



LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (*)
JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA (*)

RESUMEN. La construcción desigual del alumnado ha sido criticada históricamente desde diferentes teorías didácticas que han postulado una mayor implicación de las y los estudiantes en la toma de decisiones en el aula. En este artículo presentamos los resultados de una investigación que demuestra las diferencias de participación todavía existentes en las aulas de secundaria en función de la edad del profesorado y la ubicación o titularidad del centro, así como en función del género y la edad del alumnado; detectándose una participación limitada con grandes diferencias en la percepción y exigencia de la misma por los diferentes sectores. La construcción de cuestionarios, su correspondiente análisis estadístico y la interpretación de resultados se han realizado a partir de una muestra altamente significativa cuyas características exponemos y de la que hemos extraído datos sugerentes interpretados no sólo por procedimientos estadísticos.

INTRODUCCIÓN

La participación del alumnado ha sido objeto de preocupación y de debate en distintos momentos históricos y con diferentes pretensiones. En los años setenta y ochenta en nuestro país se exigía ampliamente la participación de todos los sectores implicados en la educación. El profesorado, como conjunto de trabajadores de la enseñanza, apelaba a otros trabajadores de la comunidad y a sus alumnos y alumnas a conseguir más participación en las decisiones escolares. Existía una reivindicación política de amplio consenso en el mundo de la educación, que abarcaba sectores sociales diversos, e ideologías de diferente tradición.

Una vez regulada legalmente la respuesta política a tales aspiraciones, especialmente a través de la LODE y su desarrollo, se producen una serie de hechos que significan un cambio en la dirección de las exigencias y aspiraciones. El proceso de reforma promulgado en la LOGSE puede afectar la estructura laboral del profesorado y remover su status y condiciones de trabajo. La reforma se desarrolla desde la administración bajo los supuestos de un enfoque curricular de tipo técnico, lo que permite concebir la participación del alumnado como un instrumento técnico-pedagógico de mejora de los aprendizajes y no como una necesidad educativa básica de la ciudadanía.

(*) Universidad de Granada.

Por otra parte, el movimiento de profesionalización del profesorado —ya no se consideran trabajadores de la enseñanza, sino que aspiran a una consideración social equivalente a los profesionales médicos o abogados— pone el énfasis en adaptar la reforma a las propias necesidades como cuerpo produciéndose un aumento importante del corporativismo como ideología orientadora de las demandas y adaptaciones de las exigencias normativas. Simultáneamente, ante la administración se mantienen las exigencias de la autonomía —participación— esta vez del colectivo propio —profesionales de la educación—, y ante padres/madres o alumnado se reivindica la consideración de «expertos» que saben las decisiones —las llaman decisiones «técnicas», «pedagógicas»— que han de tomarse y, por tanto, aspiran a ser ellos quienes decidan, como si la educación fuera algo exclusivamente objetivo y carente de implicaciones morales. Con esto pretenden que tanto los padres y madres como el alumnado queden fuera automáticamente fuera del discurso participativo que años antes se mantenía.

En este trabajo presentamos algunos datos y evidencias a partir del análisis estadístico y la posterior interpretación de los datos recogidos, al tiempo que señalamos otra manera de mirar los procesos de toma de decisiones en las aulas. Un médico informa en su calidad de experto al ciudadano de la situación de la enfermedad, pero es éste quien toma las decisiones. Un abogado ilustra las condiciones del caso para que el cliente tome la decisión. En el campo educativo el profesorado exige constantemente tomar las decisiones aludiendo ignorancia o irresponsabilidad de padres o alumnado y esto se hace exhibiendo la condición de experto profesional. Esta sencilla comparación evidencia el intento de acaparar las tomas de decisiones en los centros escolares. Los datos y valoraciones que se presentan aquí intentan mostrar los puntos críticos de la situación escolar de manera que podamos comprender las

relaciones e interacciones didácticas desde una mentalidad propia de nuestro contexto más exigente en los derechos de ciudadanía de cualquier miembro de la comunidad, con la necesidad de implicación progresiva de toda la ciudadanía e incluir a quienes son parte de una comunidad social. Profundizar en la democratización de las relaciones escolares es hoy especialmente importante en nuestro sistema educativo, por ser pieza clave en la sociedad del bienestar.

SUPUESTOS TEÓRICOS Y OBJETIVOS DEL ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR

La usurpación de la capacidad de decisión del alumnado en nombre de mejores condiciones de decisión por parte de los «expertos» pedagógicos —profesorado y orientadores— ha legitimado una situación en la que prácticamente el alumnado no toma decisiones sobre su aprendizaje, ni sobre las condiciones del trabajo escolar o sobre los ritmos, estilos o conocimientos escolares.

