

**5**

# La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza

Por Pedro FONTAN JUBERO\*

## 1. IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACION DISCENTE EN LA EDUCACION ACTUAL

Los países democráticos están seriamente preocupados por conseguir una adecuada participación de los alumnos en la gestión de los centros escolares. Las escuelas progresivas inglesas y el movimiento del self-government norteamericano se interesaron ya desde comienzos del presente siglo, por esta cuestión y trataron de canalizar la autonomía de los escolares a través de estructuras participativas adecuadas (1). Estas innovaciones educativas fueron introducidas en el continente europeo, pocos años después, por los pedagogos más destacados de la Escuela Nueva (2). No obstante, fueron solamente unas cuantas escuelas elitistas las que aceptaron la participación de los alumnos en la labor educativa (3); la gran mayoría de los centros seguían funcionando, por el contrario, de forma autoritaria y sin conceder ningún margen de autonomía a los alumnos.

Fue a partir de la década de los años sesenta cuando el movimiento participativo empezó a extenderse de forma considerable por un sinnúmero de escuelas. Varios países emprendieron reformas educativas con vistas a consolidar organizaciones participativas, más o menos profundas, en sus respectivos sistemas de enseñanza. En mayor de 1968, los ministros europeos de Educación, reunidos en Versalles invitaron explícitamente a los gobiernos miembros y organismos internacionales a tener en cuenta esta importante cuestión (4). Asimismo la UNESCO estimuló, a partir de 1968, todas las iniciativas posibles en pro de una más amplia participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje (5).

En España, la ley General de Educación, de agosto de 1970, esbozó las líneas generales y las causas de participación de los alumnos en varios de sus artículos (6); por otra parte fue posible llevar a cabo, bajo su amparo, algunas experiencias sobre

participación a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de algunas Universidades (7).

En estos momentos hay un deseo muy generalizado, tanto por parte de profesores como de alumnos,

(\*) Catedrático de Filosofía del I.N.B. de Santa María de Barberá (Barcelona).

(1) Véase: E. J. FLANAGAN: *The story of boys town*, *Catholic Digest*, mayo 1948; W. R. GEORGE: *The junior republic*, Ed. D. Appleton, New York; R. LUDOJOSKI: *El autogobierno en pedagogía*, Guadalupe, Buenos Aires, 1967; R. SKIDELSKY: *La escuela progresiva*. Redondo Editor, Barcelona 1969; W. FOERSTER: *Schule und charakter*: Ed. Schulthess, Zurich, 1914.

(2) Véase: A. FERRIERE: *L'autonomie des ecoliers*. Delachaux-Niestlé, Paris, 1950; J. PIAGET, H. HELLER: *La autonomía en la escuela*. Losada, Buenos Aires, 1968.

(3) Por ejemplo la escuela de «Bedales» de Badley en Inglaterra; la «George Junior Republic» de W. R. George en EEUU; la «Colonia Chatzki» de M. Chatzki en Rusia; la «Casa do Gaiato» de Américo Monteiro en Portugal; la «Republica dei Ragazzi» de Rivolta en Italia; la «Escuela del Mar» de Pere Vergés en nuestro país; las «Landerziehungsheime» de Lietz en Alemania; la «Ecole des Roches» de Edmond Demolins en Francia, etc.

(4) Véase J. J. SANCHEZ DE HORCAJO: *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea, Madrid, 1977. pág. 28.

(5) Véase: E. FAURE: *Aprender a ser (Informe de la U.N.E.S.C.O., sobre la educación en el mundo)*. Alianza Universidad, Madrid, 1973.

(6) Art. 3.1; Art. 5.5; Art. 56.1; Art. 57; Art. 60; Art. 62; Art. 125; pero de forma muy particular el artículo 128 que sugiere la participación de los alumnos en la determinación de horario y fechas de las actividades docentes, en la formulación de reclamaciones fundadas, y en la emisión por escrito de su juicio personal sobre las actividades del centro respectivo y del profesorado al finalizar sus estudios.

