales por una cualificación de valor nacional.
- El francés, fundamentalmente académico
- Y el germánico, en el que la empresa ha asumido el papel formativo de los gremios. Es sobre este modelo sobre el que quiero incidir en esta ocasión.

Este modelo no está exento de los problemas de un sistema que, para funcionar adecuadamente, requiere una situación de pleno empleo. Por lo mismo, el paro y los elevados costes para las empresas han reducido sensiblemente las plazas de aprendizaje, siendo insuficientes para atender a todos los matriculados en FP, a lo que debe añadirse que no ofrece formación para mano de obra no cualificada. Por estas razones, el modelo es de muy difícil transposición fuera de los países de cultura germánica. Sin embargo, aporta líneas de trabajo muy orientadoras.

En mi opinión las bases de este sistema, que nos debían servir para la Formación Profesional española son:

- Que las cualificaciones profesionales están recogidas en los títulos que expide el sistema. Estas cualificaciones están definidas por las empresas en negociación con las organizaciones sindicales, circunstancia que favorece el empleo. (Porque no olvidemos que son las empresas las únicas que generan trabajo).
- La FP ofrece al mercado profesionales cualificados para el empleo inmediato, capaces de asumir la flexibilidad que requieren las empresas y, al mismo tiempo, con base académica y tecnológica para abordar el cambio.
- Además, la prolongada estancia en las empresas (entre dos y tres años) garantiza el aprendizaje del "saber estar" o comportamientos esperados por el empresario.

En definitiva, es evidente el papel que juega la empresa en este sistema.

Ya en España, podemos decir que la característica más relevante de la Formación en Centros de Trabajo es que se desarrolla en un ámbito productivo real (la empresa), donde los alumnos pueden, observar y desempeñar las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo, conocer la organización de los procesos productivos o de servicios, siempre orientados y asesorados por los Tutores designados a tal fin por el Centro Educativo y por el Centro de Trabajo. Sin embargo, en mi opinión, el periodo de prácticas es demasiado breve para conseguir un objetivo: el empleo.

Independientemente de esta discrepancia, es evidente la importancia del Tutor de Empresa.

TUTOR DE EMPRESA

El estudiante que cursa un ciclo formativo de cualquier familia profesional tiene que realizar necesariamente un módulo en el centro de trabajo y superarlo para poder obtener el título correspondiente. (He de comentar, sin embargo, que esto no implica relación laboral de los alumnos con la empresa).

Es en este momento, cuando adquiere especial relevancia el Tutor de Empresa. A él le corresponde, como funciones generales:

- Acoger al alumno
- Facilitarle la adaptación a la empresa
- Enseñarle a realizar las actividades
- Rellenar el cuaderno (las hojas de la Administración Educativa)

Además, tiene otras funciones específicas:

- Disponer de información
- Preparar la entrevista de acogida
- Ordenar la información para transmitir al alumno las normas de la empresa
- Informarle sobre su localización en las secciones de la empresa
- Presentarle a los trabajadores con los que tendrá relación

- Informarle sobre las normas generales de seguridad e higiene
- Organizar el proceso necesario para que el alumno pueda adquirir las habilidades, las técnicas, los procesos, destrezas y actitudes que desea desarrollar a lo largo de su plan de prácticas.
- Observar el proceso de aprendizaje del estudiante y valorarlo.

El tutor de empresa debe saber que la improvisación no ayudará a desarrollar su tarea con éxito, por lo que resulta necesario invertir un cierto tiempo en su preparación. Por regla general, el responsable del taller o la persona en la que la empresa deposita su confianza para asumir la función de tutor dispone de mucha información, que será útil para facilitar el progreso del estudiante.

En cuanto a los criterios de calificación, el tutor de empresa debe valorar:

- Conocimientos teóricos
- Asimilación de instrucciones verbales
- Asimilación de instrucciones escritas
- Asimilación de instrucciones simbólicas

Capacidad:

- Organización y planificación del trabajo
- Método
- Ritmo de trabajo
- Trabajo realizado

Habilidades:

- Iniciativa
- Trabajo en equipo
- Puntualidad y asistencia
- Responsabilidad

Actitud

Y Profesionalidad

He esbozado cuáles deben ser las funciones del tutor de empresa a grandes rasgos. Sin embargo, todas ellas se podrían resumir en una: preparar al estudiante en todos los ámbitos como si fuera ya parte de la empresa. Quizás 400 horas, en jornada laboral completa, no sean suficientes.

RAÚL DE LA HOZ QUINTANO,
Portavoz de Educación del Grupo Popular en las Cortes de Castilla y León

Considero de suma importancia el análisis exhaustivo que durante estas jornadas se está haciendo de la participación en la educación y sus diversas formas, todo ello bajo un primer objetivo que es el de reforzar y mejorar la participación escolar en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, para la consecución del objetivo final que nos une a todos y que no es otro que el de mejorar la calidad de la educación.

A través de mi intervención voy a tratar de poner sobre la mesa algunos elementos para el debate, sobre lo que desde mi punto de vista considero importante en este campo de la participación social.

La Educación se configura como un sistema abierto que recibe múltiples influjos, requerimientos e instrucciones del medio social que la envuelve y a los que debe dar respuesta.

Y esta respuesta se organiza basándose en unos planteamientos institucionales que a su vez deben dinamizar unas estructuras organizativas de tipo asociativo.

Para que este complejo entramado de relaciones funcione se hace preciso tomar decisiones, fijar objetivos, aunar voluntades, en definitiva, crear interacciones personales inspiradas en la calidad.

Es decir, no basta con que los objetivos, flujos de comunicación y estructuras estén perfectamente definidos, sino que es preciso que los grupos humanos que la integran actúen de modo efectivo, coherente y productivo.

Esto sólo es posible si se establecen unas relaciones de interdependencia congruentes con la misión que tienen encomendada.

Cual es, entonces, la función de los poderes públicos, desde mi punto de vista las Instituciones tienen el ineludible deber de fomentar la participación, encauzar institucionalmente esa participación, responder desde su responsabilidad a los requerimientos de la sociedad, para que a partir de ellos diseñar estrategias encaminadas a alcanzar los objetivos marcados.

Todo ello dentro del marco del diseño también de la política educativa, que le corresponde. Un diseño que puede ser impuesto o dialogado, en Castilla y León se optó, creo que acertadamente por un diseño de la política educativa dialogado con los agentes sociales, de esta voluntad a la que se unió la voluntad de los propios agentes surgió el Acuerdo para la mejora del Sistema Educativo de Castilla y León firmado en diciembre de 1999, antes de que se asumiesen de forma efectiva las competencias en materia educativa por parte del Gobierno Autonómico. Este acuerdo no

solo es fruto del acuerdo y del diálogo, sino que además plasma una serie de principios e instrumentos que nos permiten hoy desarrollar cada uno de los puntos del Acuerdo de forma también dialogada.

Así desde las Instituciones Autonómicas se entendió, y se entiende hoy, a la educación como un servicio público en el que todos están llamados a participar.

Sobre este marco de relaciones, analizado de forma simplista, procedería entonces pararse a estudiar y debatir una serie de cuestiones que me limito a lanzar al aire, para el posterior debate:

- La participación todos los agentes y las dificultades con que tropiezan.
- La efectividad de las relaciones entre educación y sociedad desde la óptica de la participación, aspecto este en el que después me detendré.
- El equilibrio entre los intereses de los distintos agentes en aras de alcanzar esa efectiva calidad.
- Si el conjunto de recursos y técnicas encaminadas a fomentar y favorecer la participación, por parte de los poderes públicos es o no suficiente.

Para poder analizar correctamente esa aludida efectividad de las relaciones, hay que comenzar reconociendo que en Europa y en Castilla y León, la escuela no es ajena a los procesos que se dan en la sociedad y, en buena medida, es producto de esa misma sociedad. Por ello es tan importante la participación social en el sistema educativo.

Sin embargo nos encontramos hoy ante un denominador común de la sociedad, suficientemente estudiado y analizado ya, que es el "desinterés".

El hecho no es nuevo, si bien el marco social en el que se produce puede haber influido tanto para agudizarlo, originando la desmovilización, como para potenciar sus características específicas originando el alejamiento de las formas tradicionales de participación y búsqueda de otras nuevas.

Por ello, quizá uno de los temas que más interés nos debe suscitar es cómo combatir la desmovilización social y llegar a vincular al conjunto de la sociedad con los temas de interés general, como es la educación. Algo que se convierte en una gran preocupación de la clase política.

Todas las estrategias políticas que se diseñamos los partidos políticos van encaminadas a articular proyectos sociales de ancha base participativa. Sin embargo, pese a esa gran preocupación y, enormes esfuerzos, los resultados no son muy alentadores.

Entre el deseo que se manifiesta por participar y la realidad efectiva media una gran distancia. Esta situación se refleja cada vez con mayor intensidad en el ámbito educativo. El mas claro ejemplo está en las pasadas Elecciones a Consejos Escolares, donde nos volvimos a encontrar unos desalentadores niveles de participación, y ello

a pesar de que por primera vez se llevó a cabo una más que ambiciosa campaña institucional para precisamente impulsar la participación de todos en las elecciones.

Un dato extraído de una encuesta realizada en todos los países de la Comunidad Europea puede servirnos de referencia precisa. A la pregunta "¿Cree usted que si alguna cosa no está bien en el país, las personas como usted pueden ayudar a cambiarla?", el 36% contestó afirmativamente y el 53% negativamente.

Estos datos manifiestan, en relación con el ámbito educativo, el escaso interés de los ciudadanos en la construcción del Proyecto educativo.

Se observa en nuestras sociedades un replegamiento hacia la vida privada que se manifiesta en una crisis de las formas asociativas clásicas. Esta atonía participativa, necesariamente, se refleja en la educación.

Por lo tanto de cara al futuro se ha de seguir diseñando estrategias encaminadas a aumentar la movilización. De ahí la importancia de cursos como el presente.

La base está en un sistema educativo sustentado en un modelo participativo, según la propia Constitución y las leyes básicas del sistema educativo.

La cuestión ahora es plantearse ¿en qué medida se ha tenido éxito? ¿Cómo ha calado la participación entre el alumnado, el profesorado, las familias? ¿Se han transformado las relaciones en el seno de la Institución Escolar?

Las respuestas desgraciadamente no pueden ser muy alentadoras.

Nuestra labor como integrantes del poder legislativo, pero también la de todos los que aquí nos encontramos es crear una auténtica "cultura participativa". Siendo conscientes que llegar a alcanzar dicho objetivo no es labor de un año, ni de una legislatura: se necesita tiempo y dedicación colectiva. Se trata de que, poco a poco, vayan arraigando costumbres, hábitos y modos de ser en la práctica educativa, con las relaciones interpersonales, con el medio social, etc., que vayan generando un proyecto educativo.

Somos conscientes de que nuestra función como clase política debe tratar de desarrollarse en el marco de la descentralización en la propia sociedad, pero eso sí promocionando nuevas estrategias de desarrollo sustentadas en el protagonismo social, y asumiendo la función que en exclusiva corresponde a los poderes públicos cual es la de garante de la educación y la formación del individuo, diseñando de forma dialogada las políticas educativas.

D. CIPRIANO GONZÁLEZ,
Procurador del PSOE en las Cortes de Castilla y León
y portavoz de Educación

1. INTRODUCCIÓN

La mesa redonda en la que tengo el honor de participar en mi doble condición de docente, condición no necesaria, y a la vez portavoz parlamentario en temas de educación del Grupo Parlamentario Socialista en las Cortes de Castilla y León, pretende abordar uno de los aspectos que fueron "estrella" en la década de los setenta y principios de los ochenta, en todos los debates que los grupos y sectores progresistas manteníamos sobre el "deber ser" de la práctica educativa. La idea que machaconamente se iba abriendo camino en aquella especie de foros iniciáticos era la de que para conseguir una escuela de calidad era necesario transmitir y promover como prioridad fundamental la **necesidad de la participación** o la **participación necesaria**.

La traslación al Boletín Oficial del Estado, como se recoge en el Anexo legislativo que acompaño, de gran parte de aquellas condiciones fue uno de los principales logros socioeducativos de la época. No obstante, en ese logro hay algo de paradójico, cuanto mayor fue el avance legislativo en el paso del tiempo, menor fue haciéndose su incidencia en el proceso educativo... ¿Cómo si la Ley hubiera sido el fin y no el medio!. Y así, lenta pero inexorablemente, fuimos llegando a la situación actual dónde sólo el hecho de que tengamos que estar hoy hablando de ello es la mejor demostración de que se está percibiendo ya como uno de los auténticos problemas de nuestra realidad educativa.

Si lo anterior sirve para la participación de los sectores directamente implicados en el proceso educativo: alumnos, padres y profesores mucho mayor es su aplicación al resto de los ámbitos que bajo el epígrafe "diferentes ámbitos de la participación social" nos corresponde hoy plantear.

Estamos, según mi criterio, en un momento crítico en lo que a la participación social en el ámbito educativo se refiere. De todos dependerá que con las variaciones derivadas del momento en el que estamos logremos recuperar aquella ilusión de la década de los setenta y, si ello no fuera no sólo posible sino ni siquiera deseable, provocar la aparición de una ilusión acorde con los tiempos que devuelva a la sociedad su capacidad para intervenir en uno de los procesos, el educativo, que será básico para lograr una escuela más libre y una sociedad más igual.

2. DESARROLLO

Dicho lo anterior quisiera pasar a desarrollar con mayor profundidad los conceptos apuntados en la introducción:

Me gustaría resaltar una primera idea que entiendo fundamental para el desarrollo de la ponencia: **escuela y sociedad son a efectos de la participación educativa conceptos equivalentes**. Pretendo someter a consideración la idea de que si bien la escuela es, en principio, el reflejo de la sociedad en la que se inserta, ha de servir como catalizador de los esfuerzos colectivos que han de mejorarla.

Y una segunda idea que complementa la anterior y que también someto a su consideración es que **la escuela debe de ser uno de los ámbitos desde donde se lleve a cabo el avance social**:

- La escuela es, por tanto, un reflejo del entorno en el que se desarrolla, y a la vez es un crisol desde donde su avanza en cooperación con otros sectores sociales en pro de una sociedad más libre y más igual.

- No es posible, o al menos lo hace mucho más difícil, hablar de una participación escolar si en el resto de los elementos que conforman la trama social no se hace de la misma forma: **una escuela será más participativa si tenemos una sociedad participativa**.

Sobre estas premisas me gustaría construir mi breve intervención y para ello voy a intentar dar unas pinceladas de cómo percibe o como siente la sociedad en Castilla y León el reto de la participación en general para poder trasladarla posteriormente al ámbito educativo.

Presentemos el asunto en forma de preguntas: ¿podría entenderse en Béjar, por ejemplo, una escuela muy participativa cuando en los barrios no funcionasen las asociaciones de vecinos o donde los consumidores no sean capaces de promover asociaciones en defensa de un consumo responsable y justo o donde el ayuntamiento no facilite la participación de los ciudadanos en las actividades cotidianas? ¿Y en el conjunto de nuestra Comunidad?