La participación efectiva es una condición básica en el ejercicio de la democracia y sirve para garantizar los derechos fundamentales. En los centros escolares hay razones pedagógicas añadidas para el desarrollo de tal participación. Si ésta la decide un estamento o sector sobre otro hay que revisar las condiciones en que el primero regula la participación sobre los demás. Se trata de profundizar en el cumplimiento legal de la Constitución así como de desarrollar una ética educativa y profesional propia de una democracia.

La igualdad en el derecho a la educación se ha exigido desde diferentes campos: la escolarización de los sectores más desfavorecidos, la inclusión del sector de la ciudadanía con discapacidades, el desarrollo de la igualdad de acceso a la educación, la educación compensatoria para suplir menores recursos, la discriminación

positiva para las ciudadanas que han sido desconsideradas por la construcción desigual del género, la democratización del conocimiento respetando la diversidad cultural, la libertad de pensamiento o conciencia... La práctica pedagógica cotidiana contiene supuestos teóricos que no aceptan los anteriores principios, es decir, que no se aplican a las actividades cotidianas en los centros.

La investigación sociológica dirigida a la educación ha utilizado cuatro conceptos que sirven para explicar la construcción de desigualdades sociales: clase social, género, etnia y edad. Esta última reconoce que se utiliza la edad como elemento diferenciador para despojar de derechos o excluir a colectivos que tienen determinadas edades. Si nos basamos en las ideas más elementales de lo que es la democracia, tales como las exigencias de la participación efectiva, la igualdad de voto, alcanzar una comprensión ilustrada, ejercitar el control de la agenda e incluir a todos los ciudadanos (Dahl, 1999: 48), todos ellos son requisitos imprescindibles en una institución que es un servicio público y que ha de satisfacer criterios democráticos, como elegir representantes en elecciones libres, equitativas y frecuentes, libertad de expresión, información alternativa, autonomía asociativa y ciudadanía inclusiva, todo ello, con una participación efectiva.

Un currículum democrático requiere la participación en el centro como un derecho básico que permite la organización social desde una ética cívica mínima sin la cual la vida escolar no tiene sentido. Si el concepto de participación entre alumnado y profesorado es muy diferente, es probable que se imponga uno sobre el otro, de ahí que en este artículo indagemos y comparemos entre las opiniones de estos dos sectores, así como en la interpretación y efectos de tales discrepancias.

En nuestro país ha habido experiencias innovadoras y vanguardistas que se han planteado la participación del alumnado como un elemento básico en sus estrategias

didácticas: experiencias singulares que se han originado como consecuencia del empuje de un líder, la existencia de un colectivo de profesorado sensible al tema o bien por la presión de otros colectivos. Sin intentar hacer una descripción exhaustiva podemos recordar las experiencias de: Concentaina, Cervantes y Benassal (Cuadernos de Pedagogía, vol. 275); Amara Berry en Donostia; Orellana (Fernández Cortés, 1978); Paideia en Mérida (Cuadernos de Pedagogía, 247); la experiencia de Antzuola; Palomeras (Lara y Bastida, 1982); la experiencia de Escuela Rural (Salanova, 1983); Fregenal de la Sierra (Martín Luengo, 1978); otras de carácter internacional como la de Porto Alegre en Brasil o todas las que han desarrollado el movimiento Freinet. Sin embargo, en la generalidad de los centros educativos las tradiciones pedagógicas impiden una transformación adecuada de las relaciones que permitan nuevos consensos en las decisiones escolares. La estructura de participación es tan antigua como las metodologías que desarrollan la pasividad en los aprendizajes.

Nuestra intención es indagar en la participación de los centros ordinarios pero a la luz de unas exigencias de participación que consideramos mínimas, a cuyo nivel no se llega según se puede comprobar en los datos obtenidos a través de nuestro cuestionario, o bien por las observaciones realizadas en los propios centros. Más concretamente, el objetivo del presente artículo es analizar la participación del el alumnado de Enseñanza Secundaria, teniendo en cuenta que la investigación se realiza en un proceso de implantación de la reforma y que, por tanto, coexisten las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional junto a la Educación Secundaria Obligatoria. El Grupo *Investigación Curricular y Formación del Profesorado HUM-0267* al que pertenecemos –el primero de los arriba firmantes en calidad de investigador principal– mantiene una línea de investigación que ha dado lugar a la elaboración de

cuestionarios para evaluar la participación en los centros, con uno de los cuales hemos obtenido los datos que aquí exponemos. Estos instrumentos se han construido en un proceso largo de deliberación entre profesorado de diferentes estilos y bajo un consenso mínimo de un modelo de participación que interpreta las exigencias básicas de la administración educativa pública. Por tanto, los indicadores o ítems de los protocolos no suponen exigencias especiales o un nivel alto de demanda de desarrollo democrático, más bien podemos considerarlas como las exigencias imprescindibles en la organización y gestión educativa de un centro.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y NATURALEZA DE LA MUESTRA Y DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS

