

LA CRISIS DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES: CAUSAS Y CONSECUENCIAS

Quintín Álvarez Núñez*

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo analizamos la crisis de participación que padecen actualmente las escuelas públicas, centrándonos en dimensiones relacionadas con su estructura y funcionamiento interno. Comenzamos exponiendo la problemática y el sentido educativo del concepto de participación. Después dividimos nuestro estudio en tres partes: el diagnóstico de la situación, donde recogeremos algunas contradicciones, a nivel de aula y de centro, en los cuales se puede detectar esta situación; la delimitación de las causas más relevantes que la explicarían y el análisis de sus consecuencias tanto en el funcionamiento de los órganos de gestión como sobre el aprendizaje de los alumnos. Terminaremos con una breve conclusión apuntando algunas alternativas que podrían ayudar a paliar este problema.

ABSTRACT

This article analyzes the problem of participation in the Public Educational Institutions from an internal perspective. The study is focused on three aspects: the diagnostic of the current situation, their causes and consequences on school dynamic and the learning of pupils.

INTRODUCCIÓN

Al analizar la situación actual de la participación en las instituciones educativas públicas nos encontramos con que el estado de esta cuestión es, hablando en términos generales, tan negativa que puede afirmarse, sin exageraciones, que existe una auténtica **crisis**.

Centraremos nuestro estudio de esta problemática en dimensiones más relacionadas con la estructura y el funcionamiento de los centros. Obviamente, a estos factores “*internos*” se añadirían otros “*externos*” relacionados con la actuación de las diversas Administraciones Educativas y con las características de nuestro sistema social. En cuanto a las primeras podríamos formular una serie de preguntas: ¿por qué no introducen medidas legales susceptibles de fomentar la participación, como por ejemplo, incrementar el porcentaje de representantes de padres y alumnos que tienen derecho a ser miembros de los órganos de gestión?; ¿a qué razones se debe el hecho de que no hagan una publicidad adecuada de las elecciones a Consejos Escolares de centro?; ¿por qué no fomentan la creación y el desarrollo de “escuelas de padres”?; etc. En lo referente a la dimensión más sociológica de este problema, influirían diversos factores: las creencias de los padres en que la educación escolar de sus hijos es exclusivamente una responsabilidad de los profesores, la “falta de tiempo” de éstos para participar en la gestión y la vida de los centros, el individualismo que dificulta el asociacionismo, etc.

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Obviamente también consideramos relevantes estos factores externos en la creación del problema de la participación en las escuelas. Esta es una cuestión muy compleja en la que confluyen un gran número de variables de diversos tipos. Pero, debido a la limitación del espacio disponible, vamos a realizar un **análisis** más **organizativo**, centrando deliberadamente nuestro foco de atención sobre dimensiones más propias de la vida interna de los centros.

Comenzaremos realizando una breve exposición acerca de la problemática y del sentido educativo de este concepto. Seguidamente dividiremos nuestro análisis en tres partes: el diagnóstico de la situación, las causas más relevantes que la explican y sus consecuencias.

1. PROBLEMÁTICA DEL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

El **concepto** de participación, como tantos otros utilizados en educación, es muy ambiguo y polisémico. Ofrece la posibilidad de realizar múltiples lecturas en función de las propias percepciones y/o intereses acerca de cómo debe ser ésta en los colegios. Aparece aquí una seria limitación a la hora de llevarla a la práctica, ya que nos ofrece la posibilidad de defenderla teóricamente (¿quién no está de acuerdo en que padres, profesores y alumnos deben “participar” en la vida de los centros?), mientras que, en la actuación cotidiana, cada uno puede percibir y desarrollar esa participación de maneras muy diversas e incluso antagónicas.

Aquí entendemos este concepto en el sentido de implicarse en los procesos de toma de decisión que se realizan sobre todos los aspectos de la vida del centro, tanto en su gobierno como en las actividades académicas y extraescolares. Sería una noción directamente relacionada con la de democracia. Ésta nunca puede reducirse sólo a una dimensión teórica e ideológica sino que debe traducirse en las estructuras organizativas, reglamentos y sistema relacional. Todo lo cual implica su interiorización y plasmación en las conductas, actitudes, valores y creencias de sus miembros. Es decir: más allá de un existencia meramente “discursiva” tiene que encarnarse en la praxis cotidiana y en el sustrato cultural que la sostiene

En cuanto su **valor educativo**, dada la ambigüedad consustancial al funcionamiento de las escuelas, ésta puede favorecer un mejor gobierno de los centros, al convertirse en un elemento delimitador de los objetivos y las opciones más eficaces a seguir, facilitando su mejor adaptación a las necesidades, intereses y demandas de todos su miembros y propiciando, así, un mejor clima organizacional y una mayor productividad.

Aún más decisivo podría ser su papel como un medio de aprendizaje y un mecanismo formativo fundamental. Su mayor relevancia educativa radica en que puede servir para que los alumnos asimilen actitudes democráticas fundamentales: la tolerancia a la diversidad, la capacidad de diálogo, el desarrollo del espíritu crítico, la solidaridad, la colaboración, etc. Además, resalta por su utilidad futura para facilitar la interiorización de valores y hábitos junto con la adquisición de conductas necesarias para tomar parte activa, como adultos responsables, en una sociedad democrática.