Como buenos profesionales de la docencia debemos conocer "el paño" con el que trabajamos. Y así, buscando recursos que nos permitan conocer mejor esa sociedad hemos encontrado un trabajo extraordinario que nos ha de servir como la fotografía más reciente y más completa de la sociedad en Castilla y León. El estudio lo han realizado los Profesores Subirats y Mota de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Murcia, respectivamente, este trabajo cuyos datos más significativos relativos a nuestra Comunidad y voy a citar a continuación fueron publicados en La Opinión de Zamora el día 30 de abril de 2001.

DATOS:

- Los Castellanos y Leoneses valoramos por debajo de la media al Gobierno Regional, desconfiamos aún más del Parlamento Regional, entre otras

causas porque tenemos una escasa conciencia autonómica y un manifiesto desinterés hacia la evolución del estado autonómico.

- Nuestra participación ciudadana en la comunidad está por debajo de la media de las CCAA, sólo por encima de Cantabria, Extremadura, Murcia y Castilla la Mancha.
- Mantenemos unos bajos niveles de confianza social.
- Se constata la debilidad de nuestro tejido asociativo.
- El resultado de todo ello es que el índice de implicación ciudadana está en la media-baja del conjunto de las autonomías.
- En CyL existen 2.5 asociaciones económicas y profesionales por cada 10.000 hbts.
- La región ocupa el puesto 12 en el ranking de modernización y su tasa de actividad está tres puntos por debajo de la media nacional (46, 15% frente a 49, 61% de la media)

CUESTIONES QUE SE DERIVAN DE ESTOS DATOS:

- ¿Qué podemos esperar con una sociedad así, de su participación en el ámbito educativo?
 - ¿Por dónde deberíamos retomar el nuevo pulso a la situación descrita? Habrá que empezar por el principio.
- Constatemos un hecho que ha definido magistralmente el profesor Luis Gómez Llorente:
- El régimen participativo se encuentra en un lamentable estado de languidez resultando escandaloso que estando perfectamente reflejado el concepto de participación en nuestras grandes leyes educativas quienes lo defendimos permanezcamos indolentes y abúlicos
 - Intentemos definir en la misma línea de autor citado el concepto de participación:
 - Participar significa intervenir activamente en el diseño y en la gestión del que-hacer común, es decir, salir del estrecho horizonte individualista de las preocupaciones, proyectos e intereses personales, asumiendo como cosa propia y como propia ocupación las tareas grupales.
 - Fijado los márgenes del debate, apuntadas las variables consideradas, sólo nos queda formular las propuestas. Espero que sirvan para promover el debate posterior. Serían las siguientes:

PROPUESTAS

1. Mayor implicación pública en la participación social de los ciudadanos de Castilla y León a través de medidas de dinamización en todos los frentes.

2. Modificación de la Ley del Consejo Escolar de Castilla y León al amparo de los artículos 34 y 35 de la LODE y 4 de la LOPEG para conseguir Consejos Escolares de ámbito inferior al de la Comunidad Autónoma en los que quepa la incorporación de los agentes sociales y las instituciones del entorno acercando la problemática real a la vida escolar.

3. Compromiso social con la participación real, no nominal, a través de los diferentes foros: la Junta de Castilla y León, la Federación Regional de Municipios y Provincias...

4. Buscar ese compromiso social con los medios de comunicación que apoyen, promuevan y difundan este compromiso.

5. Hacer útil la escuela:

- Con autonomía para organizar los proyectos educativos entre los profesionales de la educación y el entramado social en el que se inserta.
- Con la vinculación al territorio para hacerla útil permitiendo la toma de decisiones en función de realidades.
- Con transferencia al resto de sectores de la comunidad de manera que perciban su valor.

ANEXOS LEGISLATIVOS

1.- LA CONSTITUCIÓN:

- La participación social en el ámbito de lo político tiene su origen en el art. 9, apartado 2 de la Constitución Española, que dice:

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

- La participación social en el ámbito educativo lo recoge la Constitución Española en su art. 27, apdos. 5 y 7, que dicen:

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

7. 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.

2.- LODE:

Art. 27.

1. Los Poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efec-

tiva de todos los sectores afectados, que atienda adecuadamente las necesidades educativas y la creación de Centros docentes.

Art. 29.

Los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los órganos colegiados que se regulan en los artículos siguientes.

Art. 31.

1. En el Consejo Escolar del Estado, cuyo Presidente será nombrado por Real Decreto, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia de entre personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo, estarán representados:

- a) Los profesores, cuya designación se efectuará por sus centrales y asociaciones sindicales más representativas, de modo que sea proporcional su participación, así como la de los diferentes niveles educativos y la de los sectores público y privado de la enseñanza.
- b) Los padres de los alumnos, cuya designación se efectuará por las confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas.
- c) Los alumnos, cuya designación se realizará por las confederaciones de asociaciones de alumnos más representativas.
- d) El personal de administración y de servicios de los centros docentes, cuya designación se efectuará por sus centrales y asociaciones sindicales de mayor representatividad.
- e) Los titulares de los Centros privados, cuya designación se producirá a través de las organizaciones empresariales de la enseñanza más representativas.
- f) Las centrales sindicales y organizaciones Patronales de mayor representatividad en los ámbitos laboral y empresarial.
- g) La Administración educativa del Estado, cuyos representantes serán designados por el Ministro de educación y Ciencia.
- h) Las Universidades, cuya participación se formalizará a través del órgano superior de representación de las mismas.
- y) Las personalidades de prestigio en el campo de la educación de la renovación pedagógica y de las instituciones y organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza, designadas por el Ministro de Educación y Ciencia.

2. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, aprobará las normas que determinen la representación numérica de los miembros del Consejo Escolar del Estado, así como su organización y funcionamiento: La representación de los miembros de la comunidad educativa a que se refieren los apartados a), b), c)

y d) de este artículo no podrá ser en ningún caso inferior a un tercio del total de los componentes de este Consejo.

Esta misma Ley ya articula el modelo la herramienta de participación: EL CONSEJO ESCOLAR, y dice:

Art. 34.

En cada Comunidad Autónoma existirá un Consejo Escolar para su ámbito territorial, cuya composición y funciones serán reguladas por una Ley de la Asamblea de la Comunidad Autónoma correspondiente que, a efectos de la programación de la enseñanza, garantizará en todo caso la adecuada participación de los sectores afectados.

Art. 35.

Los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, podrán establecer Consejos Escolares de ámbitos territoriales distintos al que se refiere el artículo anterior, así como dictar las disposiciones necesarias para la organización y funcionamiento de los mismos. En todo caso, deberá garantizarse la adecuada participación de los sectores afectados en los respectivos Consejos.

Esta misma idea está desarrollada en la LOPEG:

Art. 4º.

Consejos Escolares de ámbito intermedio. Las Administraciones educativas podrán crear Consejos Escolares delimitando su ámbito territorial concreto, así como su composición, organización y funcionamiento.

Esta es una de las claves -que desarrollaré más adelante- para comprender cómo yo veo el tema de "la otra participación social"

3.- LOGSE:

Art. 57.5.

Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.

Art. 58.5.

Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá con figurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas.

Artículo 34. 1.

En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el

entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste.

4.- LOPEG

Artículo 1º.

Principios de actuación. Al objeto de que la actividad educativa se desarrolle atendiendo a los principios y fines establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad:

- a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.

Art. 2º.

Participación en los centros docentes.

1. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. Los profesores lo harán también a través del Claustro, en los términos que se establecen en la presente Ley.
3. Las Administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Art. 3º.

Participación en actividades escolares complementarias y extraescolares.

1. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y complementarias y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.
3. Asimismo, se facilitará dicha participación y la del conjunto de la sociedad en las actividades extraescolares.
4. Los Consejos Escolares podrán establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de actividades extraescolares y complementarias, de acuerdo con lo que al efecto dispongan las Administraciones educativas.

Otro factor de desarrollo será el de la autonomía de los centros

Art. 5º.

Autonomía de gestión de los centros docentes. Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento.

Art. 6º.

Proyecto educativo.

1. Los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del Consejo Escolar del centro. Para la elaboración de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el Claustro. En todo caso se garantizarán los principios y objetivos establecidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Regulación del Derecho a la Educación.
2. Las Administraciones educativas establecerán el marco general y colaborarán con los centros para que éstos hagan público su proyecto educativo así como aquellos otros aspectos que puedan facilitar información sobre los centros y orientación a los alumnos y a sus padres o tutores, y favorecer, de esta forma, una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa.

D. FERMÍN CARNERO GONZÁLEZ,
Secretario General de la UGT de Castilla y León

Señoras y señores, muy buenas tardes. Por un más que necesario sentido de la gratitud quisiera agradecer, en primer lugar, la amable invitación a tomar parte en estas Jornadas sobre la Participación Social en el Sistema Educativo.

Como bien conocemos, los sindicatos en las sociedades industrializadas no sólo desempeñan funciones de defensa de los intereses de los trabajadores en las empresas, sino que constituyen instituciones imprescindibles para el mantenimiento del concepto de Estado de Bienestar y la consecución del más alto nivel de cohesión social.

Uno de los mecanismos por los que esto se consigue es a través de la participación institucional en la solución de los problemas sociales, económicos y laborales para contribuir, en definitiva, a la defensa del interés general que es también el de los trabajadores y trabajadoras; la capacidad, por tanto, para ostentar representación institucional ante las Administraciones Públicas y otras entidades u organismos de carácter estatal. De hecho las organizaciones que tiene la consideración de sindicato más representativo gozan, por ley, de capacidad representativa a todos los niveles territoriales y funciones para ostentar representación institucional ante las Administraciones Públicas y otras entidades y organismos de carácter estatal o de Comunidad Autónoma que la tengan prevista.

La cobertura jurídica de esta participación de los agentes sociales ya se determina en el artículo 7 de la Constitución; pero es el artículo 129 de la misma el que la consagra de manera clara y precisa al señalar que "la Ley establecerá las formas de participación de los interesados en la Seguridad Social y en la actividad de los organismos públicos cuya función afecte directamente a la calidad de vida o bienestar general".

Existen otras referencias sobre la participación sindical como el convenio 150 de la OIT, ratificado por España. Asimismo, en los artículos 6, 7 y disposición adicional primera de la Ley Orgánica de Libertad Sindical (LOLS). Por lo que se refiere a nuestra Comunidad, el Decreto 240/1995 de 30 de noviembre, regula la participación de las organizaciones sindicales en el servicio público desarrollado por diversos órganos de la Administración dependientes de la Junta de Castilla y León.

Pero más allá de la cobertura jurídica o la legitimidad de los sindicatos para participar en el sistema educativo me gustaría resaltar la cultura educativa que desde la Unión General de Trabajadores se irradiaba ya en los albores de nuestro sindicalismo desde las Casas del Pueblo.

Toda casa del Pueblo tenía una sala de reuniones donde celebrar asambleas y actos culturales.

No faltaba nunca la biblioteca.

Además de las tareas puramente políticas y sindicales, eran aquellas Casas del Pueblo focos de cultura y difusoras de ideas bien distintas a las dominantes en la sociedad.

Es muy característica de Pablo Iglesias esta preocupación por la misión pedagógica del sindicalismo, como se revela en estas palabras:

"... no se circunscriben éstos a exponer las ideas del Sindicato y la táctica del mismo, sino a recomendar la lectura. Allí donde le ha sido dable, el sindicato ha creado modestas escuelas para enseñar a leer y escribir a los que no saben y, en la mayor parte de los Centros Obreros, de los que son alma los ugetistas, se dan conferencias, ya por hombres de carrera, ya por compañeros que han adquirido alguna instrucción".

Esto da idea de la preocupación y ocupación de Pablo Iglesias por la información y la educación de los trabajadores. Pero quizás sean las "Casas del Pueblo" verdaderos centros de educación obrera, una de las más eficaces contribuciones para acercar la cultura a los trabajadores. Además, el atractivo hacia filósofos como Miguel de Unamuno o José Ortega y Gasset, la importancia para la modernización de la Educación que supuso la Institución Libre de Enseñanza, el compromiso de intelectuales y escritores como Fernando de los Ríos, Julián Besteiro o Antonio Machado, debe animarnos en retomar la antorcha de aquel "educador de muchedumbres" en este campo de la educación y de la cultura.

Son inquietudes, en definitiva, que siguen impregnando nuestro quehacer sindical y que se contemplan en las últimas Resoluciones de nuestro 37 Congreso Confederal:

"Fomentar las iniciativas tendentes a la participación social en la gestión y control de todas las entidades.

Contribuir al establecimiento de pactos por la educación que garanticen la implantación y estabilización de políticas de Estado, más allá de las alternancias de gobiernos o de los pactos o acuerdos autonómicos.

Participar de forma activa, permanente y coordinada en los órganos de gestión y control de la política educativa, así como de los entes de carácter público o de participación pública existentes en todo el Estado español".

Nada más y muchas gracias.

MESA REDONDA

“CÓMO PLANTEAN Y VALORAN
LOS SINDICATOS DE PROFESORES
LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR.
PROPUESTAS DE FUTURO”

MODERADOR:

Ilmo. Sr. D. Francisco Llorente Sala,
Director General de Recursos Humanos.

PONENTES:

D. Pedro Escolar Izquierdo, Portavoz de STES
(Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza).

D. Julián Martínez Calderón, Secretario Regional de FETE-UGT
(Federación de Trabajadores de la Enseñanza-
Unión General de Trabajadores).

D. Antonio Martín Mateos, Presidente Autonómico
de Enseñanza de CSI-CSIF.

D. José María García Santander, Secretario Regional de FSIE
(Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza).

D. Ricardo Torres Martínez, Secretario Regional de USO
(Unión Sindical Obrera).

CÓMO PLANTEAN Y VALORAN LOS SINDICATOS DE PROFESORES LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR.

PROPUESTAS DE FUTURO

D. FRANCISCO LLORENTE SALA,
Director General de Recursos Humanos

Durante esta semana, en las diferentes mesas redondas se ha debatido sobre la importancia de la participación como componente sustantivo de la actividad escolar y factor que favorece una enseñanza de calidad.

La participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, tal y como establece nuestra Constitución en el artículo 27.5 y se desarrolla en diferentes textos legales, como en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, (LODE), en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE), y en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, (LOPEG), supone la plasmación de un coprotagonismo en la acción educativa, en la que tanto los centros docentes, como la sociedad en su conjunto, asumen nuevas responsabilidades en la programación y gestión del sistema educativo. Con ello se evita una excesiva intervención administrativa en la educación, y reconoce la importante función que la sociedad tiene como portadora de cultura, en un contexto en que la educación se contempla tanto en su dimensión de derecho fundamental de la persona, como de institución social transmisora de valores culturales.