La participación del alumnado ofrece diferencias y peculiaridades en cada centro configurándose una cultura escolar que favorece diferentes modelos de organización y participación, aunque también se detecten rasgos comunes. Es el centro la unidad organizativa que nos interesa y dentro del cual vamos a reconocer las diferencias y similitudes en la percepción de las actividades de participación. Ésta es nuestra *unidad muestral*, con la que pretendemos comprobar cómo los diferentes sujetos perciben las actividades de su centro y los contrastes que sobre una misma realidad producen las percepciones de los asistentes al mismo. Nos interesamos por las diferencias en cómo sienten la participación en función de la edad, razón por lo cual elegimos niveles no consecutivos, renunciando a elegir el COU, por cuanto el ambiente y la organización de la enseñanza están más condicionados por la perspectiva de la selectividad. Así, pues, para pasar los cuestionarios seleccionamos centros de poblaciones de diferente tamaño y elegimos grupos discontinuos de alumnado con su correspondiente equipo docente así como a los representantes de ambos estamentos y equipo directivo del centro.

Con la finalidad de que la muestra fuera representativa de la población objeto de estudio, (los centros de Educación Secundaria de Andalucía), se identificaron algunos rasgos que exigían el establecimiento de estratos dependientes de características singulares de grupos. En este sentido se reconocieron desde el principio diferencias entre los distintos tipos de centros, así como el interés por estudiar la posible influencia del contexto, la titularidad pública o privada que afecta a la toma de decisiones y estilo organizativo, o el Plan de Estudios que lleva a cabo aplicando el antiguo de la Ley General de Educación o el nuevo de la reforma. Igualmente, vimos aconsejable tener en cuenta además de la edad del alumnado, su género y su clase social a fin de garantizar su presencia en la muestra, de modo que ésta fuese representativa de los distintos estratos que integran la población.

Respecto a la técnica de selección muestral se combinaron los criterios intencional y aleatorio, de modo que el carácter aleatorio se tuvo en mente a la hora de proponer un acceso siempre negociado y voluntario a los centros, una vez decididas las cuotas correspondientes a cada uno de los estratos considerados, siendo éstos extraídos de las provincias de Granada y Almería, aunque el tamaño de la muestra se hizo pensando en la población objeto de estudio. El muestreo por cuotas se realizó teniendo en cuenta el criterio de proporcionalidad, lo que se obtuvo tomando como referencia la distribución de la población según el tamaño de los municipios (Censo de Población de 1991) y la distribución de centros entre la enseñanza pública y privada (datos del *Anuario Estadístico de Andalucía* de 1993, así como los ofrecidos por las Delegaciones de Educación de Granada y Almería). La selección última se hizo de manera aleatoria en cada provincia sobre el listado de centros, numerándose todos según el estrato al que pertenece. De cada uno de ellos se invitaron el triple de centros como previsión de renuncia de

alguno al estudio en cuestión. Tuvimos muchas precauciones para no llegar a esta situación para lo que reforzamos las actividades de acceso a los centros a través de explicaciones y autorizaciones saturadas (Consejería, Delegación, Consejos Escolares, dirección y profesorado).

Respecto a los factores propios del alumnado, el criterio seguido para el género, al igual que la clase social, obtenida a partir de la profesión paterna y materna, fue aleatorio. En relación a la edad y su correspondencia importante con el nivel, se seleccionaron niveles no consecutivos, prescindiendo del Curso de Orientación Universitaria por las razones ya indicadas. Se pasaron los cuestionarios al alumnado de primero y tercero de BUP, FP I y FP II, además de tercero de ESO y primero del nuevo Bachillerato. Se trataba de respetar la equivalencia entre los cursos de los dos planes de estudios diferentes, el tradicional y el de reforma. Al profesorado tutor de cada grupo se le pasó idéntico cuestionario, a fin de poder contrastar las opiniones del alumnado con las del profesorado.

A excepción de las actividades internas de clase que se han indagado en otro instrumento, construimos un protocolo para el resto de las dimensiones decisorias. Se elabora un cuestionario que consta de cincuenta y cuatro preguntas de respuesta múltiple que, para su tratamiento informático se desglosan en 101. En la mayoría de los casos, son cerradas y con cuatro opciones: *nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre*. El contenido de las preguntas se agrupan en torno a actividades o procesos naturales en torno a los cuales cuestionamos sobre diferentes aspectos. Los ítems del cuestionario se estructuran en cinco partes con un número equivalente:

- La *elección de candidatos* al Consejo Escolar. En una democracia las elecciones de los representantes suponen un acto importante pese a que en los centros no se le conceda la importancia debida ni se valore educativamente este proceso.