(7) El I.C.E. de la Universidad de Barcelona y el de Sevilla realizaron una experiencia conjunta sobre participación escolar cuyos resultados se encuentran parcialmente contenidos en el libro *Cogestión en la Escuela*, Teide, Barcelona, 1975; asimismo tuvo lugar en Barcelona, durante el mes de febrero de 1973, un *Seminario Nacional sobre Pedagogía no Directiva*.

de encontrar formas adecuadas de participación escolar con vistas a llevarlas a la práctica en muchos centros educativos de nuestro país. Con todo, existe mucho temor, reticencia e inseguridad, sobre esta cuestión. Se trata de algo demasiado nuevo y desconocido para poder abordarlo con plena confianza. Además todo el mundo sabe que una participación mal llevada puede producir resultados contraproducentes y acabar en un estrepitoso fracaso. Existe un riesgo. No es fácil asumirlo. No se da, además, demasiada información sobre este tema. Este artículo se propone llenar, en parte, este vacío aportando cierta documentación sobre las distintas modalidades de participación escolar a nivel de bachillerato. También se propone disipar temores y malentendidos mostrando abiertamente —con la mayor fuerza de convicción posible— como una organización educativa que permita una justa y equilibrada participación de los alumnos en la gestión de las distintas actividades del centro redunda, en todos los casos, en beneficio de la calidad de la enseñanza que se imparte. Sabemos hoy con certeza, gracias a las aportaciones más recientes de la psicología, que el alumno asimila con mucha más facilidad los conocimientos cuando tiene ocasión de poder participar activamente en su propio proceso de aprendizaje (8). Ahora bien —y esta es la tesis central que aquí se sostiene—, esta participación sólo rendirá sus frutos si se encauza debidamente dentro de ciertos límites que la misma naturaleza del aprendizaje requiere. En caso contrario se oscilará, bruscamente, desde un sistema autoritario hasta otro permisivo. Y ambos extremos resultan, a fin de cuentas, igualmente perniciosos. Tanto la permisividad como el autoritarismo impiden la realización, en el seno de la enseñanza, de un ambiente educativo de libertad.

## 2. LOS RIESGOS DE LA TRANSFERENCIA DEL PODER

Cuando se quiere introducir en un centro alguna forma de participación escolar, es necesario situar adecuadamente la cuestión referente a la forma de ejercer el poder. La enseñanza autoritaria, por ejemplo, se caracteriza por una concentración extraordinaria del poder en manos del profesor. En la clase el maestro es el «Señor» del bien y del mal, y únicamente su propia conciencia puede impedir que cometa arbitrariedades sobre los alumnos dado que no existe otra forma de control.

Ahora bien, por razones obvias, un sistema de este tipo ya no resulta viable en los actuales países democráticos. Por este motivo ha sido necesario encontrar otras formas de ejercer el poder en el aula. Ha habido, por ejemplo, intentos de transformar el poder coercitivo —propio de la enseñanza autoritaria— por nuevas formas más encubiertas y difusas del mismo que, en último término, permiten una manipulación más sutil y eficiente de los alumnos. Así ciertos profesores tratan de erigirse en líderes de la clase para conseguir la obediencia de los discentes. De esta forma, a través de la amistad podrán manipular al alumno con más facilidad que mediante el tradicional recurso al castigo y al terror (9). Esta no es, por supuesto, una postura decente. Por este camino, además, no conseguirá educarse nunca al alumno en la autonomía. Permanecerá siempre bajo una forma u otra de dependencia heteronómica con respecto a sus superiores.

Otra estrategia, no menos frecuente que la anterior, consiste en transferir el poder del profesor al alumno. Así el selfgovernment y la Escuela Nueva entendieron la participación como transferencia parcial del poder del profesor. Los profesores conservaban el control sobre todas las cuestiones realmente importantes (contrato de profesores, criterios de ingreso para los alumnos, contenidos educativos, etc.), y delegaban a los alumnos el poder sobre todos aquellos aspectos accesorios y secundarios (particularmente los referentes a la disciplina, conservación del material, limpieza, etc.) (10). No obstante, los alumnos no se dejaron engatusar durante mucho tiempo mediante semejante artilugio. Ellos, alentados por el apoyo de ciertos profesores vanguardistas, fueron conquistando paulatinamente cotas, cada vez superiores de poder. La oleada reivindicativa alcanzó su climax en el intempestivo mayo francés del 68. Sin embargo, cuatro años antes, se había empezado a practicar la más extrema y atrevida de las fórmulas participativas engendradas por la educación occidental: la autogestión en la enseñanza. Sus bases fueron asentadas por un grupo de intelectuales parisinos agrupados en torno a G.T.E. (Grupo de Técnicas Educativas); sus representantes más destacados fueron G. Lapassade (11), M. Lobrot (12), R. Lourea (13) y G. Ferry (14). Todos ellos trataron de elaborar una síntesis sui generis de las principales aportaciones pedagógicas anteriores: selfgovernment, pedagogía libertaria, pedagogía no-directiva y cooperativas Freinet (15).