2. EL DIAGNÓSTICO DE LA CRISIS DE PARTICIPACIÓN

Las aulas y los centros pueden verse como “**universos pan-comunicativos**” (Álvarez Núñez, 1999) es decir: como contextos en donde se produce un continuo fluir de mensajes de muy diversos tipos, a través de canales muy variados y en los cuales profesores y alumnos están inmersos en un proceso continuo y recíproco de intercambios. Esta naturaleza comunicativa de la escuela puede apreciarse en todos sus componentes: en el diseño y presentación del currículum, en la distribución y el uso del espacio, en la metodología y recursos utilizados, en los discursos y exposiciones, en las actuaciones y en las omisiones. Se crea así un verdadero “discurso de las cosas” (Sacchetto, 1986). Éste puede ofrecernos una imagen más realista y precisa de lo que sucede en su interior que los “discursos oficiales”, expresados éstos bien sea a nivel verbal o a través de los objetivos, proyectos y reglamentos descritos en sus documentos oficiales

Los miembros de la comunidad escolar están constantemente inmersos en el flujo de una extensa y compleja red de influencias de todo tipo, por ello existe un amplio campo existente para la aparición de contradicciones. Muchas de ellas aparecen claramente en el análisis del estado de la participación. En este sentido cabe preguntarnos: ¿los mensajes que se transmiten dentro de la escuela fomentan de verdad la participación? ¿Y a que tipo de ésta invitan?

La idea básica de nuestro análisis es que al estudiar los procesos de comunicación en los centros nos encontramos, en términos generales, con una clara **disyunción**: mientras que a nivel formal, teórico, discursivo, de “contenido” parece promoverse y defenderse, por todos los sectores, la conveniencia de la participación; en cambio, a nivel real, práctico y relacional ésta no existe de verdad o al menos no en los términos formalmente declarados.

Por otro lado, resulta evidente que “a participar se aprende participando” y que los valores y actitudes democráticos se transmiten, principalmente, a través de las acciones y el ejemplo más que de la palabras. Por ello, la creación de una cultura participativa en los centros ha de basarse tanto en la configuración de una gestión verdaderamente democrática del centro como en la utilización de una “**pedagogía participativa**” en las aulas.

Estos valores se adquieren principalmente de una forma osmótica, cuando vives en un entorno democrático en donde hay plena coherencia entre los objetivos perseguidos y los medios utilizados para lograrlos. Pero: ¿qué pasa cuando aparecen fragantes **contradicciones** entre ambos, cuando las vías para lograrlos son sólo formalmente democráticas?

Aquí nos encontramos con una realidad inevitable: en los centros existen estamentos con diversos roles y status y con puntos de vista muy diferentes sobre las distintas dimensiones de la vida escolar. Estas diferencias llevan ineludiblemente a la aparición de conflictos en torno al desarrollo cotidiano de la participación, los cuales a su vez, pueden provocar que el profesorado –el sector que dispone de un mayor poder dentro de la institución y, por ello, de una capacidad de control más grande– tienda obstaculizar la participación de los otros estamentos.

En relación con los alumnos esta situación se produce, de una forma más explícita y clara, en tres niveles: en el funcionamiento global de la institución, en la dinámica del aula y en los órganos

de gestión. Con los padres ésta aparece, sobre todo, en el Consejo Escolar (de aquí en adelante CE).

2.1. Contradicciones y limitaciones de la participación

2.1.1. En los órganos de gestión de los centros

En los órganos de participación, los docentes, tanto con su discurso como con sus actuaciones, se encargan de recordarles a los otros estamentos que “no todos son iguales” en ellos, por ejemplo: haciéndolos ver a los estudiantes su inmadurez, su menor formación y competencia y, por lo tanto, que su opinión es menos valiosa y/o hay asuntos sobre los que no están en condiciones de opinar. Su mayor edad, conocimientos y recursos les permite indicarles a los representantes de los alumnos lo inoportuno o equivocado de sus planteamientos.

Este proceso puede desarrollarse de una manera más explícita a través de **mensajes verbales** que descalifican las intervenciones de los otros, por ejemplo: una vía utilizada en relación con los representantes de los alumnos, es el poner de manifiesto que sus intervenciones están fuera de lugar jugando con lo particular y lo general. También puede recurrirse a descalificaciones **no verbales** que dejan al alumno sin capacidad de reacción y con la sensación de haber dicho una tontería, como reírse cuando éste hace algún tipo de comentario.

Gil Villa (1993) cita **otros recursos** utilizados por los docentes para bloquear o anular las intervenciones de los alumnos: “el paternalismo, el <<irse por las ramas>>, la confección de la orden del día, la canalización de las reuniones hacia temas poco conflictivos y previamente tratados y discutidos por los profesores, una labor de moderación de tipo <<blando>> que elimine cualquier posibilidad de crítica, la forma de exponer los temas,...” (p. 56)

Con los padres las descalificaciones pueden ser menos obvias. Pero, dado el bajo nivel de participación que suelen mantener éstos en las elecciones de sus representantes en los CE, siempre se pueden dejar caer mensajes que indican la debilidad de su posición debido a la falta de apoyo explícito de sus representados o bien poner en duda la legitimidad de tal representación, a causa del bajo porcentaje de compañeros que les eligieron para esa tarea. También, aunque de una forma más delicada, se pueden expresar dudas acerca de su competencia para opinar de cuestiones más “profesionales” (evaluación, metodología, estilos docentes, etc.) sobre las que no tienen la formación ni la experiencia que poseen los enseñantes.