- La realización de *tutorías*. El espacio de intercambio y comunicación o diálogo con el profesorado acerca de los asuntos del trabajo escolar tiene en este ámbito un espacio especial.
- La celebración de *asambleas*. No sólo consideramos el concepto de asamblea sino también otras denominaciones propias del alumnado sobre reuniones mantenidas y cuyo valor es decisivo.
- Las diferencias y desigualdades por la *construcción social del género* las identificamos en preguntas de sexismo.
- La participación en *Juntas de Evaluación*; la percepción de la propia *libertad de expresión*; la representación de *los delegados*; el libre uso del *espacio escolar*; y la *elección de grupo* de clase.

En otro lugar (Martínez, 1998) divulgamos las conclusiones de otros cuestionarios orientados a comprobar la diferencia en la participación de diferentes áreas y materias así como todos los resultados obtenidos en la enseñanza primaria.

El tratamiento estadístico se ha llevado a cabo mediante el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) en su versión 6.1 para Macintosh. Hemos utilizado la literatura castellana que ha editado algunas obras para conocimiento de los estadísticos del programa SPSS (Lizasoain y Joaristi, 1995; Ferrán, 1996), y guías de investigación útiles para el análisis de los datos (De la Puente, 1993; Visauta, 1997). También hemos revisado la obra de Bisquerra (1989) para valorar las posibilidades de cada análisis. Se realizó en primer lugar un estudio descriptivo de los datos, obteniendo las frecuencias tanto en puntuaciones directas como en porcentajes, la media y la desviación típica, así como diversas gráficas. A continuación se realizaron los contrastes de las respuestas dividiendo la muestra según los siguientes criterios de clasificación: tipo de centro, dependiendo de su titularidad pública o

privada; sector de alumnado o profesorado; contexto rural-urbano; género; plan de estudios de la LGE o de la LOGSE, edad; y clase social. A través de la aplicación informática se calcularon en todos los casos los estadísticos descriptivos de los subgrupos definidos por las categorías mencionadas. Además, se efectuó el análisis de varianza simple y la prueba de linealidad, que calcula la suma de cuadrados, los grados de libertad y cuadrado medio asociado a los componentes lineal y no-lineal. Igualmente, calcula el estadístico F, la r de Pearson, el coeficiente de determinación r^2 y el coeficiente q. El procedimiento estadístico consistió entonces en comprobar si había diferencias mediante el análisis de la varianza, tomando como nivel de significación el 1% para, a continuación, observar la media del subgrupo, y comprobar la categoría en la que se encuadraba. Así se hizo en todos los contrastes estudiados excepto en el de profesorado/alumnado, que se limitó al análisis descriptivo, dada la pertenencia a distintas poblaciones. En cuanto a las preguntas de carácter cualitativo, se analizaron mediante el estadístico χ^2 .

La muestra definitiva del alumnado al que se consultó, tras la depuración de cuestionarios incompletos, fue de 2.391, de los que hubo similar número de hombres que de mujeres. Por edades, 1.067 resultaron tener quince años o menos, 1069 entre dieciséis y diecisiete, y 255 de los encuestados dieciocho años o más. Este alumnado estaba repartido en 17 centros, siguiendo 1.867 de los encuestados estudios de Bachillerato Unificado y Polivalente y Formación Profesional, y 524 de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato No Obligatorio. Respecto al profesorado, los datos más reseñables son que contestaron 422 personas. Por edades, 121 tenían 35 años o menos, 172 entre 36 y 45, y 87 personas tenían 46 o más años, el resto no respondió a esta cuestión expresamente.

RESULTADOS OBTENIDOS EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD Y CONTEXTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Comentamos a continuación aquellas diferencias que son significativas y que tienen que ver con los resultados en función del tipo de centro. Tomando la condición de centros de titularidad pública y privada nos encontramos que si bien existen, no son excesivas las diferencias encontradas entre ambos subgrupos. Se concluye una mayor participación en los centros públicos en lo referente a las libertades individuales y son los mismos alumnos los que perciben esta condición, si bien en cuanto a los privados se producen unos mayores niveles de participación en cuanto al seguimiento del alumnado y la relación con los padres, siendo ésta la impresión precisamente del profesorado, sin que se perciban diferencias significativas en la respuesta del alumnado. Respecto a la realización de asambleas o reuniones autónomas del alumnado se afirma que se realizan pocas asambleas autónomas en ambos tipos de centros, y sólo en los centros públicos se constata su realización durante los recreos. En los centros privados no se responde afirmativamente a ninguna opción, en lo que al alumnado se refiere. Hay que destacar que dicen poder escoger grupo-clase a principio de curso en los centros públicos, lo que no puede realizarse en los privados. Pero el ejemplo más claro de esa mayor libertad en los centros públicos es el ítem 66, donde el alumnado declara poder poner carteles en los pasillos y repartir papeles de convocatoria en las clases en cualquier caso, mientras que el de los privados responde que puede ponerlos con autorización que no siempre se da; hay que constatar que, a juicio del profesorado en sendos casos ese permiso se da siempre, si bien el de los centros privados no abarca a la mitad de las opiniones en esa categoría. Igualmente, profesorado y alumnado afirman que está permitido salir siempre del centro en horas de recreo