Los maestros autogestionarios consideran que es preciso que el profesor transfiera totalmente su poder a los alumnos, a efectos de liberarlos definitivamente del autoritarismo. De esta manera, el profesor renuncia a cualquier forma de coacción e iniciativa. Todas las decisiones dependen del grupo de alumnos que integran la clase, y el profesor se pone a su servicio para atender a sus demandas, caso de que los jóvenes lo consideren necesario. Ahora bien, esta actitud inicial del profesor comporta dos riesgos dignos de tomarse en consideración.

En primer lugar, el poder abandonado por el profesor puede ser reasumido por el grupo de alumnos de tal forma que ejerzan el poder de manera mucho más despótica que el propio profesor. Esto es lo que aconteció en una experiencia sobre pedagogía autogestionaria, llevada a cabo en Francia, durante la década de los años sesenta, por los profesores de filosofía de bachillerato Daniel Hamelin y Marie-Joelle Dardelin. Se trataba de llevar la clase correspondiente a nuestro C.O.U. de forma autogestionada. Para ello los profesores renunciaron volunta-

(8) Fueron decisivas, a este respecto, las aportaciones del psicoterapeuta Carl Rogers contenidas en su libro: *Libertad y creatividad en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires, 1973.

(9) J. BRESSON: «Cahiers Pédagogiques», marzo, 1977.

(10) R. SKIDELSKY: *La escuela progresiva*. A. Redondo Editor, Barcelona, 1973. págs. 63-64.

(11) G. LAPASSADE: *L'autogestion pédagogique*. Gauthier-Villars, Paris, 1971.

(12) M. LOBROT: *Pedagogía Institucional*. Humanitas, Buenos Aires, 1966.

(13) R. LOURAU: *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Epi, Paris, 1971.

(14) G. FERRY: *El trabajo en grupo*. Fontanella, Barcelona, 1971.

(15) G. LAPASSADE y otros: *El análisis institucional*. Campo Abierto, Madrid, 1977. pág. 165.

riamente a ejercer el poder sobre la clase. Dejaron de hablar, de explicar, de calificar y de ejercer cualquier tipo de acción. Permanecían pasivos a disposición de las solicitudes del grupo.

Pues bien, los profesores señalaron que después de un período transitorio de desorden y desorientación, de caos y angustia, el grupo alcanzó una nueva organización cuya cohesión se mantenía, empero, por la fuerza emanada del nuevo poder conquistado por el grupo, y cuya fuerza se hacía sentir por el efecto de una serie de estructuras coactivas que éste había engendrado a lo largo de su evolución. En efecto, después de largos debates democráticos, el grupo se erigió en poder ejecutivo y tomó la determinación de imponer sanciones por mayoría de dos tercios. Estas se organizaron con tal refinamiento que no deja de asombrarnos cuando leemos el siguiente párrafo de la experiencia:

«Todo aviso será acompañado de una sanción de gravedad creciente:

- primer aviso: breve exclusión de la sala de clase;
- segundo aviso: exclusión prolongada;
- tercer aviso: petición de exclusión temporal de la escuela;
- cuarto aviso: petición de exclusión definitiva de la escuela.» (15)

Vemos, pues, que cuando el profesor abandona el poder, éste es reasumido por el grupo. Esta experiencia y otras parecidas de tipo autogestionario nos demuestran que, en contra de la opinión de Michel Lobrot (16), el vacío de poder no es posible. Por tanto, la abstención del profesor conduce al grupo de alumnos a aplicar sanciones de tipo profesoral, a adoptar la actitud de maestros represivos frente a ciertos compañeros. Así se consigue salir de la angustia y el desorden, producido por el abandono del poder por parte del profesor, pero a costa de convertir a los alumnos en pequeños justicieros, encargados de controlar con rigurosos métodos disciplinarios el orden en la clase. En estas condiciones, si el grupo es dominado por líderes negativos, serán los buenos alumnos los que primero serán segregados de la clase, mediante el castigo de la expulsión, por parte de sus propios compañeros.