De esta manera, el proceso educativo, que nos afecta a todos, ha dejado de ser asunto exclusivo de la Administración o de los expertos en planificación, y pasa a tener un carácter democrático con la participación de profesores, padres, alumnos, personal no docente, organizaciones sindicales y empresariales, así como de las distintas Administraciones en que se articula la nueva organización territorial del Estado.

Participación que encuentra un primer nivel de expresión a través de los **Consejos Escolares de los Centros**, donde está presente toda la comunidad educativa, lográndose una efectividad en la participación responsable y comprometida, nacida de forma individual o a través de las asociaciones de alumnos, de padres y madres y de los propios claustros de profesores.

Un segundo ámbito de participación lo representa el **Consejo Escolar de Castilla y León**, creado por la Ley 3/1999, de 17 de marzo, siendo *"el cauce adecuado para elaborar propuestas y estudios que contribuyan a reforzar y apoyar el sistema educativo; para intercambio de información, para asesorar sobre medidas que permitan la mayor rentabilidad de los recursos; para el seguimiento de acuerdos, convenios, servicios y pro-*

gramas establecidos en la Comunidad, así como para transmitir demandas e iniciativas surgidas en los diversos sectores".

En este marco de participación, nuestra Administración educativa ha asentado como uno de sus objetivos prioritarios, mantener, desde el primer momento, un fluido contacto con los diferentes sectores implicados en la educación, que fomente el debate y la concurrencia, para alcanzar en todo momento cauces flexibles de relación estable. Fruto de ello fue la consecución, en los meses de julio y diciembre de 1999, de dos importantes acuerdos: el **Acuerdo Social para la mejora de la calidad y el empleo en el sector de la enseñanza de la Comunidad de Castilla y León** y el **Acuerdo por la mejora del Sistema Educativo de Castilla y León**, que contienen los objetivos fundamentales sobre los que debe apoyarse nuestro modelo educativo, y donde se abordan de forma ordenada todos aquellos aspectos que deben vertebrar el sistema educativo para que garanticen, además, la adecuada conexión con las necesidades y las demandas sociales.

Sabemos que el objetivo común de conseguir una educación de calidad para todos y, a su vez, un modelo educativo que sea capaz de contribuir al desarrollo y armonización de nuestra Comunidad Autónoma, sólo será posible con la implicación y el compromiso directo de todos los miembros de la comunidad educativa y de los diferentes sectores sociales implicados, que nos permita percibir su utilidad, aunque a veces, los intereses se contrapongan o la complejidad de los problemas sean tales que requieran soluciones ponderadas.

Por ello, consideramos de gran importancia las reflexiones y aportaciones que en esta mesa redonda realicen las diferentes organizaciones sindicales, concedores de que la participación sindical a través de todos los escenarios en que están presentes (**Consejo Escolar de Castilla y León, Consejo de Formación Profesional, Mesa Sectorial para el personal docente en los centros públicos no universitarios, Juntas de Personal y Secciones sindicales, Foro de enseñanza concertada, Foro de convergencia de personal laboral, Comisión Regional de conciertos, comisiones de seguimiento, mesas técnicas, etc.**), son un pilar fundamental no sólo para demandar las adecuadas condiciones de trabajo del profesorado, sus inquietudes y preocupaciones, sino para contribuir a reforzar y apoyar la participación escolar en nuestra Comunidad Autónoma.

D. PEDRO ESCOLAR IZQUIERDO,
Portavoz de la Federación STEs de Castilla y León

Los STEs, desde nuestra apuesta por un modelo sindical participativo y asambleario, entendemos que la participación social en los asuntos políticos (los que nos afectan como ciudadanos/as) es un principio clave en el desarrollo democrático y una posibilidad de enriquecimiento de las ideas y alternativas. Estamos convencidos de que la democracia se hace desde la participación social. Por ello, con el propósito de avanzar más allá de la democracia formal, defendemos la necesidad de fomentar los debates públicos, la participación de los agentes sociales en la toma de las decisiones de nuestros representantes políticos y el principio general de la autonomía de los centros educativos.

Nuestro sistema democrático ha ido estableciendo mecanismos que permiten la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, cuyo funcionamiento es sin duda mejorable. Pero más allá de los instrumentos legales, la participación es un acto de la voluntad. Cuesta participar. Hay que dedicarle horas, nuestro tiempo. Y hoy asistimos a una atonía del movimiento participativo a todos los niveles. Tenemos Consejos Escolares, Sindicatos, AMPAs, Asociaciones de Alumnos/as, etc. Pero nuestro sistema social (liberalismo económico, consumismo, individualismo, ...) no favorece el valor de la participación y nuestros gobernantes manifiestan muchas veces falta de voluntad negociadora y de confianza en los valores de la participación.

Tratar de incorporar a un mayor número de personas al movimiento participativo en todos sus ámbitos, recuperar la convicción, el nervio y el compromiso en la participación, evitar que la participación formal se quede sólo en manos de ejecutivas o dirigentes es el gran reto que tenemos quienes representamos a los sectores de la comunidad educativa. Además de un reto democrático, para la Enseñanza Pública con sus colegios e institutos la participación escolar es la clave para la pervivencia del sistema público educativo. Por ello nuestras escuelas públicas han de ser escuelas de participación.

1. LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO, PADRES Y ALUMNADO PIEZA FUNDAMENTAL PARA UNA ESCUELA PÚBLICA COMPETENTE Y DE CALIDAD.

Corren tiempos de neoliberalismo, de privatizaciones, de desprestigio del estado y de lo público. Nuestros actuales gobernantes, apoyados por una mayoría social

satisfecha, imponen discursos y leyes sobre la libertad de elección de centro y la privatización de la enseñanza. STEs apuesta por la enseñanza pública y frente a la pluralidad de tipos de centro defendemos el pluralismo dentro de cada centro. Estamos convencidos de que apostando por una escuela pública competente y de calidad se garantiza la defensa de los intereses generales de la población por encima de intereses particulares, ya que desde su defensa de los valores democráticos, desde la aconfesionalidad, el pluralismo e integración, la democracia en el funcionamiento, es la única capaz de garantizar que es la escuela de todos y todas y para todos y todas.

Por ello, además de seguir reclamando a nuestros gobernantes mejoras para nuestros centros, cada comunidad educativa pública ha de implicarse más haciendo que cada centro público sea cada día un poco más nuestro y de respuestas competentes y de calidad a lo que demandan nuestra sociedad y nuestras familias. Profesorado, padres y alumnado tienen no sólo el derecho, sino el deber de participar en sus asuntos, en los de su centro. Sin implicación y participación nuestras escuelas públicas corren el riesgo de desaparecer.

1.1. La participación del profesorado.

El reto que tenemos por delante es el de superar esa mentalidad, hoy muy presente entre nuestros compañeros, de profesión liberal. Hemos de superar el individualismo profesional y apostar por la implicación del profesorado en el trabajo en equipo dentro de los centros. Este trabajo en equipo ha de plasmarse en los Departamentos, en los análisis y en la toma de decisiones de los equipos docentes de aulas y tutores. Así mismo habremos de fomentar la implicación del profesorado en los Consejos Escolares y en la Dirección de los Centros. Otro de los retos que tenemos es el de relanzar el papel de los Claustros de Profesores/as.

Las organizaciones sindicales progresistas, que creemos en el valor de la participación, a través de nuestros afiliados hemos de incidir en el compromiso en el trabajo en equipo. Sin implicación colectiva no seremos capaces de dar respuestas eficaces a los problemas y necesidades en nuestras aulas. A la vez habremos de exigir la negociación de un adecuado modelo de jornada laboral para el profesorado que contemple, además de los periodos lectivos, las horas necesarias para el trabajo tutorial, la coordinación de los equipos didácticos, la programación en los departamentos y ciclos, etc.

1.2. La participación de padres y madres.

En la educación es necesario el entendimiento entre padres y profesores. La LODE consagró los cauces de participación de ambos colectivos. El ejercicio de la participación escolar de los padres en los centros y el derecho del profesorado a su competencia profesional ha provocado sarpullidos. Sólo desde el respeto mutuo se logrará superar el sarampión de la participación escolar.

Más allá de estas reflexiones, habremos de hacer esfuerzos para fortalecer los vínculos de los padres de alumnos con el profesorado y el centro estableciendo tiempos y espacios para ese diálogo: presentación y fin de curso, horario de tutoría, horario de atención por parte del equipo directivo, participación de los padres en las actividades complementarias y extraescolares del centro. Así mismo se precisa fomentar desde el AMPA y el Consejo Escolar la puesta en marcha de escuelas de padres, como escuelas de participación.

1.3. La participación del alumnado.

Ante la escasa participación del alumnado, habremos de seguir fomentando los actuales cauces de representación y participación del alumnado en la vida del centro.

Pero además hay que señalar que la participación se aprende participando. Por ello nuestra apuesta ha de ir encaminada a fomentar dentro del aula la Asamblea de clase. A la vez habrá de hacer realidad la asamblea de centro. Pero ello exigirá una implicación del profesorado acompañando a sus alumnos en estas experiencias participativas.

2. LA PARTICIPACIÓN SINDICAL DE LOS TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA ENSEÑANZA Y LA NEGOCIACIÓN COLECTIVA.

Ante la escasa participación de los trabajadores de la enseñanza y de la afiliación, ante la preocupante fragmentación del sector, ante fenómenos nuevos en crecimiento como el inquietante "*¿qué hay de lo mío?*", las organizaciones sindicales del sector hemos de esforzarnos en defender los intereses comunes y generales del Profesorado y PAS. Sólo retomando los problemas generales y tratando de elaborar alternativas para el conjunto, lograremos frenar la aparición de coordinadoras microsectoriales, juntas de directores o sindicatos corporativos. Desde aquí una llamada a la Administración educativa, que está dividiendo al profesorado en cada vez más cuerpos y subcuerpos. A la larga, y a la corta, esta división puede ser, como ya se observa, muy peligrosa. Las organizaciones sindicales, desde la reflexión interna, habremos de renovar nuestra defensa del cuerpo único de la enseñanza y retomar los problemas generales del conjunto del Profesorado y PAS.

Tenemos por delante el reto de reconquistar el interés y la confianza de ese profesorado y PAS que se siente abandonado sindicalmente, de recuperar en nuestra propia afiliación y en el conjunto del sector la convicción, el nervio y el compromiso en la participación y a la hora de las movilizaciones globales. Así lograremos recuperar la fuerza necesaria en los procesos de negociación. Los métodos para conseguir la máxima eficacia pasan por conseguir dos objetivos claros. Lograr, en primer término, el máximo apoyo del profesorado y del personal de administración y servicios mediante plataformas reivindicativas unitarias que conecten con sus intereses,

las sientan como propias y vean factibles su ejecución. Por ello la comunicación directa y la información son fundamentales. El otro, de cara a la opinión pública para fomentar el necesario debate público sobre los temas educativos (de interés general). Por todos se admite el principio de que la educación es la mejor garantía de futuro para cualquier sociedad; sin embargo los poderes públicos no son proclives a fomentar dicho debate. Además las reivindicaciones se presentan a los políticos que gobiernan, que son quienes tienen la capacidad de aceptarlas. Por ello, si logramos una opinión pública favorable a nuestras demandas en defensa de la enseñanza y la escuela pública, los responsables políticos de la administración serán más proclives a aceptarlas. Nuestro reto pasa por explicarlas en los medios de comunicación, y, sobre todo, pasa por el diálogo directo con las organizaciones que representan a padres, madres, alumnado y con las organizaciones sindicales del sector.

Ejerceremos nuestra razón de ser sindicato. Por ello, desde la necesidad de retomar los problemas generales y plantear alternativas, nuestra acción sindical en estos próximos años se va a centrar en avanzar en los siguientes retos y propuestas para la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza:

- Promoveremos la negociación urgente de un Acuerdo Marco de Plantillas del profesorado para los Centros Públicos de nuestra región, con una aplicación real y progresiva en el tiempo, para cubrir las necesidades cualitativas y cuantitativas del sistema, avanzar en la estabilidad de las plantillas y reducir los elevados índices actuales de provisionalidad e interinidad en las mismas. De igual manera reclamaremos la revisión de las actuales RPTs del PAS de los centros docentes y de las direcciones provinciales de Educación, para cubrir las carencias de sus plantillas, mejorar las retribuciones de los trabajadores no docentes y garantizar la cobertura de sustituciones.
- Plantearemos y exigiremos la negociación de un adecuado modelo de jornada laboral para el profesorado, que contemple los periodos lectivos, tutorías, coordinación de equipos didácticos, formación permanente, programación y trabajo personal; pediremos la negociación del calendario escolar pues entendemos que en los últimos cursos se están modificando nuestras condiciones laborales. Defenderemos la autonomía de los centros y la apertura de diálogo sobre los tiempos escolares.
- Reivindicaremos la formación permanente en horario laboral y vinculada al puesto de trabajo y las necesidades del centro, así como la desvinculación entre formación del profesorado y cobro de sexenios. Continuaremos reclamando una formación inicial del profesorado con rango de licenciatura para seguir avanzando en nuestra reclamación de cuerpo único en la enseñanza.
- Trabajaremos por una permanente revalorización social y económica del trabajo en la enseñanza y reclamaremos la revisión de los procesos de homologación retributiva del personal docente y no docente, evitando desigualdades en

nuestro estado, la recuperación y mejora de nuestro poder adquisitivo y el incremento y control democrático de las líneas de ayudas de acción social en el sector. Habremos de avanzar en el reconocimiento de las enfermedades profesionales del sector de la enseñanza y desarrollo de la ley de Prevención de Riesgos Laborales. Y negociar también sobre permisos, licencias, reducción de jornada y sobre la puesta en marcha del año sabático y el reparto de empleo.

Tenemos por delante muchos retos, cuya consecución sólo será factible desde la participación de los trabajadores/as de la enseñanza. Por ello desde STEs de Castilla y León plantearémos el fomento de los cauces de participación y consulta, la mejora de los instrumentos y procesos de negociación sindical y la defensa de plataformas unitarias de negociación y de movilización conjuntas, para superar la división sindical en el sector. Reclamamos a las administraciones educativas una mayor voluntad negociadora para avanzar en la necesaria corresponsabilidad de las medidas educativas.

3. PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO EN MATERIA DE POLÍTICA EDUCATIVA.

Los STEs seguiremos abiertos al diálogo con las organizaciones representativas de padres, madres y alumnado y con otros agentes sociales para construir plataformas estables en defensa de la escuela pública y dialogaremos con los grupos políticos con representación en las Cortes regionales. Tenemos muchos retos y propuestas en materia de política educativa, que pueden permitirnos confluír a las organizaciones de la comunidad educativa y otros agentes sociales en dichas plataformas.

La Federación de STEs en su reciente VI Congreso celebrado en León en mayo de 2001, debatió acerca de los nuevos retos y las nuevas propuestas de futuro en estos próximos cursos, también en materia de Política Educativa y Acción Sociopolítica.