en los centros públicos; en los privados la respuesta es de una menor disponibilidad. Ese mayor seguimiento del alumnado en los centros privados puede comprobarse en que las tutorías para tratar problemas con el grupo-clase se realizan muchas veces en los centros privados, y pocas veces en los públicos, discrepancia que resulta significativa entre el alumnado y el profesorado. En ambos casos consideran que se producen muchas veces, dando un valor más alto en la respuesta en los centros públicos. El profesorado de los centros privados considera en mayor medida que se revisan y valoran las decisiones tomadas en las asambleas mientras que el de los centros públicos, en coincidencia con su alumnado, considera que esto sucede pocas veces. Por las respuestas de su profesorado inferimos que los centros privados parecen preocuparse más por apoyar a su alumnado, si bien a costa de impedir una mayor autonomía del éste. En cambio, los centros públicos muestran un ligeramente mayor margen de actuación en libertad del que existe en los privados, que sin embargo se desaprovecha al no complementarse con estrategias o actividades que permitan el contraste y la deliberación entre alumnado y profesorado.

La diferencia encontrada respecto a la naturaleza del contexto rural o urbano hay que considerarla teniendo en cuenta que los centros de secundaria se encuentran en núcleos de población grandes, en los que se han distinguido tres contextos diferentes en los institutos y centros de formación profesional: los de localidades con menos de 50.000 habitantes que denominaremos pueblos; los ubicados en la periferia del casco urbano o periféricos; y los situados en el centro-urbano. La participación en los centros ubicados en pueblos es mayor; por contra, los institutos del centro de la ciudad son en los que alumnado y profesorado considera una menor participación. Los situados en las afueras de las ciudades tienen un nivel intermedio entre ambos. La información de los resultados de ítems concretos nos matiza esta generalidad de manera que el alumnado

de los institutos situados en el centro-urbano dicen no conocer a sus representantes en el Consejo Escolar, al contrario que en pueblos y periferia; no poder asistir a las Juntas de Evaluación; ni tampoco se puede escoger grupo clase a principio de curso. En los pueblos los grupos se reúnen en contadas ocasiones para informarse de los asuntos del Consejo Escolar, mientras que en las zonas urbanas nunca se reúnen a fin de tratar esta cuestión; plantean sugerencias sobre la metodología en sus reuniones con el tutor, respuesta que coincide con la del profesorado; se tiene en cuenta, al igual que en la periferia urbana, la opinión del alumnado en las Juntas de Evaluación pocas veces, cosa que nunca sucede en los institutos situados en el centro de las ciudades. Justo es reconocer que hay aspectos en los que la participación es a la inversa de como se acaba de indicar. Por ejemplo, en la posibilidad de adoptar decisiones sobre calendario de exámenes o excursiones en las asambleas autónomas sin profesor (ítem 48), lo que dicen ser posible sólo en los institutos del centro de las ciudades, asambleas que afirman ser los propios alumnos los que promueven (56). En las respuestas del profesorado se produce idéntica situación que en el alumnado: es, junto con la edad, el factor que más ha resultado repercutir en las respuestas, si bien las diferencias no están tan generalizadas como en el caso de los alumnos. Las respuestas siguen teniendo un valor mayor en los profesores. El ejemplo más claro de esta distinta participación está en la posibilidad que tiene el alumnado o sus representantes de acudir a las sesiones de evaluación (34). En coincidencia con los alumnos –aun con mayor valor– el profesorado que trabaja en núcleos de población de 50.000 habitantes o menos dice que el alumnado puede asistir e intervenir durante una parte de las Juntas de Evaluación, teniéndose en cuenta su opinión (36); en los institutos del extrarradio pueden asistir, pero no intervenir, según afirman; los del casco urbano no pueden asistir, y además se considera su opinión pocas veces, o nunca, según el propio alumnado.

Para dar una explicación de este diferente comportamiento en virtud de la situación contextual, y de la coincidencia con los del análisis por edades del profesorado, partimos de la base de que, en general, los docentes prefieren los grandes núcleos de población para vivir, o los que están próximos a éstos. Por tanto, el profesorado de mayor edad sería quien ocupa las plazas en los núcleos urbanos, y el más joven en las zonas más distantes, explicándose entonces por qué la edad y la localización geográfica de los centros han resultado ser los dos factores de mayor divergencia en el profesorado; en realidad serían el mismo. Para comprobar este supuesto se buscó la correlación¹ entre ambas variables en el profesorado, obteniéndose un valor de $r = 0,2877$, significativo para un $\alpha > 0,01$, por lo que hay que rechazar H_0 , habiendo por tanto correlación entre ambas variables. En el caso, pues, del profesorado debemos preguntarnos qué condiciones marcan la diferencia de percepciones, si la edad a la que corresponde cierta experiencia o al contexto y ubicación. Que exista ese nivel de correlación nos produce más preguntas que respuestas, como por ejemplo si es que el profesorado más joven ha asimilado algo más el nuevo papel docente que el también nuevo contexto educativo demanda, o es sólo cuestión de tiempo que asuma un papel más controlador.