Una manera mucho más sutil de poner de manifiesto el papel y status secundario de padres y alumnos sería a través de las **acciones**, por ejemplo con:

- la *determinación de las fechas y los horarios para las reuniones*: poniéndolas en un momento en el cual ellos pueden tener dificultades para acudir (en época de exámenes para los alumnos o en horas laborales para los padres) o convocándolas con escasa antelación.
- La *restricción del acceso a los datos* referidas a la gestión del centro y *ofreciéndoles una nula o escasa información* a la hora de abordar en el CE cuestiones tan importantes

como los Proyectos de Centro, la Programación y Memoria Anual, asuntos económicos,... Ello lleva a padres y alumnos a tener sólo un conocimiento muy parcial y limitado de estos temas.

- *Sustrayendo “de facto” competencias importantes* de éste y dejándolas reducidas a una simple cuestión formal. En este sentido Fernández Enguita (1993) indica que los temas económicos suelen tratarse de una forma muy superficial en los CE, presentándolos de una manera muy sintética –que puede llegar a ser confusa– y despachándolos con gran rapidez, sin que llegue a establecerse ni siquiera la oportunidad de un debate. Una segunda cuestión fundamental que con frecuencia tiende a sustraerse, en la práctica, es la elección de director: aunque no está legalmente exigido, suele hacerse una especie de “tanteo” previo en el claustro, de tal manera que al CE ya suele llegar el preferido de éste limitándose, así, su papel a un simple trámite de refrendo del candidato previamente designado.
- *Convirtiendo al Consejo en un órgano con funciones realmente más secundarias* en la vida de los centros. Gil Villa (1993) señala, como una de las limitaciones existentes en el funcionamiento de los CE, el hecho de que muchos de ellos se dedican a aprobar informes previamente elaborados por otros órganos en donde sólo están los profesores (claustro, equipo directivo), llegando a funcionar como una especie de “instancia administrativa de mera tramitación”. Otro factor revelador de esto sería la relativamente escasa duración media de las reuniones, lo que indica la poca profundidad de los debates y el tratamiento superficial dado, en general, a las diversas cuestiones abordadas en él.
- *En el establecimiento del “orden del día” de las reuniones*: tanto los puntos a abordar en éstas como el orden en que se presentan tienen que ver, fundamentalmente, con los intereses del equipo directivo y, por extensión, de los docentes, ya que es el director quien normalmente se encarga de confeccionarla. Así, aparecen distintas posibilidades para orientarla en base a sus propias conveniencias con la utilización de tácticas de diverso tipo.
- *La tendencia de los docentes a monopolizar el uso de la palabra* durante el desarrollo de las sesiones. El estudio de Gil Villa (1993) revela la existencia de más de intervenciones y de mayor peso específico en los profesores y la tendencia de los representantes de los demás sectores, y particularmente de los alumnos, a actuar como una especie de “convidados de piedra”.

Las consecuencias de este funcionamiento tan deficiente y limitado de los CE es que los diversos sectores, en general, tienden a estar poco interesados por lo que sucede en ellos y por las decisiones que allí se toman. De esta manera: “la actitud ante los Consejos es de rechazo reticente por parte del profesorado, de aceptación no muy esperanzada entre los padres y de indiferencia en las filas de los alumnos” (Fernández Enguita, 1993: 77)

2.1.2. Limitaciones de la participación en otras dimensiones de los centros

Aparecen, tanto aquí como en las aulas, claras y frecuentes contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace, entre el “lenguaje de las palabras” y el de las cosas, entre el discurso teórico que se proclama y su concreción en la praxis cotidiana.

Esta situación se percibe en el **valor** meramente **formal**, burocrático y **ritualista** de los **documentos** de **centro**, sin ninguna o muy escasa relación con el tipo de dinámica que realmente se lleva a cabo en la institución y en el interior de cada aula. De este modo el margen para la aparición de incongruencias, que paradójicamente ni siquiera llegan a vivirse como tales, es enorme: se puede defender en el Proyecto de Centro el valor del trabajo en equipo y los docentes trabajar en el más radical individualismo y descoordinación; indicar la necesidad de transmitir valores no sexistas y mantener actividades separadas para niños y niñas; hablar de la importancia de utilizar una metodología activa que promueva la participación, el espíritu crítico, la iniciativa, la indagación de los alumnos y funcionar con una pedagogía tradicional; etc.

Otra dimensión en la cual pueden aflorar incongruencias evidentes es en el **manejo y distribución** del **espacio** del centro. Éstas pueden apreciarse en un doble nivel: la Administración Educativa decide el diseño arquitectónico, la distribución y la dotación de los diversos espacios sin ninguna consulta a la comunidad escolar que va habitarlos. A su vez, los docentes tampoco dialogan con los alumnos sobre cual puede ser la mejor manera de organizar, decorar y distribuir el espacio escolar.

Así, resulta fácil la aparición de contradicciones que ponen en solfa el “discurso oficial”: se defiende teóricamente la importancia fundamental de la comunicación padres-profesores y existen centros que ni siquiera disponen de lugares específicos adecuados para que los tutores puedan reunirse con ellos; se proclama la necesidad de fomentar el respeto por la diversidad y aún persisten barreras arquitectónicas en algunos colegios; se declara el gran valor de la educación ambiental, la necesidad de la atención y el cuidado del entorno y se puede mantener un patio desatendido, lleno de porquería, desangelado, con tan sólo unas canastas y/o porterías rotas en una esquina; etc.