El proceso de implantación definitiva de la LOGSE, que ha de concluir en el curso 2002/2003, va a ser nuestro objetivo de reflexión permanente en estos próximos años. Por ello seguiremos planteando alternativas sobre el Mapa escolar y red de centros públicos Castilla y León con sus respectivas ofertas educativas.

- Reclamamos y esperamos que a lo largo de éste y del próximo curso la Consejería de Educación y Cultura concrete su oferta de Mapa Escolar y Red de Centros con el horizonte del curso 2003/2004. Desde la Federación de STEs seguiremos planteando que en dicha definición la Junta cuente con la participación y negociación de todos los sectores sociales implicados, especialmente con los representantes de la comunidad educativa pública en la región, con la oposición política y con la administración local. STEs trabajará en la búsqueda del consenso y de los acuerdos que garanticen la calidad y la igualdad de oportunidades educativas entre todos los ciudadanos de Castilla y León y entre éstos y los ciudadanos españoles.

- Nuestro criterio fundamental ha de ser el presionar para que *en la planificación educativa se preste atención preferente a la enseñanza pública, cuyo modelo integrador y democrático defendemos*. Habremos de exigir que la Junta de Castilla y León destine presupuestos educativos suficientes: *que se destine a educación al menos el 6% del PIB en esta legislatura, que el Parlamento Regional realice un mayor control de la ejecución presupuestaria y que los recursos de la financiación autonómica derivados del traspaso educativo se destinen íntegramente a la educación y, prioritariamente, al mantenimiento y mejora de los centros públicos*. Y habremos de seguir reclamando mecanismos de compensación interterritoriales, *para garantizar las mismas oportunidades educativas a toda la ciudadanía*.
- Seguiremos planteando alternativas *para que esta planificación educativa y la ordenación del territorio que se prepara, sean extremadamente sensibles con el medio rural castellanoleonés*, caracterizado por su gran dispersión, atonía demográfica y el progresivo envejecimiento de su población. *E igual de sensible ha de ser con los centros públicos enclavados en los barrios populares de nuestras ciudades*, quienes, con escasez de recursos, asumen su función integradora de la población más desfavorecida, que acogen a inmigrantes, minorías y población en desventaja social y cultural. Tarea de integración a la que muy escasamente contribuyen los centros privados concertados, pese a estar comprometidos por el acuerdo que también firmaron con la Junta y otras normas legales.

Proponemos además cinco medidas para avanzar en la calidad para la escuela pública:

- Adecuación de los Centros a los requisitos mínimos en instalaciones y medios que establece el R.D. 1004/ 1991.
- Reducción de las ratios alumnos por aula en las etapas educativas y desdobles en determinadas materias.
- Un nuevo marco de plantillas docentes y no docentes adecuado a las necesidades cuantitativas y cualitativas del sistema educativo.
- Un plan de extensión y mejora de comedores, transporte y actividades extraescolares en los centros públicos de la región, que permitan la utilización de los centros públicos fuera del horario escolar y den respuesta a estas crecientes demandas sociales y contribuyan a complementar la formación curricular e integral de los chavales.
- Y finalmente, la revalorización social del trabajo docente, que propiciará una mayor implicación del profesorado impulsando y colaborando en la gestión, coordinación y ejecución de los proyectos educativos integrales de cada centro público y exigirá que las reformas de nuestras leyes educativas cuenten con su opinión y refrendo.

En estos breves apuntes no queremos dejar de referirnos a otros dos de los ejes claves de la Política Educativa del Partido Popular, tanto en el Gobierno Central

como en el Autonómico, y que han provocado en los últimos tres años nuestro más contundente rechazo. Nos seguiremos oponiendo a su *política privatizadora en la enseñanza y a sus recientes y próximos proyectos de contrarreforma de la LOGSE*. Habremos de ir analizando el cómo frenar estas políticas o moderarlas, lo que nos exigirá explicar nuestras posiciones y lograr el máximo apoyo a las mismas por parte de los partidos y organizaciones progresistas y lograr una mayoría social capaz de movilizarse en la defensa y mejora de nuestro modelo de escuela pública y laica y en la defensa de los principios progresistas de la LOGSE.

En fin, que materia sobre la que participar tenemos mucha. La administración tiene la responsabilidad de profundizar en los mecanismos de la participación, el diálogo y la negociación y no en puros formalismos, utilizables a su antojo. Deben mejorarse el funcionamiento y los métodos del Consejo Escolar Regional y de la Mesa Sectorial de Educación. Las organizaciones que representamos a la comunidad educativa, pese al actual pesimismo, estamos obligados a ejercer desde la voluntad y la necesidad de participar democráticamente en la escuela. No se nos olvide que el derecho a la participación, el diálogo y la negociación es una conquista democrática.

D. JULIÁN MARTÍNEZ CALDERÓN,
Secretario Regional de FETE-UGT

En principio, manifestar que FETE-UGT como parte de la Unión General de Trabajadores, defiende intereses generales, además de los propios de sus afiliados y representados. En la sociedad democrática avanzada que queremos y por la que luchamos, los sindicatos constituyen una de las instituciones fundamentales del sistema, pero no sólo por su función de representación de los intereses de los trabajadores, sino también por nuestra defensa a ultranza del estado del bienestar, de un educación pública de calidad, entendida como inversión que promueve el desarrollo humano y económico.

Nuestra función no termina en los centros de trabajo, ni siquiera en la negociación de los convenios o acuerdos, se amplía en nuestro ámbito a todo lo que tiene que ver con lo educativo, con los servicios públicos. De hecho, la propia Constitución reconoce la relevancia social de los sindicatos para la defensa y la promoción de los intereses económicos y sociales de los ciudadanos.

El artículo 27, en su apartado 5, de la Constitución reserva a las organizaciones que componemos la comunidad educativa la participación en la programación general de la Enseñanza (Consejo Escolar del Estado y Autonómicos). En el apartado 7 a la propia gestión de los centros (Consejo Escolar del Centro), cierto que esta posibilidad es muy desigual en función de la tipología de los centros, pero resulta evidente que el carácter participativo, democrático, de nuestro sistema educativo no tiene nada que envidiar al de los países más avanzados al respecto.

De acuerdo con su tradición, FETE-UGT no puede limitarse a la mera acción reivindicativa de las condiciones estrictamente laborales de sus afiliados, sino que desea ser además una organización de los trabajadores de enseñanza, pública y privada, atenta a los problemas pedagógicos, y capaz de aportar criterios de mejora al sistema educativo de nuestro país.

En línea con lo anterior, nuestro sindicato aportó ideas y personas para la reforma que configuran las leyes básicas del sistema escolar, como la LODE y la LOGSE. Nos parece positiva la LODE como intento de introducir un modelo democrático de gestión escolar, donde se establece que el director de un centro docente es elegido por el consejo escolar, entre los profesores del centro que lleven en el mismo un año como mínimo y tres de antigüedad en la función docente, por un periodo de tres años renovables. Este modelo de organización atribuía la capacidad de decisión y las responsabilidades últimas en el terreno de la gestión del centro al consejo escolar y en el terreno docente al claustro. Tal vez por la falta de instrumentos que la Ley otorgaba en la práctica al equipo directivo para aplicar

soluciones a los diferentes problemas, ha ido en aumento el desinterés por parte de los profesores para presentar su candidatura a la dirección del centro.

La LOPEG, con la que nuestro sindicato ha estado en desacuerdo, pretendió mejorar esa situación concediendo mayor autonomía a los centros docentes para determinar el modelo de gestión y de organización pedagógica que desee la comunidad educativa. Como requisito previo para que esa autonomía fuese real, se modificaron las condiciones para poder acceder a la función directiva y se aumentó el mandato a cuatro años, incluso para aquellos a los que nombra la Administración por falta de candidato; opción que se hace cada vez más habitual, por el desinterés comentado anteriormente. Por otra parte, no se ha tenido en cuenta a los demás miembros del equipo directivo, que asumen tareas muy pesadas con una retribución complementaria y una formación claramente insuficientes.

Nos parece positiva la LOGSE como intento de introducir un modelo de escuela comprensiva, ampliar la educación obligatoria y gratuita, compaginar los criterios de unidad y diversidad de la escuela en sus diversos ciclos y etapas, así como su inclinación a la renovación metodológica, y su respeto por la autonomía de los centros.

La participación en las instituciones, como es el caso hoy de los Consejos Escolares, no ha sido fácil, ni está garantizada; por ello somos conscientes de que la participación no sólo hay que ganarla, sino también seguir luchando por consolidarla y mejorarla. En este sentido, no sólo hay que tomarla en el hecho de estar presente, o tener mayor relevancia numérica; sino también considerar quien no debe formar parte de este órgano por su falta de representatividad. FETE-UGT se opone a la presencia de asociaciones, colegios profesionales u otro tipo de movimientos que no sean elegidos directamente por los miembros de la comunidad educativa; al mismo tiempo que reivindicamos nuestra capacidad de propuesta, así como el rigor, la preparación científica, técnica o del tipo que se precise de nuestros representantes. Ello obliga a reivindicar también la adecuada dotación de medios económicos, humanos y de infraestructura a los Consejos Escolares de los distintos ámbitos.

La participación institucional, sindical, es un valor que debemos preservar, pero ello no implica que no defendamos la necesidad de profundizar en aspectos más puramente profesionales. Esa es la razón por la que FETE-UGT entiende que el profesorado debe asumir mayor protagonismo en la toma de decisiones en los centros, el Claustro de Profesores, sin cuestionar el papel que el Consejo Escolar debe seguir teniendo en la gestión del centro, debe reforzar su papel, adquiriendo mayor relevancia en lo que tiene que ver con la elección de la dirección, el proyecto de centro o la propia autonomía de funcionamiento.

Ello no tiene porqué implicar confrontación. Un tema concreto que parece separar a padres y profesorado, como el de la definición de la jornada, puede y debe solucionarse no sólo en el ámbito de los propios centros, con la decisión democrá-

tica de la comunidad educativa, sino también con un acuerdo más amplio entre las organizaciones sindicales del profesorado y de padres que actúe como marco y que comprometa a la Administración en su cumplimiento. FETE-UGT propone avanzar hacia ese acuerdo.

La concepción que planteamos de una educación más profesional no se realiza desde la óptica corporativa, antes al contrario, la realizamos por entenderla fundamental para garantizar la calidad del sistema público educativo. En una encuesta realizada por nuestro sindicato se constata el profundo malestar profesional de los profesores, el sentimiento de frustración por no sentir valorada, ni respaldada su tarea, ni por la sociedad, ni por la Administración, ni por los padres. Las mejores valoraciones, lo más gratificante, los apoyos que se constatan, están relacionados con la propia vida interna, la relación con los alumnos, con los compañeros, con los equipos directivos.

Esta realidad nos hace afirmar que en la educación lo fundamental es el alumno y el profesor, lo ha sido siempre, la relación que se establece entre el que enseña, el que educa y el que aprende, el que es educado. El hecho educativo se fundamenta en nada más y nada menos que esta relación. Cuando se quiebra la ilusión, la voluntad de enseñar o de aprender de alguno de los dos elementos, el fracaso educativo es un hecho.

La reforma educativa está haciendo caer sobre las espaldas del profesorado buena parte del costo de su aplicación, está originando importantes sacrificios personales y profesionales: supresiones, pérdida de puestos de trabajo, nuevas exigencias de atención no estrictamente docentes, incremento de la violencia en los centros, aumento de horarios, reducción de servicios complementarios ... y esto necesita ser resuelto

Remedio que debe producirse en parte por la negociación colectiva, desde el ámbito estrictamente sindical y en función también de la propia capacidad de presión que esté dispuesta a demostrar el colectivo. Pero también resulta evidente que en otros temas precisa de un apoyo social, de la administración y del resto de los componentes de la comunidad educativa. La función social, la importancia de la tarea profesional de los docentes debe ser reconocida, no sólo con una mayor y mejor consideración social, sino también con mejores condiciones laborales y retributivas. En ese momento, con ese reconocimiento, también se podrán exigir más responsabilidades, y la calidad del servicio público educativo se verá aumentada. Para FETE-UGT reclamar un papel más relevante para el profesor en el hecho educativo, para los trabajadores de la enseñanza se convierte en una tarea prioritaria.

Defendemos una Ley de Participación Institucional en la Educación. Esta Ley debe tener carácter básico, contribuyendo así a la articulación de un sistema educativo participativo y democrático a nivel de Estado. La adaptación a la nueva realidad derivada de las transferencias, las modificaciones que se introducirán en la Conferencia Sectorial de Educación, las propias del Consejo Escolar del Estado y los

de CCAA; es una buena ocasión para unificar y sistematizar la normativa vigente, revisar los criterios de funcionamiento y composición de estos órganos.

Los órganos de participación y consulta de la comunidad educativa deben potenciarse. Se deben constituir la totalidad de los diecisiete Consejos Escolares Autonómicos y potenciar los de carácter territorial, especialmente los municipales, que establece la LODE. El Consejo Escolar del Estado cobrará más importancia si cabe. Su papel como órgano consultivo para toda la normativa que emana del MEC, se centrará más en lo que tiene que ver con la programación general de la enseñanza, con las grandes líneas de la política educativa, que con aspectos de gestión, que hasta ahora ocupaban buena parte de sus tareas. Una vez que desde el MEC se hayan elaborado los Proyectos definitivos, el Consejo Escolar del Estado emitirá informes y posteriormente los elevará al Consejo de Estado. La representación en el consejo Escolar del Estado deberá establecerse a través de las organizaciones representativas de carácter estatal. No tiene sentido la presencia de la CCAA, como tales, o de los Consejos Escolares Autonómicos, en el Consejo Escolar del Estado.

Los Consejos Escolares Autonómicos informarán del estado y situación del sistema y de la política educativa en su ámbito competencial. Incluso creemos que deberían poder informar la normativa básica, previamente a la reunión de la Conferencia Sectorial que estudie los Proyectos definitivos. Es necesario, para ello, el compromiso político de los distintos Consejeros de Educación de las CCAA; promoviendo en los consejos escolares de su ámbito territorial iniciativas para aportar propuestas sobre los distintos proyectos de normativas básicas y trasladarlas a la Conferencia Sectorial de Educación.

Tanto el Consejo Escolar del Estado como los Autonómicos, deberán potenciar el aspecto participativo y no limitarse al meramente consultivo. Las iniciativas propias, el Informe sobre el estado y situación del sistema educativo se deben convertir en elementos básicos de sus tareas. Para lo cual reiteramos la necesidad de que las distintas Administraciones educativas aporten recursos suficientes.

Para finalizar, manifestar que FETE-UGT entiende además necesario avanzar hacia una participación institucional de los sindicatos también en el ámbito europeo. A lo largo de los próximos años la política educativa de nuestro país estará condicionada por decisiones que se adopten en el seno de la Unión Europea, por lo que reclamamos el establecimiento de órganos europeos de participación de los agentes sociales en algunos casos y en otros ampliados al conjunto de la comunidad educativa tanto en el ámbito de la educación universitaria, como de la no universitaria.