Los riesgos no son menores por lo que respecta a la situación que las experiencias autogestionarias pueden engendrar a nivel de centro. Hemos tenido ocasión de comprobar personalmente que en una escuela se avanzaba hacia una dictadura de los alumnos mayores sobre los más pequeños. Estos eran tratados como esclavos y debían ocuparse de todas las tareas desagradables, mientras que los alumnos de los cursos superiores se reservaban las tareas más gratas y «aristocráticas» (17).

El segundo peligro reside en que, al abandonar a los alumnos a su propia dinámica, se favorece a los procedentes de familias burguesas (por ser los que tienen generalmente más seguridad y superior índice de fluidez verbal) a costa de los provenientes de medios humildes. En definitiva, los discentes procedentes de ambientes pobres son los que más necesitan del apoyo directivo del profesor para superar su inicial situación de inferioridad. Cuando éste se inhibe de sus funciones, ellos pasan a ser los más perjudicados. Precisamente la enseñanza debe tener por función principal limar los desniveles sociales y culturales. Por tanto, los profesores

deben acudir fundamentalmente en apoyo de aquellos que reciben un legado cultural familiar inferior a efectos de disminuir diferencias. Esta es una obligación fundamental del profesor y no puede renunciar a ella bajo ningún concepto. Su puritanismo no directivo no le justifica la inhibición en este punto. La justicia y la igualdad priman sobre la no directividad.

### 3. EL PODER DEBE SER NECESARIAMENTE DISTRIBUIDO Y MEDIATIZADO

La crítica de la autogestión educativa que hemos llevado a cabo en el apartado anterior no significa, por otra parte, un intento de defender el autoritarismo en la enseñanza. Todo lo contrario. Ambas posturas son igualmente perniciosas. La escuela autoritaria negaba la libertad del alumno, pero la autogestionaria prescindía de la autoridad. Y ambas, autoridad y libertad, en su justa medida, son imprescindibles para una correcta educación. Sin autoridad, la libertad se trueca en libertinaje. Sin libertad, la autoridad degenera en autoritarismo. Una correcta educación exige un equilibrio entre autoridad y libertad. (18) Paul Nash utiliza una hermosa metáfora para expresar la necesidad de la autoridad, en su justa medida, en toda auténtica labor educativa:

«Si el profesor procura demasiada guía y dirección, si dice al alumno todo cuanto precisa saber, si ejerce una autoridad indiscutible y de peso, es posible que el alumno se encuentre en un camino con el sol de frente que le cegará e impedirá que él mismo pueda escoger la ruta. Por otra parte, si el profesor no proporciona guía ni dirección, si no dice nada al niño y si le obliga a buscar su camino sin ayuda, es posible que el alumno se encuentre en ese mismo camino, esta vez en la más absoluta oscuridad y sin contar con la luz más ínfima para alumbrarle» (19).

Por tanto, lo censurable no es la autoridad, sino el autoritarismo. Además, la cuestión fundamental no está en anular el poder o en transferirlo, sino, en todo caso en distribuirlo. Se impone la desaparición, afirma Gloton (20), no del poder, sino de la concentración del poder. Este debe dispersarse en distintos niveles de la actividad, a efectos de que cada persona tenga cierto poder de decisión, ejerza cierta influencia y se sienta responsable. Entonces se adquiere una forma nueva de autoridad justa, benéfica y totalmente imprescindible para la realización social de todos los miembros de una comunidad.

O sea, entre la autoridad concentrada en una persona (autoritarismo) y la ausencia de autoridad (permisividad autogestionaria), proponemos siguien-

(15) HAMELIN-DARDELIN: *Libertad de aprender*. Stuidiun, Madrid, 1973 pág. 272.

(16) M. LOBROT: *Pedagogía institucional*. Humanitas, Buenos Aires, 1976 pág. 272.

(17) VARIOS: *Cogestión en la Escuela*. Teide, Barcelona, 1975 pág. 77.

(18) P. FONTAN: *La escuela y sus alternativas de poder*, CEAC, Barcelona, 1978.