Santos Guerra (1995, 1996) también señala otras muchas **incongruencias** de la **escuela**:

- Aparentemente *la escuela pública debe ser “neutral” y laica* y se hacen declaraciones sobre la necesidad de evitar la “politización” de ésta. Pero en su interior aparece una *intensa disputa política*: coexistencia de filosofías y praxis educativas muy diferentes e incluso antagónicas, conflictos de intereses, alianzas y coaliciones, grupos “dominantes” y “opositores”, etc. Además, no todas esas diversas líneas ideológicas defienden realmente la participación e incluso en aquellas que la apoyan formalmente puede haber resistencias y adulteraciones a la hora de llevarla a la práctica.
- La escuela como una *institución claramente jerarquizada que pretende “educar en y para la democracia.”* Esta jerarquización se manifiesta en factores como: la desigual distribución de los diversos estamentos en sus órganos de gestión; los valores y actitudes que se promueven en la cultura escolar sobre todo a través del currículum oculto; la selección, exposición y evaluación del conocimiento por parte de los profesores; la relación de poder que se establece en su interior y que tiene un mayor valor educativo que los propios contenidos de la enseñanza, limitando la libertad de los alumnos ante el temor a posibles represalias; el gran número de imposiciones y prescripciones que los estudiantes, tienen que sufrir en ella; etc. Todo este conjunto de limitaciones dificulta la libre opinión y actuación de los alumnos.

- Los colegios como *organizaciones dependientes*, “paralíticas”, *que quieren educar para la independencia*. Aquí se reproduce un esquema básico tanto en las relaciones de la Administración con el centro como de los docentes con los demás sectores: las decisiones fundamentales se toman en las instancias superiores y sin participación o con una simple implicación formal de las inferiores: ¿cómo se puede fomentar así la capacidad de autonomía?
- Aparece como una *organización “acrítica”* consigo misma *que pretende desarrollar el espíritu crítico* de sus alumnos: no se autoevalúa, tiende a mostrar resistencias ante cualquier evaluación externa; está inmersa en una dinámica cargada de rutinas y rigideces; los profesores (especialistas en evaluar constantemente) son muy reticentes a admitir valoraciones externas de su trabajo y mucho más por parte de sus “clientes”, tendiendo a rehuir y defenderse conjuntamente de cualquier crítica. Este es un principio enraizado en la cultura de los centros y relacionado con el corporativismo docente, que se manifiesta en la tendencia a rechazar las críticas externas y a apoyar a cualquier enseñante que reciba censuras de otros sectores.

Teniendo en cuenta estas limitaciones: ¿puede realmente la escuela actual formar para la adquisición de actitudes democráticas como el desarrollo del espíritu crítico, la tolerancia de las divergencias, el respeto por las minorías, la capacidad de aceptar las críticas, etc.?

2.2. Las incongruencias de la participación en las aulas

Resulta difícil combinar la pretensión de mantener una gestión participativa de la escuela junto con una dinámica no participativa en las aulas. Si a participar se aprende sobre todo participando está claro que las clases deberían ser el lugar privilegiado donde los alumnos ensayasen actitudes democráticas y participativas. En cambio, en muchas de ellas, deben limitarse a aceptar pasivamente los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación decididos por los docentes sin tener siquiera la posibilidad de dar su opinión al respecto. Se abre así un amplio campo para la aparición de **incoherencias** entre el discurso teórico de muchos enseñantes y su práctica habitual en el aula:

- se puede *defender un discurso educativo “progresista”* ante otras instancias e incluso, en cuanto a declaración de intenciones, delante de los alumnos y *funcionar con una metodología completamente tradicional*. Aquí conviene recordar que los métodos docentes no son nunca en sí mismos “neutrales” sino que transmiten unos mensajes tácitos: unas determinadas teorías sobre la personalidad y el aprendizaje, sobre el tipo de relación que se debe de establecer con el conocimiento, con el profesor y con los propios compañeros. Éstos, pese a presentarse de una manera tácita, afectan profundamente a sus destinatarios y resulta obvio que los valores fomentados por la pedagogía tradicional –la pasividad, la dependencia, el individualismo, la competencia, etc.– chocan frontalmente contra esos principios innovadores defendidos en el papel.
- *Los medios e instrumentos utilizados* (u omitidos) transmiten unos determinados mensajes al llevar implícitos unos modelos didácticos que implican una concepción concreta sobre distintas variables educativas: el uso del espacio, la distribución del tiempo escolar, el proceso de enseñanza–aprendizaje, etc. Además, metacomunican una

- determinada “definición de la relación”: el docente, en función de su uso, delimita como va a ser la interacción que establece tanto con los alumnos como de éstos con el saber.
- Pueden aparecer *contradicciones entre lo formalmente declarado y la propia conducta del enseñante*. Aquí entramos en el importante valor del **ejemplo** como modelo educativo de referencia y en la ya clásica incongruencia de “haced lo que yo diga pero no hagáis lo que yo haga”. Pero cuando lo que el profesor declara a un nivel oral viene contradecido por sus acciones y su lenguaje no verbal –por ejemplo, reafirma su tolerancia y espíritu democrático y muestra en su interacción cotidiana un talante y actuaciones autoritarias– resulta interesante preguntarnos: ¿qué están aprendiendo realmente los alumnos?
 - Cabe resaltar *el manejo* que se puede hacer *de la omisión y de la exclusión con valor de mensaje*: el carácter ambiguo inherente a ésta tiene utilidades importantes en un contexto como el escolar donde prima la ambigüedad. Por ejemplo: ¿qué “comunica” la institución escolar o un aula con la ausencia en ella de determinados objetos (TV, vídeo, ordenadores...) que para muchos de sus alumnos son de uso cotidiano o con su utilización muy minoritaria y con carácter excepcional para la docencia? ¿Que “transmitiría” la maestra de una escuela infantil que prohibiese a los niños llevar sus “muñequitos” al aula? ¿Qué comunica la escuela con la ausencia en su currículum –o con su tratamiento meramente testimonial y/o “academicista”– de temas como el sexo o la influencia de los medios de comunicación?