D. ANTONIO MARTÍN MATEOS,
Presidente Autonómico de Enseñanza de CSI-CSIF

Los objetivos de este curso son la reflexión y análisis actual de la situación de la participación escolar y su problemática, así como la elaboración de propuestas para hacer efectiva la participación de los estamentos implicados en los Consejos Escolares de los centros docentes, como órganos de participación y gobierno de los mismos. Para ello nos vamos a centrar en dos puntos fundamentales:

- Cómo se participa en el Centro Escolar y las dificultades que existen.
- Cómo se puede fomentar y favorecer la participación de los diferentes estamentos.

Los Estados Europeos intentan fomentar, desde los años 80, la participación social en los respectivos sistemas educativos, considerando la misma como una necesidad ineludible de una sociedad democrática y tratando de impulsar el debate social a la educación.

Para ello, las autoridades educativas suelen recurrir a órganos compuestos por distintos representantes de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos, personal no docente, autoridades locales, interlocutores sociales e incluso personalidades de prestigio en los distintos campos educativos. La naturaleza y funciones de estos órganos en Europa presentan semejanzas y diferencias. En algunos casos se encargan de asesorar y sugerir propuestas al órgano competente; en otros, participan en la toma de decisiones.

También existe en la mayoría de los países un órgano de carácter nacional encargado de relacionar el ámbito educativo y el empresarial, teniendo competencias en la F.P., en la enseñanza superior y la educación de adultos.

En España, la Constitución en su artículo 27.5 reconoce el derecho de todos a la educación y establece el principio de participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y en el artículo 27.7 recoge el principio de participación de profesores, padres y, en su caso, alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

El Consejo Escolar del Estado, órgano de participación y asesoramiento se constituye según la Ley Orgánica artículo 30/ 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y se regula por el Real Decreto 2378/1985. Igualmente en la LODE según el artículo 34 se constituirá también el Consejo Escolar Autonómico, (El Consejo Escolar de Castilla y León se crea como órgano de participación, de consulta y asesoramiento en materia educativa por la Ley

3/1999 17 de Marzo. Finalmente el artículo 35 de la LODE da la posibilidad de que los poderes públicos establezcan Consejos Escolares de ámbito territorial distinto a los mencionados anteriormente. Desde aquí instamos a la Administración a la creación de los Consejos Escolares Comarcales y Municipales.

También la Ley 9/1995-20 Noviembre. Ley Orgánica de la Participación la Evaluación, y el Gobierno de los Centros docentes da la posibilidad de crear Consejos Escolares a las Administraciones educativas, y delimitar su ámbito concreto. Los reales Decretos 82/1996 y 83/1996 aprobaron los Reglamentos Orgánicos de los Centros.

Estas Leyes y su correspondiente desarrollo normativo responde a una política educativa que entiende la educación como un servicio público en el que todos están llamados a participar.

Pasado ya un tiempo desde que se iniciara la aplicación de las nuevas perspectivas, nos podemos preguntar, ¿Qué éxito se ha obtenido? ¿Ha arraigado la participación de los profesores, de los alumnos y de los padres en la vida del centro? ¿Qué dificultades han surgido? ¿Han cambiado las relaciones en la Escuela? Respuestas necesarias para avanzar en la democratización de la educación y de la sociedad.

Los datos que tenemos no son muy alentadores. Veamos los datos de participación de los distintos sectores sacados de los informes del Consejo Escolar del Estado, datos relativos a los tres últimos años:

CURSO	Nº CENTROS	PROFESORES	ALUMNOS	PADRES	P.A.S.
96-97	4.418	90.85%	52.28%	14.43%	78.29%
97-98	1.058	90.52%	50.46%	13.89%	76.82%
98-99	3.838	91.22%	48.08%	13.52%	74.17%

CENTROS CONCERTADOS

96-97	1.232	90.04%	79.95%	13.04%	72.18%
97-98	33	90.73%	56.38%	9.14%	67.84%
98-99	997	86.19%	78.96%	12.80%	60.35%

Del informe elaborado por el Servicio de Inspección Técnica de Educación sobre "funcionamiento de los Consejos Escolares curso 1986-87" de Julio de 1988 sacamos los siguientes datos de participación el 29.3% de padres, 65.5% del alumnado, 95.2 % del profesorado.

Estos datos pueden ser leídos de muchos modos, pero sí podemos hacer algunas consideraciones:

1º) De forma general la participación desciende en todos los sectores en los centros públicos, y en los centros concertados la participación en general es más baja.

El descenso se produce en el profesorado y P:A.S. y, aunque ha subido en los alumnos y padres, los índices de participación de estos son más bajos.

2º) La votación del profesorado, al margen de otras consideraciones, se realiza en sesión de Claustro cuya asistencia es obligada.

3º) Las votaciones de alumnos se realizan en horarios lectivos y en condiciones que se pueden calificar de "especiales", siendo el mayor porcentaje de participación el de los alumnos de Primaria.

4º) La participación libre y voluntaria es la de padres/madres siendo claramente inferior y manifiestamente minoritaria.

CAUSAS:

Si nos fijamos la duración media de las reuniones de Consejo Escolar (inferior a 1 hora 35.5% y 1 hora –1.30 horas del 16.9% es igual al 52.2%, en los públicos. En los concertados 75.1%). Lo que indica un paso que se salva con el puro trámite o formalismo.

En relación con la participación del alumnado en los Centros Escolares del Centro.

Aunque no podemos decir que exista un rechazo al modelo adoptado y la mayoría desearía participar, no están dispuestos a intentarlo. Creen que no merece la pena intentarlo, que no se les deja participar, y lo más preocupante es que el escepticismo aumenta a medida que han pasado los años desde su implantación y cuanto mayor es la experiencia escolar y la madurez personal. Aceptan y creen en el modelo democrático y en la participación como modelo de gestión de los Centros de Enseñanza, pero no se vinculan a las formas propuestas.

Parte del alumnado no conoce la existencia del Consejo Escolar y los que lo conocen no se identifican en él o piensan que es un órgano disciplinario. Aún conociendo la existencia del órgano, no conocen a sus representantes o no tienen relación con ellos, esto contrasta con la vinculación que manifiestan hacia la figura del Delegado de Grupo. Por otra parte la implantación de las Asociaciones de estudiantes es muy baja en los diferentes estamentos del sistema educativo lo que influye también en la participación de elección de sus representantes en los órganos colegiados de los centros.

La predisposición a participar en la escuela es reflejo de la predisposición a participar en la vida política de la sociedad. Prueba de ello es que la participación aparece determinada por factores de clase, tipo de estudios y hábitat, menor participación en los estudiantes de Formación Profesional, áreas rurales y nivel económico bajo.

Sin duda, la escuela es un producto de la sociedad y lo que se observa en toda Europa en los últimos años es "el desinterés" por participar en la vida política de la sociedad en que viven, que afecta a los adultos y que transmiten a los jóvenes, donde

se manifiesta con especial fuerza. Este desinterés se caracteriza por el alejamiento de las formas tradicionales de participación y búsqueda de otros nuevos.

Como conclusión de los estudios realizados sobre este tema podemos decir que en nuestras sociedades existe una tendencia a la vida privada que se manifestará en una crisis de las formas asociativas clásicas y en una falta de nuevas formas asociativas.

PROPUESTAS:

Creemos que el alumno, aunque está dispuesto a participar, no sabe cómo hacerlo. Es necesario encontrar los cauces, mostrarlos y enseñarlos. Hay que educar en valores. La participación, como disciplina, el respeto a los demás, etc., son valores democráticos. Estos valores suponen asumir compromisos. El participar entraña una responsabilidad hacia los demás. Derecho y deber están unidos. La imagen tradicional del Delegado de grupo como representante del profesor durante su ausencia, que han vivido los alumnos a lo largo del periodo obligatorio escolar, y el identificar el Consejo Escolar como órgano para resolver los problemas no lleva asumir compromisos, más bien, a una concepción simplista o superficial de los problemas. La conducta del alumno debe responder a un consenso en valores mutuamente aceptados, a normas asumidas por convicción frente a los impuestos por el poder.

En resumen: crear una "cultura participativa", comenzar por el aula, dar responsabilidades y enseñar a asumirlas, presentar modelos de convivencia que permitan una auténtica igualdad participativa y de oportunidades. Para ello se necesita tiempo y dedicación.

En relación con la participación de los padres en el C.E. del Centro.

No debemos olvidar que los representantes de los padres en el Consejo Escolar son autónomos y, a veces, con unos objetivos concretos y personales, a pesar de la existencia del APA o APAS lo que es indicio de conflicto entre ellos.

- No es necesario justificar que los padres y madres deben participar en el proceso educativo de sus hijos, pero sí debemos reflejar que, en ocasiones, su participación ha provocado actitudes de recelo y comportamientos individuales que pueden justificarlo. Existen conflictos entre las actuaciones de los padres y los derechos del profesor, generalmente basado en una falta de delimitación de ámbitos o competencias, que deben evitarse con un Reglamento de Régimen Interior.
- La participación de los padres puede hacerse en tres niveles::
- Individualmente –relación Padre-Tutor/a–. El interés primordial del padre es su hijo. El centro debe organizar cuidadosamente los horarios, el lugar y modo de las entrevistas.
- Por Grupo: muchas cuestiones deben abordarse a otros niveles que el individual, sería la relación tutor-grupo de padres o centro-grupo de padres, y estas relaciones pueden ser muy importantes para el centro.

- Como Estamento. En el Consejo Escolar tienen funciones muy importantes en la gestión y control de los centros, para ello es necesario que funcionen los otros niveles de participación. Mientras los otros niveles tienen, a nuestro parecer, un funcionamiento aceptable, aquí se detecta con frecuencia una falta de comunicación entre los representados y los representantes, y, si esta comunicación no existe, los padres y madres del Consejo Escolar corren el riesgo de representarse así mismos.

Entre la Dirección del Centro y Junta Directiva de la APA, se tiene que establecer un diálogo en lo que se refiere a proyectos, objetivos y organización, etc. Debe darse un intercambio de información entre ambas, el equipo directivo podría dar información sobre infraestructura e instalaciones del centro, plantillas de profesores, economía del centro, programación del curso, etc. y el APA informar de proyectos de actuación, posibilidades de colaboración, demandas y sugerencias, etc. Las APAs y las asociaciones de alumnos pueden dinamizar la participación y prestar una colaboración necesaria para afrontar proyectos.

EL PROFESORADO

El profesorado tiene que tener una amplia participación tanto por el carácter de servicio público de su función como por el papel técnico que desempeña. La actividad docente, como servicio público que es, implica una relación de confianza, en la que se establecen relaciones interpersonales que deben regirse esencialmente, por el "diálogo", es decir aceptación e implicación personal. La función técnica del profesorado es forzosamente de Naturaleza participativa, al planificar, organizar, y realizar su trabajo, lo que exige ponerse de acuerdo con otros. Las relaciones con sus compañeros, alumnos, padres y madres exigen la participación. El primer nivel de participación es el aula el cual es determinante de todos los demás.

Estos ámbitos participativos individuales del profesorado confluyen en él, órgano más característico y tradicional de un centro, que es el Claustro de profesores, cuyas competencias, fundamentalmente, técnicas, se recogen en el artículo 45.2 de la L.O.D.E:

Si nos fijamos en las funciones asignadas al Claustro:

- Programar las actividades docentes del centro.
- Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
- Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.
- Promover iniciativas en el ámbito de la experiencia e investigación pedagógica.
- Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del Centro.

En todas ellas está el carácter participativo del profesorado.

A mi entender, el problema fundamental reside en incentivar y motivar su desarrollo por parte del Equipo Directivo y ciertos ámbitos de la administración, en vez de permitir el mero cumplimiento legal. Con mucha frecuencia los claustros de profesores sienten que el Consejo Escolar ha limitado sus funciones, o reducido a "puro trámite", lo que lleva a una inhibición del profesorado...

Los profesores se ven con frecuencia excluidos de los procesos de tomas de decisiones en asuntos en cuya implicación forzosamente han de ser agentes de primer orden: un ejemplo es la reforma o reformas educativas. La labor del profesorado no aparece como un trabajo prestigiado socialmente y al mismo tiempo, cada día más cargada de exigencias, una contradicción que lleva a los docentes al aislamiento. Existen en la escuela actual un conjunto de problemas entre los que destacamos la creciente falta de disciplina y la violencia escolar, (la obligatoriedad hasta los dieciséis años, los modelos de los medios de comunicación y, sobre todo, de la televisión. ante los cuales el profesor se siente indefenso, cuando no víctima, utilizando también en este caso como reacción un mecanismo de defensa que consiste en evitar problemas, en procurar que no lo haya, en pasar hábilmente por las situaciones conflictivas, sin implicarse

Es fundamental el estimular la presentación de experiencias pedagógicas y proyectos de investigación así como lo de facilitar la formación permanente del profesorado, con nuevas experiencias docentes para favorecer la estabilidad, mejorar las condiciones de trabajo, estrechar la colaboración entre escuela y familia y dedicar más recursos a la enseñanza.

LA PARTICIPACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL.- LODE 41.6 Y 44.

Esta representación, en la mayoría de los casos no se ha entendido bien, no ha supuesto una participación efectiva y con frecuencia su asistencia se ha limitado a la sesión de votación del Director . Consideramos que su colaboración puede ser muy importante, especialmente en los colegios Públicos de Primaria, cuyo mantenimiento y mejora de las instalaciones, así como los servicios de limpieza, calefacción etc., dependen del Ayuntamiento. Entre otras aportaciones de la representación local citamos:

- Colaborar en la proyección de las actividades del Centro al exterior, que pueden servir de modelo o estímulo a otros centros.
- Coordinar las actividades escolares y extraescolares en el municipio, con participación de diversos centros.
- Ser intermediario entre otras instancias para resolver o favorecer el desarrollo de actividades escolares y extraescolares.
- Favorecer encuentros entre escolares de distinto Centro.

PERSONAL NO DOCENTE:

Tampoco ha sido bien entendida su participación, que se justifica en el papel educativo importante que desempeñan el Proyecto Educativo del Centro, y de su colaboración depende, muchas veces, que el Centro funcione, y, con frecuencia, detectan problemas que el profesorado no conoce.

CONCLUSIÓN:

El legislador ha querido darle al Consejo Escolar del Centro una importancia fundamental en la vida del centro, integrando en su composición a todos los estamentos de la Comunidad Educativa y con unas funciones decisorias y ejecutivas. A largo de la exposición he planteado algunas sugerencias con el fin de aumentar la participación y mejorar su funcionamiento. Pensamos que el peso fundamental en las competencias técnicas debe recaer en las personas que tienen esta función. Aunque hay otros aspectos que son imprescindibles en la vida del centro. Esto lleva a fijar un modelo de participación, reflejo de las relaciones que se establecen en el centro, y que en la toma de decisiones no sea el simple juego de mayorías mecánicas. El establecimiento de ámbitos de competencias y participación podría mejorar el funcionamiento del Consejo Escolar. La participación es un medio, no un fin en sí misma. Cuanta mayor participación suele ser mejor resultado, pero tampoco garantiza que las decisiones sean mejores. Es necesario aprender a participar.