(19) P. NASCH: *Libertad y autoridad en la enseñanza*. Ed. Pax, México, 1968, pág. 125.

(20) R. GLOTON: *L'autorité à la dérive...* Casterman, Tournai, 1974 pág. 166.

do, en este caso, las indicaciones de Robert Gloton, llevadas a cabo después de un minucioso estudio de la autoridad, una tercera postura de síntesis: la autoridad mediatizada por reglas e instituciones de tipo impersonal y elaboradas en colaboración democrática entre padres, alumnos y profesores.

#### 4. ALGUNAS EXPERIENCIAS EJEMPLARES SOBRE PARTICIPACION ESCOLAR

Abandonando la teoría, vamos ahora a describir los rasgos generales de algunas organizaciones participativas concretas que respondan, dentro de lo posible, a los principios pedagógicos de distribución de poder que defendemos.

Merece una atención especial, dentro de este campo, la organización específica de los Institutos Piloto de Noruega y Suecia (21). El poder ejecutivo recae en el Consejo Escolar constituido por 4 alumnos y 3 profesores elegidos democráticamente, el director y un padre de algún alumno. Es renovable cada seis meses. Existe, además, la Asamblea General que reúne a todos los miembros de la escuela y ejerce funciones de control sobre el Consejo Escolar. Los alumnos se reúnen, antes de empezar la Asamblea, en grupos de doce a catorce miembros para discutir el orden del día previsto; un coordinador recoge las opiniones de todos los componentes de su grupo para exponerlas ante la Asamblea General. Así se consigue una más amplia participación de todos los componentes del Instituto.

Por lo que respecta a la figura del Director debemos señalar que sigue desempeñando una función importante dentro de la organización democrática de estos Institutos, aunque asume un papel muy peculiar. Sigue siendo la máxima autoridad en las relaciones exteriores del Instituto, pero no en las interiores dado que su actuación debe someterse a las decisiones mayoritarias de la Asamblea y del Consejo. Su función interior se limita a velar para que el reglamento se cumpla, o a procurar que haya orden en el Centro.

En síntesis, la experiencia se estructura en torno a unas instituciones iniciales: Consejo, Asamblea, Grupos reducidos previos a las Asambleas, etc. Estas instituciones, creadas mediante la participación de profesores y alumnos, son susceptibles, además, de modificación futura. Una de las innovaciones que contribuyeron, en mayor medida, a mejorar el funcionamiento de estos Institutos, consistió en parcelar las clases en grupos de trece alumnos bajo la tutela de un profesor. Se inició así una labor de reeducación de pequeños grupos cerrados que se fué ampliando, lentamente, hacia otros más numerosos (22).

Los profesores de estos Institutos afirman que es imprescindible que se encuentren, para el buen funcionamiento escolar, instituciones minuciosamente ajustadas a las necesidades específicas del grupo de alumnos y a las peculiaridades de los centros, para que sirvan de apoyo a los discentes en vistas a su autorrealización. El hecho de haberlas encontrado, cuanto menos parcialmente, explica el éxito y prestigio que estos Institutos han alcanzado en el norte de Europa.

Por otra parte, existe en Francia una importante organización de profesores, el G.E.T. (Grupo de Educación Terapéutica), que inspirándose en los principios pedagógicos de Oury y Vázquez (23), intenta aplicar la participación, de forma similar a los

Institutos Pilotos antes descritos, mediante la creación democrática de un conjunto de instituciones flexibles y móviles. Los consejos de equipo y los consejos de cooperativa —las más importantes de estas instituciones— actúan de forma automática sin que los profesores tengan que intervenir a título privado como individuos enfrentados personalmente a otros (24). De este modo, la autoridad, al depender de reglas objetivamente establecidas, mediante el juego de las instituciones democráticas anteriormente apuntadas, no corre el riesgo de depender de los caprichos momentáneos del profesor. Las reglas, por tanto, no parecen ni arbitrarias a los ojos de los niños, ni nacidas del capricho de los adultos, sino que responden más bien a necesidades efectivamente experimentadas. Así se abre paso a una pedagogía en la que los alumnos, en una acción común con el adulto, tienen voz y voto, participación activa en las gestiones del Instituto, y al mismo tiempo se mantiene un justo equilibrio entre no-directividad y directividad. Aquí el conjunto de técnicas de organización de los métodos de trabajo, y las instituciones internas nacidas de la praxis de las clases activas, coloca a los alumnos ante situaciones nuevas y variadas que reclaman de cada uno de ellos un compromiso personal, iniciativa, acción y continuidad.