En resumen, en los escuelas y en las aulas aparecen frecuentes y significativas contradicciones entre el currículum manifiesto y el oculto. Muchas de ellas se producen de una manera inconsciente e involuntaria a través de mensajes muy sutiles. Pero el hecho de que estas discriminaciones puedan producirse sin que los profesores se percaten no implica que sus efectos sean, por ello menos problemáticos. Al contrario, éstos pueden ser aún más devastadores precisamente por transmitirse y recibirse de una manera no consciente.

3. LAS CAUSAS: LA DIFERENCIA DE INTERESES Y DE PODER

Una primera causa, de tipo general, sería la existencia de una **cultura escasamente participativa** ya a nivel social. Ésta se traduce en la existencia de una fuerte tradición de individualismo y aislacionismo en el trabajo tanto de profesores como de alumnos y en la carencia de unos hábitos democráticos en la participación y el gobierno de los centros. Todo lo cual se convierte en un hándicap importante para el desarrollo de un trabajo colaborativo.

La participación en las escuelas cuenta, además, con la importante limitación de que en ella existen estamentos con **diferentes roles y status** y, por ello, con intereses, necesidades y objetivos bien distintos. Lo cual genera *dificultades en la comunicación* que establecen entre si los distintos sectores de la comunidad educativa, pudiendo dar lugar a lecturas divergentes de una misma situación y a distintas valoraciones de las intervenciones: la opinión de un docente tendrá, en general, un mayor peso que la de un alumno, simplemente por su diferente posición en el organigrama y con independencia de su contenido concreto.

Estas posiciones de partida tan diferentes provocan la existencia de **expectativas y percepciones distintas** acerca del propio significado del concepto de participación que llevan a “realidades” divergentes en su concepción y práctica. Fernández Enguita (1993), recoge algunas de las expectativas que mantienen los tres sectores sobre su idea de la participación. Así, los *profesores* esperan que los padres “colaboren” con ellos, es decir que: “acudan a su llamada, sigan sus consejos, prolonguen su acción y reconozcan su labor”(p. 97). Dada la gran desigualdad de poder que hay entre ambos, tienden a ver la participación de los alumnos no como un derecho a tomar decisiones conjuntamente con ellos sino “de co-laboración, esto es, de asunción activa (...) de unos fines y unos medios previamente dictados individual o colectivamente por los docentes” (p. 80).

Las expectativas de los *progenitores*, van en la línea de tener una cierta capacidad de codecisión: “su deseo se reduce a poder controlar el resultado del proceso, las características del producto final; y si no les complace decirlo” (p. 118).

Hay una distancia notable entre los tres estamentos que tiene que ver con las **diferencias de poder** existentes entre ellos. En relación *con los alumnos* el docente apoya éste en el hecho de ser un adulto, el representante institucional de la sociedad y el detentador del saber. Por si esto fuera poco, su autoridad dentro del aula se apoya también en su competencia para ser el: delimitador de los contenidos y metodología, director-guía de los procesos de aprendizaje, evaluador de los resultados de éstos y controlador de la disciplina.

Dada la gran asimetría de poder existente, los docentes disponen de muchas más capacidades y recursos para definir la situación en las aulas y en los centros en función de sus propios intereses y para exigir a los alumnos que se adaptan a sus planteamientos. Esta gran diferencia en la capacidad de influencia de cada parte hace que, en cualquier situación de conflicto, sean quienes llevan las de ganar. La posición de padres y alumnos aún es más débil por que, frente a la actitud corporativa y más organizada de los docentes, les resulta complicado funcionar como grupo: existe una ruptura, difícil de evitar, entre representantes y representados y suelen tener dificultades para establecer objetivos conjuntos, para coordinarse y hasta para reunirse. Todo ello dificulta mucho la posibilidad de adoptar estrategias comunes coherentes.

En su relación *con los padres* el profesorado tiende a ejercer su dominación basada en su condición de “**experto**” con un título oficial. Desde su condición de “especialista” tiende a percibir la participación de los progenitores, en muchas cuestiones de la vida de los colegios que considera de competencia exclusiva suya, como un cierto “intrusismo”. Ahora bien, como esta opinión transmite una imagen antidemocrática resulta difícil que la expresen abiertamente en presencia de extraños, pero es una creencia básica que parece haber calado en los receptores haciendo que éstos (tanto padres como alumnos) asuman un papel más secundario en los CE.

En los escuelas, las fronteras entre los derechos de padres y alumnos y las competencias de los docentes no están claras. Ello ofrece una dificultad añadida para lograr conciliar los intereses de todas las partes convirtiéndose, así, en una vía abierta para posibles conflictos. Los profesores pretenden apoyar su **profesionalidad** en la existencia de un campo de competencias de exclusividad totalmente suya y de la que intentarían excluir a los otros sectores.