D. JOSÉ MARÍA GARCÍA SANTANDER,
Secretario General de F.S.I.E.

1. INTRODUCCIÓN
2. LA PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL EN EL CENTRO: EL CONSEJO ESCOLAR
 - 2.1. LA LODE Y LOS CENTROS CONCERTADOS:
 - 2.1.1. EL CONSEJO ESCOLAR
 - 2.2. CONSTITUCIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR
3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN
4. PROPUESTAS DE FUTURO

INTRODUCCIÓN

Bajo el lema **participación escolar**, nos reunimos para manifestar que participar no es un concepto hueco de los muchos imperantes en este mundo mediático, que mira más al qué dirán y a la crítica superficial, que a la interiorización. No es la simple ejecución cuantitativa de un proceso democrático. No es sólo votar y decidir. Para **FSIE** es **mucho más**, porque va inseparablemente unida a dos conceptos y dos formas de entender la enseñanza: **calidad** y **compromiso**.

El alumno no es un cliente al que tenemos que atender para que satisfecho nos compre nuestro producto. Es un ser al que día a día debemos cuidar e intentar, aunque sólo sea por eso, aunque este país que llamamos España y esta Comunidad que llamamos Castilla y León sea el día de mañana un poco mejor que como nos la dejaron nuestros padres.

El compromiso de calidad integral pasa por considerar la educación más que como un empleo como una vocación.

Pero algo tan teórico como calidad y compromiso debe ir unido con la dignificación profesional.

El carácter vocacional de nuestra profesión no va unido al altruismo ascético.

Los trabajadores de la enseñanza privada necesitamos el reconocimiento de la sociedad y ese reconocimiento tiene un previo y es el reconocimiento laboral.

Con los salarios inadecuados y condiciones laborales discriminatorias no se puede pretender calidad.

Salarios y condiciones que fomentan la desilusión y la frustración, que se unen y alejan día a día al trabajador de ese gran proyecto que se denomina **comunidad educativa**.

Y de todo eso hay cuatro grandes responsables:

- Las organizaciones sindicales, comenzando con la mayoritaria que es a la que represento, por la falta de concienciación a los trabajadores.
- Las patronales con su doble lenguaje empresa/comunidad educativa.
- La administración con su actitud cicatera hacia todo lo que suene a privado.
- Y por último, los trabajadores no afiliados por la insolidaridad del pobre que encima se siente rico.

Hemos querido resumirles en la documentación que está a su disposición el conjunto de Leyes que afectan a la participación institucional en el ámbito de la enseñanza privada.

LA LODE Y LOS CENTROS CONCERTADOS

El Consejo Escolar

Artículo 52.- Carácter propio

- I. Los Centros concertados tendrán derecho a definir su carácter propio de acuerdo con lo establecido en el artículo 22 de esta Ley.
- II. En todo caso, la Enseñanza deberá ser impartida con pleno respeto a la libertad de conciencia.
- III. Toda práctica confesional tendrá carácter voluntario.

Artículo 53.- Admisión de Alumnos.

Desarrollado por el R.D. 377/1993, de 12 marzo (BOE, 24).

Artículo 54.- Órganos de Gobierno.

1. Los Centros concertados tendrán, al menos, los siguientes Órganos de gobierno:
 - a) Director.
 - b) Consejo escolar del Centro, con la composición y funciones establecidas en los artículos siguientes.
 - c) Claustro de Profesores, con funciones análogas a las previstas en el artículo 45 de esta Ley.
2. Las facultades del Director serán:
 - a) Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las funciones del Consejo Escolar del Centro.
 - b) Ejercer la Jefatura del Personal Docente.
 - c) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los Órganos colegiados del Centro.

- d) Visar las certificaciones y documentos académicos del Centro.
 - e) Ejecutar los acuerdos de los Órganos colegiados en el ámbito de sus facultades.
 - f) Cuantas otras facultades le atribuya el Reglamento de Régimen Interior en el ámbito académico.
3. Los demás Órganos de Gobierno, tanto unipersonales como colegiados, se determinarán, en su caso, en el citado Reglamento de Régimen Interior.
 4. Las Administraciones educativas podrán disponer que los Centros Concertados con más de un nivel o etapa financiado con fondos públicos tengan un único director, Consejo escolar y Claustro de Profesores para todo el Centro.

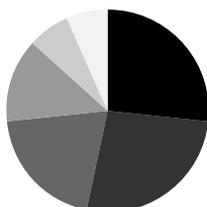
Artículo 55.- Intervención en el control.

Los Profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los Centros concertados a través del Consejo Escolar del Centro, sin perjuicio de que en sus respectivos Reglamentos de Régimen Interior se prevean otros Órganos para la participación de la Comunidad Escolar.

Artículo 56.- Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar de los Centros concertados estará constituido por:
 - El Director.
 - Tres representantes del titular del Centro.
 - Cuatro representantes de los Profesores.
 - Cuatro representantes de los Padres o Tutores de los alumnos.
 - Dos representantes de los alumnos, a partir del 1º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.
 - Un representante del personal de Administración Servicios. En los Centros Específicos de Educación Especial se considerará incluido en el personal de Administración y Servicios el Personal de Atención Educativa Complementaria.

Composición de un Consejo Escolar



Director
 Titular
 Profesores
 Padres
 Alumnos
 PAS

Correlación de fuerzas



Director/Titular
 Profesores/PAS
 Padres
 Alumnos

Las Administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la asociación de padres más representativa del Centro.

Asimismo, los Centros Concertados que impartan Formación Profesional específica podrán incorporar a su Consejo Escolar, con voz pero sin voto, un representante del mundo de la empresa designado por las organizaciones empresariales de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan.

Los alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria no podrán intervenir en los casos de designación y cese del Director. Los alumnos de E. Primaria podrán participar en el Consejo Escolar en los términos que las Administraciones educativas establezcan.

2. A las deliberaciones del Consejo Escolar del Centro podrán asistir, con voz pero sin voto, siempre que sean convocados para informar sobre cuestiones de su competencia, los demás Órganos unipersonales de acuerdo con lo que establezca el Reglamento de Régimen interior.
3. El Consejo Escolar del Centro se renovará por mitades cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se produzcan. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento de renovación parcial que se realizará de modo equilibrado entre los distintos sectores de la comunidad educativa que lo integran. Asimismo, regularán el procedimiento transitorio para la primera renovación parcial, una vez constituido el Consejo Escolar de acuerdo con lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo 57.- Atribuciones.

Corresponde al Consejo Escolar del Centro, en el marco de los principios establecidos en esta Ley:

- a) Intervenir en la designación y cese del Director del Centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59.
- b) Intervenir en la selección y despido del profesorado del Centro, conforme con el artículo 60.
- c) Garantizar el cumplimiento de las normas Generales sobre la admisión de alumnos.
- d) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el Centro en materia de disciplina de alumnos.
- e) Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del Centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la Administración como a las cantidades autorizadas así como la rendición anual de cuentas.
- f) Aprobar y evaluar la Programación general del Centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo.

- g) Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.
- h) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del Centro y elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares, servicios escolares, así como intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas.
- i) Aprobar, en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.
- j) Establecer los criterios sobre la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas así como en aquellas acciones asistenciales a las que el Centro pudiera prestar su colaboración.
- k) Establecer relaciones de colaboración con otros Centros, con fines culturales y educativos.
- l) Aprobar, a propuesta del titular, el Reglamento de Régimen interior del Centro.
- m) Supervisar la marcha general del Centro en los aspectos administratiadministrativos y docentes.

Artículo 58.- Participación de los Alumnos.

Los alumnos participarán en las deliberaciones y decisiones del Consejo Escolar del Centro. No obstante, los representantes de los alumnos del ciclo superior de Educación General Básica no intervendrán en los casos de designación y cese del Director, así como en los de despido del profesorado.

Artículo 59.- Nombramiento del Director.

1. El Director de los Centros concertados será designado, previo acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar, de entre profesores del Centro con un año de permanencia en el mismo o tres de docencia en otro Centro docente de la misma entidad titular. El acuerdo del C. Escolar del Centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.
2. En caso de desacuerdo, el Director será designado por el Consejo Escolar del Centro de entre una terna de profesores propuesta por el titular. Dichos profesores deberán reunir las condiciones establecidas en el apartado anterior. El acuerdo del Consejo Escolar del Centro será adoptado por mayoría absoluta de sus miembros.
3. El mandato del Director tendrá la misma duración que en los Centros públicos.
4. El cese del Director requerirá el acuerdo entre la titularidad y el Consejo escolar del Centro.

Artículo 60.- Nombramiento de Profesores.

1. Las vacantes del Personal Docente que se produzcan en los C. Concertados se anunciarán públicamente.
2. A efectos de provisión, el Consejo Escolar del Centro, de acuerdo con el titular, establecerá los criterios de selección que atenderán básicamente a los principios de méritos y capacidad.
3. El titular del Centro junto con el Director procederá a la selección del personal, de acuerdo con los criterios de selección que tenga establecidos el Consejo Escolar del Centro.
4. El titular del Centro dará cuenta al Consejo escolar del mismo de la provisión de profesores que efectúe.
5. El despido de profesores de Centros Concertados requerirá que sepronuncie previamente el Consejo escolar del Centro mediante acuerdo motivado adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros. En caso de que dicho acuerdo sea desfavorable, se reunirá inmediatamente la comisión de conciliación a que hacen referencia los apartados 1 y 2 del artículo siguiente.
6. La Administración educativa competente verificará que los procedimientos de selección y despido del profesorado se realice de acuerdo con lo dispuesto en los apartados anteriores y podrá desarrollar las condiciones de aplicación de estos procedimientos.

Artículo 61.- Comisión de Conciliación.

1. En caso de conflicto entre el titular y el Consejo Escolar del Centro o incumplimiento de las obligaciones derivadas del régimen de concierto, se constituirá una Comisión de conciliación que podrá acordar por unanimidad la adopción de las medidas necesarias, dentro del marco legal, para solucionar el conflicto o corregir la infracción cometida por el Centro Concertado.
2. La Comisión de conciliación estará compuesta por un representante de la Admón. Educativa competente, el titular del Centro o persona en quien delegue y un representante del Consejo Escolar, elegido por mayoría absoluta de sus componentes entre profesores o padres de alumnos que tengan la condición de miembros del mismo.
3. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento al que deben someterse las comisiones de conciliación.
4. El incumplimiento del acuerdo de la Comisión de conciliación supondrá un incumplimiento grave del concierto educativo.
5. En el supuesto que la Comisión no llegue al acuerdo citado, la Admón. Educativa, vista al acta en que aquélla exponga las razones de su discrepancia, decidirá la instrucción del oportuno expediente en orden a la deter-

minación de las responsabilidades en que hubieran podido incurrir las partes del litigio, adoptando, en su caso, las medidas provisionales que aconseje el normal desarrollo de la vida del Centro.

6. Con ocasión de solicitud de autorización de cese de actividades, las Administraciones educativas correspondientes podrán imponer el cese progresivo de actividades a los Centros que estén concertados o que hubieren estado en los dos años inmediatamente anteriores a la formulación de dicha solicitud, si se acreditan en el expediente correspondiente necesidades de escolarización en la zona de influencia del Centro.
7. La Administración educativa no podrá adoptar en ningún caso medidas que supongan su subrogación en las facultades del Titular o del Consejo Escolar del Centro.

Artículo 62.- Incumplimiento de Concierto.

1. Son causa de incumplimiento del concierto por parte del titular del Centro las siguientes:
 - a) Impartir las enseñanzas objeto del concierto contraviniendo el principio de gratuidad.
 - b) Percibir cantidades por actividades escolares complementarias o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Admón. Educativa o por el Consejo Escolar del Centro, de acuerdo con lo que haya sido establecido en cada caso.
 - c) Infringir las normas sobre participación previstas en el presente título.
 - d) Infringir las normas sobre admisión de alumnos.
 - e) Separarse del procedimiento de selección y despido del profesorado establecido en los artículos precedentes.
 - f) Proceder a despidos del profesorado cuando aquellos hayan sido declarados improcedentes por sentencia de la jurisdicción competente.
 - g) Lesionar los derechos reconocidos en los artículos 16 y 20 de la Constitución, cuando así se determine por sentencia de la jurisdicción competente.
 - h) Cualesquiera otras que se deriven de la violación de las obligaciones establecidas en el presente título o en el correspondiente concierto.
2. Las causas enumeradas en el apartado anterior se considerarán graves cuando el expediente administrativo instruido al efecto y, en su caso, de sentencia de la jurisdicción competente, resulte que el incumplimiento se produjo por ánimo de lucro, con intencionalidad evidente, con perturbación manifiesta en la presentación del servicio de la enseñanza o de la forma reiterada o reincidente.

El incumplimiento grave del concierto educativo dará lugar a las siguientes sanciones:

- Imposición de multa que estará comprendida entre un tercio y el doble del importe del concepto "otros gastos" del módulo económico del concierto educativo vigente en el período en el que se determine la imposición de la multa.
- La Administración educativa sancionadora determinará el importe de la multa, dentro de los límites establecidos en el párrafo anterior y podrá proceder al cobro de la multa por vía de compensación contra las cantidades que deba abonar al titular del Centro en aplicación del concierto educativo.
- La reiteración o reincidencia de incumplimientos graves dará lugar a la rescisión del concierto. En este caso, con el fin de no perjudicar a los alumnos ya escolarizados en el Centro, las Administraciones educativas podrán imponer la rescisión progresiva del concierto.

La reiteración de incumplimiento graves, a que se refiere el párrafo anterior, se constatará por Admón. Educativa con arreglo a los siguientes criterios:

- Cuando se trate de la reiteración de faltas cometidas con anterioridad, bastará con que esta situación se ponga de manifiesto en la Comisión de Conciliación que se constituya por esta causa.
- Cuando se trate de una nueva falta de tipificación distinta a la cometida con anterioridad, será necesaria la instrucción del correspondiente expediente administrativo, una vez realizada la oportuna Comisión de Conciliación, ajustándose a lo establecido en el artículo 61.

3. El incumplimiento no grave dará lugar a apercibimiento por parte de la Administración educativa competente. Si el titular no subsanase este incumplimiento, la Administración le, apercibirá de nuevo, señalándole que de persistir en dicha actitud dará lugar a un incumplimiento grave.

Artículo 63.- Rescisión de Concierto.

1. En los supuestos de rescisión de concierto, la Administración Educativa competente adoptará las medidas necesarias para escolarizar a aquellos alumnos que deseen continuar bajo Régimen de Enseñanza gratuita, sin que sufran interrupción en sus estudios.
2. Si la obligación incumplida hubiera consistido en la percepción indebida de cantidades, la rescisión del concierto supondrá para el titular la obligación de proceder a la devolución de las mismas en la forma que en las normas generales se establezcan.