Por último, centraremos nuestra atención en la organización de la enseñanza secundaria estatal belga dado que, por sus características específicas, responde cuanto menos parcialmente al modelo teórico de participación anteriormente defendido. Responde, además, de forma bastante satisfactoria a las exigencias de la enseñanza en los países democráticos.

Los centros de Bachillerato funcionan mediante un Comité de Gestión compuesto por los siguientes miembros:

- a) Representantes de padres de alumnos: de cuatro a ocho personas.
- b) Representantes de alumnos: de cuatro a ocho personas.
- c) Representantes de enseñantes: cuatro a ocho personas.
- d) El Director del Centro con voz deliberativa.

Cada una de las tres primeras categorías comprende forzosamente un número igual de representantes, de tal forma que exista un equilibrio entre los distintos intereses. Este número está en función del tamaño del Centro.

En cuanto a su objeto, las competencias del Comité de Gestión pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a) Organización pedagógica:  
Horarios de cursos y actividades, métodos y programas, deberes, consejos de clase, ausencias de profesores.

(21) M. JORGENSEN: *Un lycée aux lycéens*. Les Editions du Cerf, Paris, 1977.

(22) *Ibid.*, pág. 218.

(23) OURY-VAZQUEZ: *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro, Paris, 1967.

(24) Dado que no puedo dar aquí una exposición detallada acerca de la organización característica de los Centros G.E.T., remito al lector interesado a la Revista: «Cahiers Pédagogiques», Enero, 1976.

- b) **Administración:**  
Reglamento del Centro, problemas de la vida escolar, transportes escolares, publicidad y admisión de alumnos, seguridad e higiene, vacaciones.
- c) **Organización financiera:**  
Fondos del Estado, del Centro, otros fondos.
- d) **Actividades e información:**  
Actividades paraescolares, información profesional, manifestaciones, servicio social, utilización de la escuela como centro sociocultural.

**VI. COMPETENCIAS DEL COMITE DE GESTION ASOCIATIVA Y DE LOS GRUPOS CONSTITUYENTES**

OBJETO	Director del Centro o su Personal			
	represente.	enseñante	Alumnos	Padres
<b>A) ORGANIZACION PEDAGOGICA</b>	1	2	3	4
1. <i>Horario de los distintos cursos y actividades:</i>				
— Criterio para la elaboración.....	D	C	C	C
— Elaboración de horarios.....	D	—	—	—
2. <i>Métodos y programas.....</i>	D	D	C	C
3. <i>Deberes escolares:</i>				
— Distribución, limitación, supresión.....	D	D	C	C
4. <i>Consejos de clase.....</i>	D	D	C	C
5. <i>Medidas a tomar en la ausencia de profesores:</i>				
— Principios generales.....	D	C	C	C
<b>B) ADMINISTRACION</b>				
6. <i>Reglamento del centro (externo e interno).....</i>	D	D	D	D
7. <i>Problemas generales relativos a la vida escolar.....</i>	D	D	D	C
8. <i>Transportes escolares.....</i>	D	D	D	D
9. <i>Publicidad y admisión de alumnos.....</i>	D	D	D	D
10. <i>Seguridad e higiene.....</i>	D	D	D	D
11. <i>Vacaciones.....</i>	D	D	D	D
<b>C) ORGANIZACION FINANCIERA</b>				
12. <i>Fondos del Estado.....</i>	D	C	C	C
13. <i>Fondos internos.....</i>	D Adm.	C	C	C
14. <i>Otros fondos.....</i>	Según las disposiciones establecidas por el donante			
<b>D. ACTIVIDADES E INFORMACION</b>				
15. <i>Actividades paraescolares.....</i>	D	D	D	D
16. <i>Información profesional.....</i>	D	D	D	D
17. <i>Actividades en la escuela (bailes, fiestas).....</i>	D	D	D	D
18. <i>Servicio social, acogida del personal y alumnos.....</i>	D	D	D	D
19. <i>Utilización de la escuela como centro socio-cultural.....</i>	D	D	D	D

D = Decisión.  
C = Consulta.  
— = Escapa a su competencia.