De esta forma, las posibilidades de desacuerdo se incrementan mucho ya que: “toda incursión de padres o alumnos en el terreno de cómo enseñar o aprender, o cómo evaluarlo, será vista como intrusismo; todo intento de control, como un atentado contra la autonomía de la profesión; toda crítica como una manifestación de hostilidad; toda duda como incomprensión y falta de reconocimiento de la labor desempeñada” (Fernández Enguita, 1993: 38).

Para este autor lo más destacado de los problemas de la participación es su reiteración en centros de muy diversos tipos. Según él, ésta es una prueba de la **resistencia** de los docentes a cualquier forma de control y a **ceder parcelas** de su **poder**, ofreciendo a padres y alumnos la oportunidad para una participación real en los procesos de toma de decisión. El problema no se debería tanto a cuestiones normativas como al tipo de estrategias y conductas que, individual y colectivamente, adoptan los profesores en defensa de sus intereses. Dicha situación da lugar a una **pugna soterrada**, encubierta, que normalmente no se explicita, pero que se desarrolla de una manera continuada en la vida de los centros. Ésta se produce entre unos estamentos que no disponen de posibilidades reales de que se acepten sus puntos de vista y otro que, como todo grupo dominante, defiende su posición de superioridad con todos los recursos a su alcance.

4. LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS

Las consecuencias principales de este panorama son tres: la deficiente participación de todos los sectores y el consiguiente mal funcionamiento de los órganos colegiados de gestión; las distintas posibilidades de implicación de los diversos estamentos; y la imposibilidad de que los alumnos aprendan e interioricen realmente esas actitudes y valores participativos.

4.1. Deficiente participación y mal funcionamiento de los órganos de gestión

4.1.1. La situación en los claustros

El Consello Escolar de Galicia (1996: 146-47), recoge como posibles problemas de éstos:

- La *participación* de los *docentes* se centran en cuestiones que les afectan más directamente y es menor o nula cuando se tratan temas referidos al conjunto de la organización.
- Cuando existe un clima escolar conflictivo, el claustro se convierte en el *escenario de confrontaciones permanentes* entre grupos con distintas perspectivas o entre los intereses individuales y colectivos. En este caso, existe el riesgo de que aparezcan grupos “dominantes” que limiten las posibilidades de participación de quienes no pertenecen a ellos.
- Predomina, en su dinámica el *abordaje* de temas *burocrático-administrativos* en lugar de debatir asuntos de mayor calado desde el punto de vista educativo: cuestiones metodológicas, de filosofía educativa, técnicas y recursos docentes, etc.
- Tienden a funcionar de una manera autónoma, manteniendo una *escasa* y lejana *conexión con la dinámica cotidiana* de la institución. Así, sus debates tienen poco que ver con la marcha del centro: normalmente no se hace en él un seguimiento de los acuerdos

previos para ver su grado de consecución actual, no se evalúan los procesos, no se estudian los posibles cambios a realizar para mejorar lo disfuncional, etc.

4.1.2. Las APAS

Las APAS funcionan, en general, de una forma bastante limitada: con **poca participación**, tanto en las actividades como en las simples votaciones para la elección; con bajo porcentaje de afiliación de los progenitores –según el informe del Consello Escolar de Galicia (1996) en el 20% de los Centros éste es inferior al 20% de lo padres y en el 50% de los colegios no llega ni siquiera a la mitad del censo–; con representantes que tienen poco o ningún contacto con muchos de aquellos a quienes teóricamente representan, con una pequeña minoría activa que asume el papel de todo el conjunto de padres; no existen cauces estables y eficaces para la relación de éstas con la Administración; se ocupan, normalmente, de cuestiones más secundarias en relación con la vida del centro como las actividades extraescolares; etc.

Con todo, el problema más importante en los últimos tiempos sería el **desinterés y la apatía** que revela la baja tasa de participación de los padres en las elecciones para los CE y que afecta a las escuelas de todo el estado. Como muestra, según el Consello Escolar de Galicia (1996), en las elecciones de 1994, en el 37% de los colegios participaron menos del 10% de lo progenitores y en un 62,5% ésta no llegó al 20%.

Una posible *explicación* sería que los padres se resisten a participar en ellas por que, entre otras muchas razones, pueden desconfiar acerca de su utilidad, debido al dominio que los docentes ejercen en el centro y en las decisiones del CE. Pero resulta obvio que esta actitud debilita la posición de sus representantes, ya que pueden ser acusados de falta de representatividad. De esta manera nos encontramos con una especie de “pescadilla” que se muerde la cola: los padres no participan en las APAS por que no las consideran útiles y, al no hacerlo, las posibilidades de actuación de éstas se reducen aún mucho más.

4.2. Las diferentes posibilidades de participación de los diversos estamentos

Después de todo cuanto hemos expuesto, resulta evidente que padres, alumnos y profesores no tienen, aún en el supuesto de que puedan desearlo, las mismas posibilidades de tomar parte en la dinámica y gestión del centro educativo. Aparecen **limitaciones** tanto *institucionales* como *grupales* e individuales que lo dificultarían en los estamentos no docentes. En relación a las primeras podemos indicar el inferior número de representantes y menor peso de éstos en el CE junto con las posibles restricciones de la información que se les envía; entre las segundas, la falta de cohesión, de objetivos y de dinámica conjunta del colectivo de padres y alumnos, frente al carácter más corporativo y organizado del grupo de profesores.