Disposiciones Adicionales

Primera:

1. La presente Ley podrá ser desarrollada por las Comunidades Autónomas que tengan reconocida competencia para ello en sus respectivos Estatutos

de Autonomía o, en su caso, en las correspondientes Leyes Orgánicas de transferencia de competencias. Se exceptúan, no obstante, aquellas materias cuya regulación encomienda esta Ley al Gobierno.

2. En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado:
 - a) La ordenación general del Sistema Educativo.
 - b) La programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente Ley.
 - c) La fijación de las Enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
 - d) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de la Obligaciones de los Poderes públicos.

Constitución del Consejo Escolar

Orden de 9 de octubre de 1996 (BOE, 7 noviembre) sobre constitución y designación de los órganos de gobierno de los centros docentes concertados, en desarrollo de la disposición final primera 4 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

La disposición final primera 4 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, da una nueva redacción a los apartados 1 y 3 del artículo 56 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en cuanto a la composición y renovación del Consejo Escolar en los centros privados concertados, y encomienda a la Administración educativa regular los distintos procedimientos que en la citada disposición final primera 4 se establecen tendentes a las constitución o renovación correcta de dicho órgano colegiado.

Por su parte el art. 26 del Reglamento de Normas Básicas sobre Concursos Educativos, aprobado por R.D. 2377/1985, de 18 de diciembre (BOE del 27), establece que el Consejo Escolar se constituirá de acuerdo con un procedimiento que garantice la publicidad y objetividad del procedimiento electoral, así como el carácter personal, directo, igual y secreto del voto de los miembros de la comunidad escolar.

Igualmente, ha sido objeto de modificación por la nueva Ley Orgánica el apartado 3 del art. 59 de la Ley reguladora del Derecho a la Educación, en cuanto a la duración del mandato del Director en los centros privados concertados.

Con el fin de dar cumplimiento a lo previsto en la disposición final primera 4 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en lo que se refiere a la regulación de los distintos procedimientos allí contemplados y en uso de la autorización conferida por el

artículo 7 del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos citado, procede establecer reglas concretas que han de regir la elección, renovación y constitución de los Consejos Escolares, así como la designación del Director de los centros privados concertados.

En su virtud, dispongo:

Ámbito de aplicación

Primero.

1. Esta Orden será de aplicación a los procesos de elección, designación y constitución del Consejo Escolar que se realicen en los centros privados concertados que se ubican en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura.
2. La elección afectará a los Centros privados concertados que:
 - a) Constituyan su Consejo Escolar por primera vez, con posterioridad a la entrada en vigor de la presente Orden, o
 - b) Deban renovar parcialmente su Consejo Escolar por haber transcurrido el plazo de 2 años para el que fueron elegidos.

Período de elección

Segundo.

La elección de representantes de los distintos sectores de la comunidad escolar en el Consejo Escolar de los centros privados concertados deberá producirse antes del 30 de noviembre del respectivo año.

Representantes que deben ser elegidos.

Tercero.

1. De acuerdo con el artículo 56.1 de la Ley orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (modificado por la disposición final primera 4 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes), el Consejo Escolar de los centros concertados estará constituido por:
 - Director.
 - 3 representantes del titular del centro.
 - 4 representantes de los profesores.
 - 4 representantes de los padres o tutores de los alumnos.
 - 2 representantes de los alumnos, a partir del primer ciclo de la Educación secundaria Obligatoria.
 - 1 representante del personal de administración y servicios. En los centros específicos de educación especial, se considerará incluido en el personal de administración y servicios el personal de atención educativa complementaria.

Cuarto.

1. El derecho a elegir y ser elegido representante lo ostentan los alumnos, los padres o tutores, los profesores y el personal de administración y servicios incluidos en el censo electoral.
2. Las votaciones se efectuarán mediante sufragio directo, secreto y no delegable.
3. El derecho al voto, para la elección de los representantes de los padres será ejercido por el padre y la madre de los alumnos escolarizados en el centro o, en su caso, por los tutores legales. En los casos en que la patria potestad de los hijos se encuentre conferida a uno solo de los progenitores, las condiciones de elector y elegible le concernirán exclusivamente a él.
4. La Asociación de Padres de Alumnos, legalmente constituida, que tenga la condición de más representativa en el centro, podrá designar uno de los cuatro representantes de los padres de alumnos en el Consejo Escolar, previa comunicación al titular del centro, formulada con anterioridad al inicio del plazo de presentación de candidaturas, en las que se indicará el nombre del representante designado. Este representante habrá de estar incluido en el censo electoral de los padres de alumnos. La duración de su mandato será, como máximo, de cuatro años y cesará por las mismas causas que los representantes electos de los padres de alumnos y, además, por decisión de la Asociación de Padres de alumnos que le designó.

En caso de cese del representante designado por la Asociación de Padres de Alumnos con anterioridad al vencimiento del plazo de duración de su mandato, la Asociación procederá a la designación de un nuevo representante por el tiempo de duración del mandato que le restara al anterior. De no producirse la designación en el plazo de dos meses, la vacante será cubierta, hasta la siguiente renovación parcial del Consejo Escolar, por el candidato no electo con mayor número de votos.

Tendrá la consideración de más representativa la Asociación de Padres de Alumnos que afilie a un número mayor de padres de las enseñanzas concertadas correspondientes.

5. El derecho a elegir y ser elegido lo ostentan los Profesores que se hallen incluidos en la nómina de pago delegado, sin perjuicio de lo dispuesto en la disposición adicional 4ª.1 del Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre conciertos educativos.
6. Los centros concertados que impartan Formación Profesional Específica, podrán incorporar a su Consejo Escolar, con voz pero sin voto, un representante del mundo de la empresa.

A tal efecto, el titular del centro se dirigirá a la organización empresarial relacionada con las enseñanzas de Formación Profesional que imparta, para que designe su representante.

La duración del mandato del representante designado será de cuatro años, como máximo. Este representante cesará por decisión de la organización empresarial que le designe o por decisión del titular del centro.

7. En los centros de Educación Primaria, un alumno perteneciente a este nivel educativo podrá incorporarse al Consejo Escolar, con voz pero sin voto, en las condiciones que, en su caso establezca el Reglamento de Régimen Interior del centro.

Procedimiento para la renovación parcial del Consejo Escolar

Quinto.

1. El Consejo Escolar se renovará por mitades cada dos años de forma alternativa. Cada una de ellas estará configurado de la siguiente forma:

a) Primera mitad

- Dos representantes del titular del centro.
- Dos representantes de los Profesores.
- Dos representantes de los padres.
- Un representante de los alumnos.

b) Segunda mitad:

- Un representante del titular del centro.
- Dos representantes de los Profesores.
- Dos representantes de los padres.
- Un representante de los alumnos.
- El representante del personal de admón. y servicios

2. A los efectos de la renovación parcial del Consejo Escolar, cesarán como miembros del Consejo Escolar, hasta alcanzar el número de puestos señalados en el apartado 1 anterior, los siguientes representantes, en el orden que se indica:

1º. Los que agoten el período máximo de cuatro años de su mandato.

2º. Los que hubieran obtenido menor número de votos. En caso de empate, el que resulte del sorteo público organizado al efecto por el titular del centro.

Procedimiento para cubrir vacantes en el Consejo Escolar

Sexto.

1. Los representantes electos que cesen porque dejen de reunir los requisitos necesarios para pertenecer al Consejo Escolar, o por cualquier otra causa,

antes de cumplir el período de mandato, producirán una vacante, que será cubierta por los candidatos no electos con mayor número de votos en las elecciones celebradas inmediatamente antes de producirse la vacante. En ningún caso, la duración del mandato del sustituto podrá exceder del tiempo que le restara al sustituto para cumplir el período de su mandato.

2. Las vacantes de representantes electos que no se cubran, se proveerán en la siguiente renovación parcial del Consejo Escolar. Las vacantes de estos representantes que se produzcan a partir del mes de septiembre anterior a cualquier renovación parcial, se cubrirán en dicha renovación y no por sustitución.

Candidaturas diferenciadas

Séptimo.

Las Asociaciones de Padres de Alumnos y las Asociaciones u otras Organizaciones de Alumnos podrán presentar candidaturas diferenciadas para la elección de sus respectivos representantes en el Consejo Escolar del centro.

Octavo.

Cuando existan candidaturas diferenciadas de padres o de alumnos, las papeletas se ajustarán a las siguientes normas:

- a) Los nombres de los candidatos, pertenezcan o no a candidaturas diferenciadas, se ordenarán alfabéticamente a partir de la inicial del primer apellido.
- b) Si el candidato se presenta formando parte de una candidatura diferenciada, debajo de su nombre figurará la denominación de la asociación u organización que presentó la candidatura.
- c) El nombre del candidato irá precedido de un recuadro. El votante marcará con una cruz el recuadro correspondiente al candidato o candidatos a los que otorga su voto.

Designación del Director

Noveno.

1. La designación de Director se sujetará a las normas establecidas en el título IV de la Ley Orgánica, 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y se efectuará, en su caso, dentro de las 2 semanas siguientes a la constitución del Consejo Escolar prevista en el apartado segundo de esta Orden.
2. La duración del mandato del Director será de cuatro años.

Organización del procedimiento de elección

Décimo.

Los titulares de los centros privados concertados se ocuparán de organizar el procedimiento de elección, en las condiciones que mejor aseguren la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Undécimo.

1. En cualquier caso, el procedimiento a que se refiere el apartado anterior deberá tener en cuenta que podrán presentarse como candidatos, por su sector respectivo, todas las personas incluidas en el censo electoral.
2. No podrán exigirse par al presentación de candidaturas, requisitos tales como el estar avalados por la firma de un determinado número de electores, formación de candidaturas cerradas, o cualquier otro que conlleve incitación del expresado derecho.

Duodécimo.

Los titulares de los centros privados concertados pondrán en conocimiento de la comunidad educativa y de las Direcciones Provinciales de Educación y Cultura, al menos con 15 días de antelación, las medidas que adopten para el cumplimiento de lo previsto en los apartados octavo, décimo y undécimo, teniendo en cuenta los principios de publicidad, objetividad e igualdad que deben inspirar los procesos electivos.

Decimotercer.

1. Los titulares de los centros privados concertados deberán comunicar a los Directores provinciales del Ministerio de Educación y cultura la constitución del Consejo Escolar y, en su caso, la designación de los Directores, en el plazo de 10 días, a partir de la realización de dichos actos.
2. Dicha comunicación indicará los nombres y apellidos de los nuevos Directores y de los miembros del Consejo Escolar.
3. Las sucesivas variaciones que, en su caso, se produzcan deberán ser comunicadas igualmente y en idéntico plazo de tiempo.

Decimocuarto.

Las infracciones de las normas sobre participación podrán ser denunciadas ante las Direcciones Provinciales de Educación y Cultura, en cuyo caso se estará a lo dispuesto en los artículos 61 y 62 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Decimoquinto.

Los Consejos Escolares elegidos con anterioridad a la entrada en vigor de esta Orden, continuarán desempeñando sus funciones hasta el término del plazo para el que fueron elegidos.

Decimosexto.

La primera elección del Consejo Escolar que se produzca tras la entrada en vigor de esta Orden, afectará a todos sus miembros. Transcurridos dos años desde dicha elección, se procederá a la primera renovación parcial, según lo establecido en la presente Orden.

Decimoséptimo.

Los Directores de los centros privados concertados con mandato en vigor, seguirán desempeñando sus funciones hasta el término de dicho mandato, salvo que se produzca el cese previsto en el artículo 59.4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación o se encuentre desempeñando el cargo en las condiciones previstas en el artículo 31 del Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

Decimoctavo.

La presente Orden entrará en vigor el día siguiente de su publicación en el “Boletín Oficial del Estado”.

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

A la vista de la importancia de los puntos que en anteriores leyes se han expuesto, puntos que afectan incluso a la estabilidad laboral de los profesionales de la enseñanza privada, se nos plantea el interrogante del ¿por qué el escaso interés por la participación?.

Las causas que desde **FSIE** vemos son:

- Falta de compromiso, que hace que predomine el egoísmo sobre la solidaridad, así como el temor a enfrentamientos que pudieran perjudicar la tranquilidad o la estabilidad.
- La sensación de inutilidad que hace que tendamos a pensar que todo está atado y no tiene solución.
- El desconocimiento de lo que realmente supone este órgano de participación.
- La falta de crédito horario que compense el tiempo destinado a este menester.

PROPUESTAS

- Campaña informativa institucional.
- Campaña informativa sindical.
- Consideración del tiempo invertido como actividad lectiva.

D. RICARDO TORRES MARTÍNEZ,
Secretario General de U.S.O.

Desde hace ya años, la organización de los centros escolares tanto públicos como privados ha incrementado de manera notable los mecanismos de participación de toda la comunidad escolar. La creación de los Consejos Escolares certifica estos avances democráticos, con los que también ha aumentado la corresponsabilidad educativa y social. Los centros escolares no son un coto privado sino que deben estar abiertos a todos los que participan activamente en la formación de los alumnos. Esta participación, a diferentes niveles, permite también que la escuela esté en permanente contacto con la realidad que le rodea. Los centros docentes no son burbujas aisladas. Su trabajo debe estar en continua relación con la complejidad social, con la cultura contemporánea, con los problemas que más aquejan al hombre de nuestro tiempo. En este sentido, la escuela debe asumir su protagonismo como enlace entre la realidad y las necesidades educativas de los alumnos, en una permanente y constante reactualización de los cometidos. Cada momento histórico reclama un tipo singular de escuela.

DÉFICIT HISTÓRICO

Sin embargo, igual que aceptamos las innegables virtudes de la participación social y democrática en la educación, reconocemos que esta participación tiene sus límites, y que los centros escolares, por su propia idiosincrasia, mantienen una estructura que no tiene por qué ser la misma que se da en otras instituciones también sociales. Pretender trasladar de manera mimética al ámbito escolar los mecanismos democráticos que rigen la sociedad, sin los pertinentes ajustes, nos parecería un craso error.

En el ámbito escolar todavía son evidentes muchas carencias participativas, que tienen una raíz histórica. La sociedad española todavía no está acostumbrada a participar activamente en todos aquellos lugares donde sea necesaria hacer oír su voz. Hay, a todos los niveles, importantes lagunas participativas. Lo que sucede en la escuela es un reflejo, uno más, de lo que ocurre en la sociedad, donde la sociedad civil participa más bien poco en la construcción de la sociedad. Las cosas son así y no conviene olvidarnos de esto.