Por otro lado, la situación de transición de un sistema educativo a otro nos ha permitido encontrar centros que desarrollaban la reforma y algunos que aún no se habían incorporado. Esta vez se agruparon las respuestas según el tipo de centro: BUP y FP por un lado, y Educación Secundaria por otro. Aquí tampoco hay una diferencia radical entre ambos grupos, si bien cuando aparecen son a favor de los centros de Reforma. Sólo el papel del delegado es valorado en

mayor grado en los centros de BUP y FP (75). Claro que esta menor consideración de la figura del delegado en los centros que tienen adelantado el nuevo sistema educativo podría ser porque se utiliza menos; no son necesarios los representantes, pues al haber menos conflictos, haría falta utilizarlos menos. Más participativos parecen ser los centros de Reforma en aspectos relacionados con la información del Consejo Escolar que, aunque se reúnen pocas veces a tal efecto, al menos lo hacen. En los institutos y centros de FP esto no sucede nunca (6). Por otro lado, se reúnen muchas veces en tutoría, frente a las pocas veces del otro colectivo. En el profesorado tampoco hay excesivas diferencias, si bien cuando las hay son favorables a los centros de BUP y FP, como las quejas y sugerencias que se les plantea a los tutores sobre los exámenes (22); el mayor número de ocasiones que se reúnen en tutorías (33), en contraste con lo que sucede en los centros de Reforma; o los cambios de grupo que el Jefe de Estudios admite a principio de curso muchas veces (79). Estas escasas diferencias parecen indicar un tímido avance en la educación democrática en los centros. A fin de cuentas el profesorado es el mismo en ambos modelos actualmente vigentes, y las diferencias, problemas e idiosincrasias del alumnado no cambian tanto ni de un año a otro, ni de un centro a otro.

DIFERENCIAS ENCONTRADAS ENTRE LOS SECTORES IMPLICADOS, DIFERENCIAS DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO Y DEBIDAS A LA EDAD

Las diferencias de las contestaciones del profesorado respecto a las del alumnado nos evidencia distintas formas de percibir la realidad. Se presenta un resumen de los resultados obtenidos a partir de la estadística descriptiva. Además, en todas los

(1) Puesto que las categorías de *Urbana/Rural* no guardan siquiera una relación de orden se ha comprobado la correlación mediante el coeficiente de Spearman, perteneciente a la estadística no paramétrica.

demás análisis realizados, y que se detallan a continuación de éste, se han aplicado los estadísticos a la muestra del alumnado separadamente de la del profesorado, de modo que en la respuesta analizada interviniese una única variable. Por lo que se refiere a este primer estudio, en la práctica totalidad de las respuestas hay un gran contraste en las respuestas dadas por el alumnado con respecto al profesorado, siendo casi siempre una percepción más participativa la del profesorado. Sólo hay acuerdo en que los alumnos no se reúnen para decidir en la elección del director (ítem 10); que al tutor ni se le hacen sugerencias sobre la metodología seguida en clase (21) ni se le plantean quejas (27), si bien las tutorías tampoco se utilizan para justificar la actuación del profesorado (30); por último coinciden en que no pueden permanecer fuera del horario de clase ni en el bar ni en la sala de alumnos (82 y 83). En las restantes respuestas hay diferencias entre las percepciones del alumnado y del profesorado.

Una razón de esta disparidad podría encontrarse en que el profesorado se encuentra cómodo en la situación actual. Los canales de participación y el uso que se hacen de ellos por parte del alumnado los considera adecuados. En cambio, el alumnado parece concebir el sistema educativo como algo ajeno a él que es controlado por el profesorado, a juzgar por la aquiescencia con que éste contempla el actual modelo. El alumno lo ve como algo externo, que no funciona como le gustaría, y que sin embargo sabe valorar, captando su importancia, según se desprende de sus respuestas. Ésa es al menos la razón que puede explicar por qué el alumnado valora tanto unas tutorías y unas asambleas a pesar de no tratar ningún tema, ni de tener un espacio y un tiempo definido de realización de esas reuniones. La solución para salir de este punto muerto debiera pasar por implicar al alumnado en todos los ámbitos del proceso educativo. Sólo desde la consideración de dicho

proceso como algo propio podrá conseguirse superar la actual divergencia.