También existen limitaciones “*personales*”: la carencia de una formación especializada sobre cuestiones educativas; la menor capacidad para buscar, seleccionar y organizar la información necesaria; la posible existencia de temores, inseguridades, desconfianzas; etc.

4.3. Los alumnos no pueden aprender realmente actitudes y valores participativos

Quizás la peor de las consecuencias de esta crisis generalizada de la participación sea la relacionada tanto con la calidad de la implicación de los alumnos en la gestión de los centros, como en cuanto al tipo de valores y actitudes que tienen ocasión de interiorizar.

4.3.1. La calidad de la participación de los alumnos en los órganos de gestión

En cuanto a ésta, las conclusiones del Consello Escolar de Galicia (1996: 251-252) apuntan la existencia de tres **problemas** principales:

- a) La *mínima capacidad de influencia real* de los *representantes* de los *estudiantes* en los diversos ámbitos donde se toman decisiones relevantes para la vida del centro. Esta limitación se debe tanto al escaso número de representantes en los CE como a su falta de información, junto con su menor formación y competencia para exponer adecuadamente sus intereses. Todo ello tiende a crear una situación de apatía, desinterés y desconfianza hacia la propia participación, que se percibe como algo meramente formal, vacía de significado, consistente en aceptar y legitimar con su presencia algo que, normalmente, ya está decidido de antemano.
- b) La *carencia* de una *fuerte tradición y cultura asociativa* entre los alumnos en los Colegios. Aquí conviene recordar que el estilo de trabajo predominante en la cultura de los centros es el individualismo tanto para los profesores como para los estudiantes. Ello implica la necesidad de formar a los alumnos para el trabajo en común y el asociacionismo, así como facilitar la infraestructura que posibilite la unión y el encuentro colectivo de éstos. De lo contrario, cuando faltan estos necesarios apoyos, la elección de representantes corre el riesgo de convertirse en una rutina más de la vida escolar sin ninguna relevancia ni interés particular.
- c) La limitada participación de éstos puede verse como el *resultado del tipo de actividades formativas* desarrolladas en los centros. Aquí aparece una educación en donde se estimula el protagonismo del docente, que trata de fomentar el "respeto incondicionado" frente al derecho a defender la propia perspectiva, potenciadora de la dependencia más que de la autonomía, etc. A ello podemos unirle el mayor poder que ser un adulto, su edad y experiencia, sus mayores conocimientos y competencias, junto con su capacidad para evaluar, le da al docente.

Todo este conjunto de factores configura un panorama en el que los chicos acostumbran a someterse a la autoridad del adulto y en donde sus posibilidades de participación están condicionadas por su falta de formación y experiencia en ella y por el temor a posibles represalias. Así, como recoge Fernández Enguita: "la participación democrática sencillamente contradice al conjunto de la experiencia escolar" (1993: 147). Puesto que todas las actividades del centro, que se prolongan durante muchos años de escolaridad, se basan, generalmente, en la organización y dirección de los profesores y en la obediencia y seguimiento de los estudiantes.

Ante esta situación, los alumnos perciben la existencia de una clara incongruencia entre lo proclamado a nivel de discurso formal y la práctica cotidiana de las escuelas. Ésta, unida a la falta

de una formación adecuada para la participación –que debiera comenzar en la dinámica de la propia aula– lleva al fracaso tanto al discurso educativo oficial sobre la importancia de la participación como a las llamadas bienintencionadas de algunos profesores reclamándola. Los chicos se percatan de la existencia de “una contradicción entre una relación cotidiana basada en la sumisión y la pretensión de que, de repente, (...) se conviertan en elementos participativos que preguntan, discurren, debaten, sugieren, etc.” (Fernández Enguita 1993: 150).

La consecuencia inevitable de esta situación es el desinterés por participar en los órganos de gestión puesto que aprenden que, en definitiva, ésta tiene una escasa eficacia.

4.3.2. *Los valores y actitudes transmitidos en las aulas*

Si situamos esta cuestión a nivel de aula, debemos partir de la premisa de que los profesores transmiten mucho más de aquello que pretenden enseñar de una manera consciente e intencional y lo hacen a través de múltiples y muy diversas vías: mensajes verbales, indicadores paralingüísticos, acciones y omisiones, lenguaje corporal, el uso y distribución que hacen del espacio y pupitres, la metodología, recursos e instrumentos que utilizan, etc. Por lo, tanto el docente emite, y los alumnos captan e “integran”, tanto mensajes conscientes e intencionales como inconscientes e involuntarios. Aquí nos encontramos con la posibilidad de que existan comunicaciones de ese segundo tipo que sean contradictorias con lo formalmente declarado por el profesor y/o con la filosofía educativa y los objetivos “oficiales” del Centro.

Por otra parte, los seres humanos somos unos **aprendices polifásicos** (Hamilton, 1983) por que somos capaces de aprender muchas cosas diferentes al mismo tiempo, a distintos niveles y procedentes de diversas fuentes de estimulación. De este modo, cabe la posibilidad de que los estudiantes aprendan no lo que consciente e intencionalmente se le pretende inculcar sino lo que se les transmite involuntariamente. De hecho, este tipo de comunicaciones presentan la característica de que, precisamente por emitirse y decodificarse de una manera no consciente, son más “penetrantes” al entrar en el receptor (aquí, el alumno) habitualmente a través de la acción y el ejemplo, casi por ósmosis y sin ningún tipo de reflexión ni análisis crítico.