LUCES Y SOMBRAS DE LOS CONSEJOS ESCOLARES

Por eso, a pesar del discurso idealista que predomina en la educación cuando se habla de participación, hay que reconocer que, a día de hoy, la participación sigue siendo muy quimera. Los consejos escolares no han dado los frutos que de ellos se esperaba, y en todas las comunidades se constata una generalizada apatía a la hora de presentarse a ellos. Esta apatía es más llamativa sobre todo entre los padres, de los que sólo una minoría muestran verdadero interés por participar. Este dato es para nosotros reflejo de otro más importante aún: los padres deberían responsabilizarse más de la educación de sus hijos. En los últimos años, hemos asistido a un proceso de dejación de deberes. Para los padres, quedándome con lo más negativo, la escuela es hoy una inmensa guardería que tiene como único objetivo prioritario cuidar de sus hijos. Los debates que periódicamente se producen sobre ventajas o defectos de la jornada continua o partida traslucen esta visión de la jugada que tiene un alto porcentaje de padres: conciben los colegios e institutos más como aparcamiños que como centros de formación. Esta consideración influye también a la hora de valorar el trabajo de los docentes, y es también una circunstancia que determina su pérdida del prestigio social.

Muchos padres, educativamente hablando, están fuera de juego. Y no lo digo yo: los recientes informes del INCE han subrayado esta situación, que, por cierto, no es exclusiva del ámbito español sino que se da también en otros países de nuestro entorno.

En un reciente e interesantísimo libro, “La educación en peligro” (Grupo Unisón), la pedagoga sueca Inger Enkvist manifestaba cómo en su país están proliferando últimamente las escuelas de padres con el fin de concienciar y ayudar a padres y madres a desempeñar y asumir sus tareas.

La participación de los padres en la vida educativa tiene como primera y principal manifestación la asunción de sus obligaciones formativas. Para ello, es necesario que el colegio y la familia estén en sintonía, colaboren frecuentemente, se ayuden mutuamente. Los padres deben hablar de manera asidua con los profesores de sus hijos y con el tutor, para seguir así de cerca la evolución educativa de sus hijos, y no sólo cuando acecha el fracaso o el desastre. Todos los que nos dedicamos a la enseñanza podemos contar muchos ejemplos de cómo los padres, más de lo que nos gustaría reconocer, pasan de sus hijos; y, peor todavía, cómo los padres sólo aceptan la opinión de los hijos como única fuente de información sobre lo que pasa en la escuela. Esto está conduciendo últimamente a situaciones preocupantes y muy peregrinas, como el incremento de actos de violencia protagonizados por los padres contra los profesores.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

También hay que fomentar la participación de los alumnos en el engranaje de a comunidad educativa. De entrada, no se puede reducir la participación de los

alumnos a los específicos cometidos de los consejos escolares. Su participación debe ser mucho más dinámica, y debe hacerse en situaciones que no tiene por qué estar reglamentadas ni encorsetadas por la legislación. La mejor participación de los alumnos es aquella que les ayuda a involucrarse de manera activa en sus procesos formativos, mejorando como estudiantes y como personas. También existen otros canales establecidos en el Decreto de Derechos y Deberes de los Alumnos, que los alumnos conocen mejor que nadie. Si se consigue que los alumnos participen más en la vida del colegio se pegará un importante salto de calidad a la hora de mejorar su clima de convivencia.

Otro asunto que nos preocupa a todos es el incremento de la violencia en las escuelas, a muchos niveles. Hay violencia entre los alumnos y contra los profesores. Acabar con este clima, que es sobre todo reflejo de una triste realidad social, no es sólo cometido de la escuela, pues toda la sociedad debería implicarse en solucionar esta situación. Pero la escuela no puede dar la espalda a estos problemas y debe arbitrar las necesarias medidas para hacer desaparecer este clima de violencia, a veces con medidas drásticas, que sin ser las más importantes, sí son necesarias. Si no se reafirma la autoridad del profesor, si no se respeta su trabajo, será muy difícil, por no decir imposible, que los otros cometidos de los docentes puedan tener aceptación entre los alumnos. Que en los centros exista la necesaria disciplina, palabra de reminiscencias odiosas para algunos, no significa volver a otros tiempos, siempre peores. Disciplina significa sobre todo respeto. Y la educación no puede impartirse si se quebranta el precepto del respeto a la figura del profesor.

LOS PROFESORES, DESMOTIVADOS

La participación de los profesores en los problemas educativos no atraviesa hoy día su mejor momento. Se ha cargado tanto la mano a la hora de destacar la participación de tantos colectivos en la educación, que se ha restado protagonismo a su principal protagonista, el profesor. Es cierto que los padres tienen una importantísima misión que cumplir; también es verdad que la sociedad puede decir muchas cosas sobre la educación; no es menos cierto que los alumnos deben involucrarse mucho más en la búsqueda de soluciones a sus problemas. Pero todo esto debe hacerse sin minusvalorar ni reducir el inexcusable papel de los docentes. Teóricamente, todo el mundo aplaude el trabajo que desarrollan los profesionales de la educación. Sin embargo, a la hora de la verdad, el desempeño de su labor no es precisamente un camino de rosas. Por un lado, está la creciente pérdida de autoridad; por otro, el manifiesto desprestigio social de su labor. A esto hay que añadir que la profesión docente lleva consigo una serie de riesgos que no todos quieren correr. Tampoco los salarios que reciben ni sus condiciones laborales son precisamente para echar cohetes. En Estados Unidos y algunos países de Europa (Gran Bretaña, Holanda, Francia, ...) son muy pocos los candidatos para dedicarse a la

enseñanza, lo que ha obligado a estos países a admitir profesores que proceden de otros países. Las causas de esta falta de docentes son bien evidentes y han quedado aquí ya apuntadas: la docencia es una profesión de riesgo.

Pero queremos dejar aquí bien claro que los que nos dedicamos a la enseñanza lo hacemos hoy día porque queremos, porque amamos nuestro trabajo. Con responsabilidad, asumimos estos riesgos porque lo que queremos es contribuir a la mejora de los alumnos y, como consecuencia, de toda la sociedad. Pero esto no nos hace obviar las dificultades ni rebajar nuestras pretensiones para poder realizar nuestro trabajo en unas mejores condiciones.

PRESTIGIAR LA PROFESIÓN DOCENTE

La Federación de Enseñanza de USO, de manera persistente, reclama a las administraciones públicas y a las patronales de los centros privados y concertados que se arbitren medidas para prestigiar la función docente en unos momentos en que su trabajo está siendo asediado y minusvalorado.

Volviendo al tema de la participación, los profesores no nos oponemos a que el resto de los miembros de la comunidad educativa participen en la vida escolar, siempre y cuando no cuestionen ni se inmiscuyan en aquellas tareas que son propias de los docentes. Con el discurso de la participación se corre el peligro de contaminar algunos aspectos básicos de la educación, y no sería el primero si denunciase ahora ciertos abusos que se han cometido con la palabra participación en la boca.

Pensando en la mejora de la calidad de enseñanza, los profesores reclamamos un mayor protagonismo en la vida diaria de la escuela. Por ello, pensamos que, entre otras cosas, debe agilizarse todo el capítulo relacionado con las faltas y sanciones de los alumnos para que se lleven a cabo de una manera dinámica y acelerada, sin que esto entorpezca, como sucede ahora, la marcha de un centro de enseñanza. En muchas ocasiones, los alumnos actúan con total impunidad, pues son conscientes de la poca autoridad que a la hora de la verdad tienen los docentes, atrapados en una inútil y paralizante burocracia.

También reclamamos un mayor protagonismo de los docentes a la hora de la elección del director. Para la Federación de Enseñanza de USO, debe ser el claustro de profesores, y no el consejo escolar, el que lo elija, certificando así que las cuestiones pedagógicas y didácticas deben estar en manos de los profesionales, es decir, de los profesores. Esto no significa rebajar la participación educativa de los consejos escolares. Con esta medida, al contrario, lo que pretendemos es prestigiarlos más todavía, pero dejando bien claro que hay cosas que incumben directamente a los profesores.

Vuelvo al comienzo de mi intervención. La escuela tiene que ser participativa, democrática, para que cada grupo asuma de manera adecuada sus responsabilidades. Si todos cumplen mejor esta función, la escuela impulsará sus mecanismos de participación y mejorará la calidad educativa del servicio que presta.

PROGRAMA

PROGRAMA

Director: José María Hernández Díaz. Presidente Escolar de Castilla y León.

Objetivos:

- Conocer experiencias y estudios del ámbito español y europeo sobre la participación escolar de los diversos sectores.
- Reflexionar y analizar la situación actual de la participación escolar y su problemática.
- Elaborar propuestas que contribuyan a reforzar y apoyar la participación escolar en Castilla y León.

Contenidos:

- La autonomía de los Centros y la participación escolar. El papel que juega la función directiva.
- Análisis crítico de la democracia en los centros y las culturas escolares.
- Algunas experiencias que enfocan la participación de otra manera: "El Proyecto Educativo de ciudad" y "Las Comunidades de aprendizaje".
- Perspectiva histórica de la participación escolar y situación en la Unión Europea.
- Estado de la participación escolar en Castilla y León. Propuestas de mejora.

Destinatarios:

Miembros del Consejo Escolar de Castilla y León. Personas (profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios...) que pertenezcan a Comunidades escolares de los Centros. Profesores y alumnos universitarios relacionados o interesados con el campo de la educación. Profesionales que trabajen en la administración educativa.

Programa:

Lunes, 2 de julio de 2001

10:30 h. Inauguración de las Jornadas a cargo del Ilmo. Coordinador General de Educación de la Junta de Castilla y León, D. Francisco Javier Álvarez Guisasaola.

11:00 h. Conferencia inaugural: "**Exigencias, paradojas y trampas de la democracia en la escuela**". D. Miguel Ángel Santos Guerra. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

12:30 h. Coloquio.

13:00 h. Visita al Convento de San Francisco y recepción en el Ayuntamiento de Béjar.

16:30 h. Mesa Redonda: "La Participación y la función directiva en la Autonomía de los Centros".

Moderador: Ilmo. Sr. D. Francisco Javier Serna García, Director General de Planificación y Ordenación Educativa.

Ponentes:

- D^a. Rosa Esteban Rodríguez, Directora del C.P. "Gonzalo de Berceo" de Valladolid.
- D. Pedro García Bustillo, Director del Instituto "La Vaguada" de Salamanca.
- D^a. Francisca Serrano Adan, Inspectora y Presidenta de fadide (Federación de Asociaciones de Inspectores de Educación).
- D. Pedro Municio Fernández, Profesor titular de la Universidad Complutense de Madrid.
- D. Felipe Fernández González, Secretario Regional de FERE (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza) de Castilla y León.

18:30 h. Actividades lúdicas y culturales: Visita a "El Bosque y Concierto musical".

Martes, 3 de julio de 2001

9:30 h. Conferencia: "Una experiencia de encuentro y participación educativa: Las Comunidades de aprendizaje".

D. Martín Rodríguez Rojo, Catedrático de la Escuela Universitaria de la Facultad de Educación de Valladolid.

10:30 h. Coloquio.

11:00 h. Descanso.

11:30 h. Conferencia: "La participación más allá de las cuatro paredes de la escuela. Un proyecto educativo de ciudad".

D^a. Eulalia Vintró Castells, Ex-teniente de Alcalde del Ayuntamiento de Barcelona y Catedrática de Griego de la Universidad de Barcelona.

12:30 h. Coloquio.

16:30 h. Mesa Redonda: "La participación escolar. Estado de cuestión".

Moderador: Ilmo. Sr. D. Marino Arranz Boal, Director General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

Ponentes:

- D. Ángel Infestas Gil, Catedrático de Sociología de la Universidad de Salamanca.
- D. Miguel Grande Rodríguez, Profesor y miembro del Consejo Escolar en representación de STES (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza).
- D. F^o José Gómez Pastor, Miembro del Consejo Escolar por U.G.T. (Unión General de Trabajadores) en representación del PAS.
- D. Jesús Murias Granell, Presidente de CONFAPACAL (confederación de Asociaciones de Alumnos de Centros Públicos) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.
- D. Roberto Caramaza Araújo, Presidente Regional de CONFAPACYL (Federación de Asociaciones de padres de alumnos de Castilla y León de Centros Privados) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.
- Alumno: D. Miguel Ángel Gutiérrez Getino, Presidente de FADAE (Federación Autónoma de Asociaciones de Estudiantes) y miembro del Consejo Escolar de Castilla y León.

18:30 h. Actividades lúdicas y culturales: Visita a Candelario y al Castañar de Béjar.

Miércoles, 4 de julio de 2001

9:30 h. Conferencia: "Perspectiva social de la escuela y participación de los estudiantes en la Unión Europea".

D. Leoncio Vega Gil, Profesor Titular de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca.

10:30 h. Coloquio.

11:00 h. Descanso.

11:30 h. Conferencia: "Democracia y participación en las escuelas de la Unión Europea".

D^a. Clementina García Crespo, Profesora Titular de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca.

12:30 h. Coloquio.

16:30 h. Mesa Redonda: “Los diferentes ámbitos de la participación social en el Sistema Educativo”.

Moderador: Ilmo. Sr. D. Álvaro Valentín Mateo, Director General de Infraestructuras y Equipamiento.

Ponentes:

- D. Alejo Riñones Rico, Alcalde de Béjar y representante de Administraciones locales.
- D. José Elías Fernández Lobato, Presidente de CECALE (Confederación de Empresarios de Castilla y León).
- D. Raúl de la Hoz, Procurador del P.P. en las Cortes de Castilla y León y portavoz de Educación.
- D. Cipriano González, Procurador del PSOE en las Cortes de Castilla y León y portavoz de Educación.
- D. Fermín Carnero González, Secretario Regional de U.G.T. en Castilla y León.

18:30 h. Actividades lúdicas y culturales: Visita al Museo “Mateo Hernández” y diferentes edificios y plazas de la ciudad histórica de Béjar.

Jueves, 5 de julio de 2001

9:30 h. Conferencia. “Perspectiva histórica de la participación escolar en España”.

D. José M^a Hernández Díaz, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca.

10:30 h. coloquio.

11:00 h. Descanso.

11:30 h. Conferencia: “Las culturas escolares, balance y perspectivas”.

D. Agustín Escolano Benito, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid.

12:30 h. Coloquio.

16:30 h. Mesa Redonda: “Cómo plantean y valoran los sindicatos de profesores la participación escolar. Propuestas de futuro”.

Moderador: Ilmo. Sr. D. Francisco Llorente Sala, Director General de Recursos Humanos.

Ponentes:

- D. Pedro Escolar Izquierdo, Portavoz de STES (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza).
- D. Julián Martínez Calderón, Secretario Regional de FETE-UGT (Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores).
- D. Antonio Martín Mateos, Presidente Autonómico de Enseñanza de CSI-CSIF.
- D. José Luis Melo Acha, Presidente Regional de ANPE (Asociación Nacional de profesores de Enseñanza).
- D. Julio Serrano Gracia, Secretario Regional de la Federación de Enseñanza de CC.OO (Comisiones Obreras).
- D. José María García Santander, Secretario Regional de FSIE (Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza).
- D. Ricardo Torres Martínez, Secretario Regional de USO (Unión Sindical Obrera).

18:30 h. Clausura.

Excmo. Presidente de la Junta de Castilla y León, D. Juan Vicente Herrera.