La participación de los distintos estamentos puede desarrollarse, además, a dos niveles distintos de intensidad: decisión o consulta. De este modo las proporciones entre los estamentos son necesariamente paritarias desde un punto de vista cuantitativo, pero no lo son consideradas desde un ángulo cualitativo.

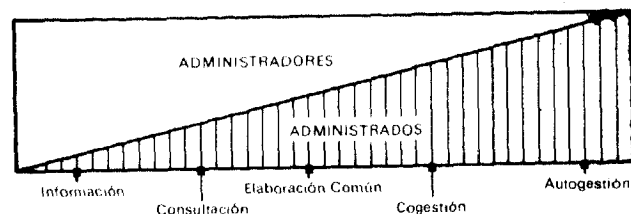
El modelo, cuyo organigrama adjuntamos resulta ejemplar por su madurez y la precisa discriminación de funciones escolares y extraescolares que contempla. Se establece con toda claridad que el nivel de participación está en función de la actividad concreta sobre la que se ejerce. La participación de los alumnos será mayor o menor, decisoria o consultiva, paritaria o no, según la naturaleza de la tarea a ejecutar. Los trabajos cuyo objeto se relaciona, por ejemplo, con actividades e información son siempre, tanto cuantitativa como cualitativamente paritarias. No ocurre así, en cambio, en las demás tareas dentro de las cuales la participación, tanto de padres como de alumnos, se desenvuelve solamente a nivel de consulta. La actuación del director, por el contrario, es siempre decisoria.

Tomando como punto de referencia este modelo, salta a la vista el nivel de simplicidad en que se desenvuelven los debates sobre participación en muchos de nuestros Institutos. Los análisis acostumbra a desenvolverse dentro de un desorbitado e inoperante nivel de generalización. He visto discutir, durante todo un curso escolar, a profesores y alumnos de un Instituto, para decidir si las proporciones entre ambos en los órganos de participación debían ser o no paritarias. A nadie se le ocurrió, en cambio, relativizar la cuestión e indicar que en unos casos podían serlo y en otros no, dado que ello estaba en función de la naturaleza específica del objeto sobre el que se interviene.

En este sentido pienso que el modelo participativo de la enseñanza belga puede sernos de gran utilidad en nuestro país, ahora que ha llegado el momento de encontrar cauces adecuados de gestión colectiva de los centros para elevar a la enseñanza —sin ya más demora— a la altura que los actuales tiempos democráticos exigen.

**5. LIMITES DE LA PARTICIPACION ESCOLAR**

Defendemos, pues, la participación de los discentes en la gestión de la enseñanza, pero dentro de ciertos límites. Conviene, ahora, precisar cuáles son éstos. Nos será útil aquí el esquema del «continuum» de la participación en el proceso decisional que ha elaborado Sánchez de Horcajo (25). Es el siguiente:



(25) J. J. SANCHEZ DE HORCAJO: *La gestión participativa en la enseñanza*. Narcea, Madrid, 1977, pág. 19.

Vemos cómo la autogestión se sitúa en un extremo: defiendo la autonomía total frente al autoritarismo, que niega cualquier forma, por mitigada que sea, de la misma. Nosotros defendemos la participación. Pero ésta no tiene un valor absoluto, dado que es relativa a otros factores y, por tanto, tiene unos claros límites superpuestos. Cuando menos, la participación depende de dos variables: la edad de los alumnos y la estructura social en la que la escuela se desenvuelve.

Por lo que respecta a la primera variable, estudios rigurosos en el campo de la psicología evolutiva han demostrado convincentemente que el niño, antes de los once años, tiene escasa capacidad de participación (26). Posteriormente, a medida que el alumno va madurando, puede ampliarse paulatinamente el nivel de autonomía. La total autonomía no es, pues, posible hasta que el alumno ha alcanzado la plena madurez y capacidad de autogobierno. Esto, por definición, no se da nunca en la adolescencia. La educación, en el Bachilletato, puede, por tanto, preparar la autonomía total, pero no concederla so pena de desembocar en un lamentable fracaso. Es necesaria cierta dosis de autoridad y ayuda directiva para fordar al adolescente y mitigar su inseguridad congénita.