Si nos atenemos a la construcción social del género constatamos que no hay grandes diferencias entre el alumnado de diferente sexo. Cuando se producen, las chicas suelen ser las que dan una respuesta más alta, en el caso del alumnado. En el profesorado ocurre exactamente lo contrario: son los hombres los que perciben una mayor participación. O dicho de otra forma, la percepción que tienen las mujeres, sean éstas alumnas o profesoras, es más similar entre ellas, y por lo tanto, las diferencias en las respuestas de los varones es mayor entre profesores y alumnos. De las pocas respuestas en que se constatan diferencias se encuentra el ítem 20, donde los chicos piensan que el tutor facilita en menor medida la participación del alumnado, mientras que las chicas dan un porcentaje mayor de respuesta, si bien es en ambos casos alta. El profesorado dice facilitar *siempre*. En esas tutorías las chicas dicen *resolver las quejas colectivas y tomar decisiones importantes para la marcha del grupo* (28), opinión que no comparten sus compañeros masculinos. En las preguntas referidas directamente a las cuestiones de género nos encontramos con diferencias significativas en prácticamente todos los ítems, y sólo en el caso del alumnado; aunque la respuesta mayoritaria es la de percibir una participación indistinta al género, el grupo que abarca el porcentaje más alto es siempre el de las chicas. En las respuestas dadas por el profesorado, y analizadas según el género, no hay diferencias en ninguno de estos ítems, con lo que se concluye el mayor peso en su percepción de la condición docente por encima de la de hombre o mujer.

La edad ha resultado ser un factor clave en las respuestas, tanto del profesorado como del alumnado, pues en la práctica totalidad de ellas hay diferencias. Por lo que se refiere a las respuestas del alumnado, los de menor edad consideran un mayor nivel de participación, siendo los de 18 o más años

los que la ven menor. Sin embargo, los ámbitos de valoración de los mecanismos participativos son tenidos en cuenta en mayor grado por este último grupo. Algo parecido ocurre con el profesorado: el grupo de más edad da las respuestas más positivas, y el de menos da las puntuaciones más bajas. Sin embargo, aquellos aspectos relacionados con la consideración de esos ámbitos participativos son valorados de modo inverso; las escasas respuestas que tienen que ver con el fomento de la participación por parte del equipo directivo son valoradas en mayor medida por el grupo de edad intermedio.

Las diferencias en el alumnado pueden deberse a dos razones: por un lado, podría ser que a los más pequeños se les ofrezca una participación distinta que a los mayores. El profesorado utilizaría, entonces, distintas vías de implicación en el proceso educativo según el nivel y, por tanto, la edad. Por otro lado, podría suceder que ante una misma realidad, ante un mismo proceso, los alumnos de mayor edad sean más críticos, lo que al tiempo supondría una forma distinta de implicarse en la vida del centro. Con respecto al profesorado, los resultados corroboran los de otros estudios realizados al respecto. Martínez Bonafé² afirma que, en general, lo mucho o lo poco que el profesorado pueda innovar en su trabajo, sus deseos de transformar el sistema en la medida de sus posibilidades, se produce dentro de sus primeros siete años de vida profesional. A partir de ahí, básicamente lo que hará será reproducir los esquemas previamente elaborados. Parece que en la concepción de la participación del alumnado por parte de aquéllos puede aplicarse este argumento. No se trataría, pues, de que los profesores de mayor edad sean más participativos, sino que la situación actual les parece buena, mientras que los más jóvenes tienen interés por mejorar e innovar la enseñanza que imparten, al tiempo que sus concepciones son más próximas con las del alumnado.

Una de las principales características que pueden explicar las diferentes percepciones de la participación escolar es la relacionada con la clase social del alumnado. Este último criterio se aplicó, obviamente, sólo al alumnado. Aquí nuevamente se han encontrado grandes diferencias en los resultados: los de clase baja dan unas respuestas más participativas, y el grupo medio-alto da las respuestas más bajas. Es decir, aquellos alumnos que suelen considerarse como los más problemáticos y en ocasiones marginales, resultan ser los más participativos, o los que valoran en mayor medida lo que les ofrece el sistema educativo en la actualidad. Esto podría tener interpretaciones contrapuestas, como que son los más activos en los centros, o por el contrario, que están más conformes con lo que se les ofrece. También podría deberse igualmente a que el profesorado permite mayores cauces de diálogo y negociación en aquellos centros donde predominan esa clase social. Para comprobar esta última posibilidad, se aplicó la prueba de la correlación de Spearman entre los distintos centros y la clase social del alumnado, resultando no existir tal correlación. Por tanto, las diferencias en las respuestas no obedece a un distinto tratamiento del profesorado, sino a una distinta percepción o implicación del alumnado según la clase social a la que pertenezca. Los de clase media-alta, en cambio, parecen ser más críticos, o sencillamente las posibilidades que les da el sistema para participar les parecen escasas. El mayor nivel cultural de su entorno puede influir en que desarrollen en mayor medida su capacidad crítica, demandando un mayor margen de maniobra. Así mismo, podría suceder que el profesorado estuviese más centrado en el aprendizaje de unos contenidos, en la formación académica de los jóvenes a los que les exige más en este sentido, en detrimento de otros aspectos como puede ser la participación.