Otro principio importante a considerar es la existencia de dos dimensiones en todo mensaje: el **contenido** o datos e informaciones que se tramitan y la definición de la **relación**, en la cual se delimita tanto el tipo de interacción que se desea establecer con el otro como el papel que deseamos desempeñar en ella y el que le adjudicamos a nuestro interlocutor (Álvarez Núñez, 1999). Dos implicaciones importantes de éste serían: el carácter inevitablemente “personal” de toda situación relacional y la función metacomunicativa de la dimensión relacional, que delimita el significado y valor real de los datos transmitidos.

En cuanto a la primera, los docentes deben tener presente que, al estar en presencia de otra persona, nos vemos siempre, inevitablemente, abocados a comunicarnos sobre nuestra relación con ella. Así que, por mucho que pretendan enfocar su interacción con los alumnos en un nivel meramente formal, de rol a rol, siempre jugará un papel importante esta dimensión relacional–personal. De ahí la futilidad de declaraciones del tipo “yo sólo estoy aquí para enseñaros matemáticas (lengua, inglés, historia, etc.)” Lo quiera o no, el profesor va siempre a “enseñar”

muchas más cosas que los contenidos de su asignatura, ya que les va a transmitir: valores, actitudes, expectativas, creencias, etc. Cuanto más consciente sea de ello más fácil será que haya congruencia entre lo que desea transmitir y lo que realmente emite. Cuanto más inconsciente sea de esta realidad, más posibilidades habrá de que se produzcan incongruencias entre su “decir” y su “hacer” metodológico, organizativo y conductual.

La conexión entre la dimensión de contenido y la de relación es compleja y puede ir desde la completa concordancia hasta la total incongruencia. En el primer caso, el peso de los mensajes se refuerza y consolida. En el segundo, puede suceder que, ante la incoherencia, los alumnos tiendan a valorar y asumir más (aunque lo hagan de una manera no consciente) aquello que se emite por la vía relacional. Es decir: los valores actitudes, creencias, expectativas, etc. que se transmiten preferentemente por este canal, dando lugar al “currículum oculto”.

De este modo los alumnos, ante tantas contradicciones, acaban asumiendo el rol pasivo, subordinado y dependiente que, de una forma tanto explícita como tácita, se le adjudica a través de los mensajes relacionales que les envían los docentes y no el papel activo, crítico y autónomo que se les propone por la vía del discurso teórico (contenido).

A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de todo el conjunto de causas y consecuencias de la crisis expuestas, consideramos fundamental la existencia de una *reflexión y revisión constante de las prácticas relacionales y organizativas* llevadas a cabo en los Centros para poder detectar los obstáculos y las incoherencias existentes en la participación y arbitrar mecanismos para superarlas.

Este autoanálisis debe llevar al *desarrollo* de un mayor nivel de *consciencia personal, grupal e institucional* que permita estructurar, clarificar, y hacer más congruentes el gran cúmulo de mensajes transmitidos en la escuela. Sería fundamental para los docentes comprender que educan mucho más con lo que son, con sus actitudes, valores y creencias, que con lo que dicen. Así, si ellos no muestran actitudes y conductas realmente democráticas, tanto en el aula como en el gobierno de los colegios: ¿dónde esperan que las aprendan los alumnos?

Esta reflexión y toma de conciencia sería un punto de partida importante para lograr un cambio que facilite una participación más realista, viva, auténtica y profunda de todos los estamentos. Pero, para lograr ésta ha de ir acompañado por la *creación de estructuras jurídicas, materiales, procesuales*, de formación e información que ayuden a fomentar, efectivamente, cauces adecuados de participación, removiendo los obstáculos, incongruencias y deficiencias que se oponen a ello. Por lo tanto, habrá que conseguir un cambio que estimule en los centros la existencia de una verdadera **cultura participativa** y promueva actitudes democráticas.

Asimismo, será fundamental que los *equipos directivos* se preocupen de facilitar la creación, en la comunidad escolar, de un *clima relacional positivo*, de confianza y colaboración que estimule el desarrollo de actitudes para la participación, el compromiso y la responsabilidad compartida y llevando a la realización de actividades y experiencias comunes.

Por último, dado que el espacio privilegiado para que los chicos aprendan a participar es el aula, los docentes deben desarrollar en ellas una “*pedagogía participativa*” a nivel tanto metodológico como actitudinal. Para lograrlo es necesaria una formación específica de los profesores en este campo que les capacite para asumir y transmitir estos valores democráticos y puedan así formar a los alumnos en los hábitos, actitudes y habilidades necesarias para la participación y la convivencia democrática.

El reto es difícil, pero el objetivo merece la pena.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ NÚÑEZ, Q.** (1999): *La Comunicación Relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada, GEU..
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA** (1996): *A participación nas escolas galegas*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.** (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.** (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- GIL VILLA, F.** (1993): “La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios.” *Revista de Educación*, nº 300, pp. 49-61.
- HAMILTON, S.** (1983): “The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classroom and Schools”. *The Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 313-334
- SACCHETTO, P.P.** (1986): *Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona, Gedisa.
- SANTOS GUERRA, M. A.** (1995): “Democracia escolar o el problema de la nieve frita”. En: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*. Madrid, Morata /Fundación Paideia. Vol. I, pp. 129-141.
- SANTOS GUERRA, M. A** (1996): “La Democracia, un estilo de vida”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 251, pp. 50-54.