El segundo factor de subordinación del nivel de participación no tiene una raíz psicológica, sino sociológica. No puede haber un desfase excesivo entre el nivel de participación intraescuela y extraescuela. La escuela está subordinada a los valores y principios organizativos de la sociedad en la que se desenvuelve. Cualquier intento de rebeldía, cualquier tentativa de navegar contra corriente, engendrará una espiral acelerada de violencia. Alumnos y profesores serán víctimas de la misma. Tarde o temprano la sociedad acabará con la célula rebelde (27).

Esto no significa que la escuela no pueda tener ningún margen de autonomía. Se permiten ligeros desfases (y esto sólo en las sociedades democráticas), pero no rupturas. Es necesario, por consiguiente que profesores y alumnos lleven a cabo en cada momento un estudio minucioso de sus posibilidades objetivas de superación progresiva de las estructuras vigentes. Puede (y debe) ejercerse cierta presión para estimular el cambio desde el interior de la institución educativa. Pero hay un límite que no puede rebasarse. Su umbral es flexible. Debe ser, en cada momento y circunstancia, rigurosamente calibrado. Por consiguiente, la participación redundará en beneficio de los alumnos, sólo en el caso de que su nivel de incidencia esté en consonancia con su desarrollo personal y no presente, por otra parte, un desfase excesivamente acentuado con respecto a su entorno.

Cuando los profesores de un centro educativo quieren introducir una organización participativa lo primero que deben hacer, para no fallar en su

intento, es señalar claramente a los alumnos cuáles son los límites a su acción colaboradora. Es decir, deben circunscribirse «a priori» los confines estrictos de participación de los alumnos en cada uno de los distintos dominios de la vida académica. En esta cuestión, por tanto, no se puede improvisar ni actuar espontáneamente. Se requiere un estudio teórico previo, por parte de los profesores, a efectos de prever todas las posibles contingencias, elaborar las normas de convivencia, el marco previo dentro del cual se entablará el juego participativo, y los organigramas generales de funcionamiento a nivel de clase y centro.

En segundo lugar, se requiere un espíritu de equipo y colaboración entre los distintos profesores del centro. Deben estar todos de acuerdo en las normas y organigramas participativos previamente elaborados. En caso de fuertes discrepancias será muy difícil llevar a buen término la organización participativa. El propio Michel Lobrot, uno de los más grandes expertos en materia de participación escolar, fracasó en este campo en el centro de Beaumont-sur-Oise, durante el curso escolar 1968-1969, a causa de distintas desavenencias entre los profesores de dicha institución (28).

Por último, los profesores deben saber que se trata de un proceso irreversible. Es decir, una vez concedida cierta libertad a los discentes no se puede echar marcha atrás so pena de engendrar graves frustraciones sobre ellos. Es mejor, por tanto, avanzar lentamente, dando gradualmente —a medida que los alumnos van madurando— mayor margen de autonomía. No se debe actuar nunca, en este campo, de forma brusca, dando grandes avances y retrocesos. En este caso, pueden generarse peligrosos desequilibrios y malograr los resultados (29).

Estos son algunos de los aspectos más importantes que deben tenerse presentes antes de intentar iniciar —con garantías de éxito— un proceso de participación escolar.

(26) Véanse los estudios sobre el desarrollo de la sociabilidad infantil de J. PIAGET: *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona, 1974, y de A. GESSELL: *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Paidós, Buenos Aires, 1968.

(27) Hay un sin número de experiencias participativas que han acabado en un total fracaso por pretender excederse en las posibilidades objetivas que les brindaba el entorno. Véase a modo de ejemplo: J. R. SHMID: *El maestro compañero y la pedagogía literaria*. Fontanella, Barcelona, 1976; J. M. LUENGO: *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*. Campo Abierto, Madrid, 1978; y *Los niños libres de Evòlene*. Castellote, Madrid, 1977.

(28) Véase: G. LAPASSADE: *L'autogestion pédagogique*. Gauthier-Villars, Paris, 1971.

(29) Véase, a modo de ejemplo, las desastrosas consecuencias que causó en una clase de bachillerato en Francia el intento de frenar un proceso de participación en: P. BERTHELOT: «Y a-t-il une éducation nationale?», *«Inté-ducation»*, 1971, págs. 6-12.