(2) Conferencia impartida en Granada bajo el Centro de Profesores de esta ciudad.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE SU COMPETENCIA

El alumnado en general ha valorado de manera desigual el tipo de actividades que se realizan en el centro. Ante las diferentes elecciones de delegados o repre-

sentantes no se reúnen para conocer sus puntos de vista en la mitad de las ocasiones. Un órgano tan importante como el Consejo Escolar no es suficientemente publicitado, según el parecer del alumnado. Es más, la planificación del curso escolar formulada en el Plan de Centro tiene las dificultades que en la tabla se expresan.

TABLA I
El alumnado interviene en el Plan de Centro

Respuestas	Frecuencia	%	% válido
No reciben el Plan	1043	43,6	46,2
No estudian el Plan	658	27,5	29,2
Reciben, no reúnen	334	14	14,8
Reciben y discuten	135	5,6	6
Participan y reúnen	87	3,6	3,9
TOTAL VÁLIDO	2257	94,4	100
No saben/No contestan	134	5,6	
TOTAL	2391	100	

A diferencia de lo que sucede en la mayoría de las preguntas, las opiniones de profesorado y alumnado en este punto coinciden, a excepción de que hay más profesores que afirman que el alumnado recibe el plan. De sus respuestas hay que destacar que generalmente sólo una minoría se reúne o participa en el Plan de Centro, siendo muy significativa y abundante

la opinión de que no lo reciben, ni lo estudian ni se reúnen. Respecto a la composición, el alumnado piensa que debe haber igualdad de los tres sectores –madres y padres, profesorado y alumnado–, habiendo un 27,4% que prefiere más representantes del alumnado, y una abrumadora mayoría de casi los dos tercios que reclama una representación paritaria:

TABLA II
El alumnado expresa el criterio de que en el consejo Escolar deber haber

Respuestas	Frecuencia	%	% válido
Más profesorado	76	3,2	3,3
Más padres y madres	79	3,3	3,5
Más alumnado	654	27,4	28,7
Igual	1471	61,5	64,5
TOTAL VÁLIDO	2280	95,4	100
No saben/No contestan	111	4,6	
TOTAL	2391	100	

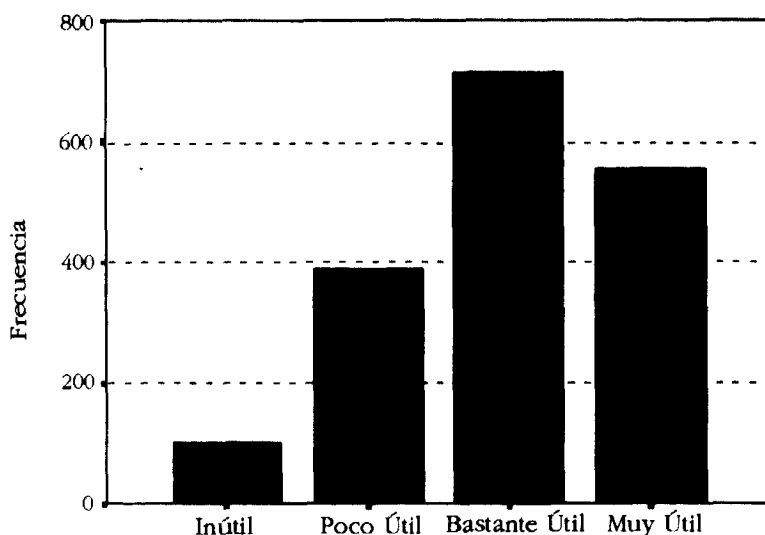
Esto contrasta especialmente con las opiniones del profesorado, quien aspira a aumentar su representación en el Consejo Escolar (así lo afirma el 40,3%) si bien existe un mayor número de profesores y profesoras que prefieren la igualdad entre los tres sectores (47,2%). Hemos de recordar que la representación del profesorado en el citado órgano está por encima de los otros dos sectores. La demanda de un mayor número de padres o de alumnado mantiene un porcentaje prácticamente nulo como se puede observar en la siguiente tabla de datos.

Siguiendo con las respuestas al cuestionario aplicado a ambos sectores con las mismas preguntas, el alumnado piensa que padres y madres, profesores y profesoras, no lo consideran como un sector significativo que debe ser consultado en todos los temas, incluso manifiesta que se obstaculizan lugares y tiempos para la realización de sus actividades. En el capítulo de sugerencias y quejas, el alumnado afirma que son más frecuentes las realizadas respecto a la metodología del profesor en la clase y

también respecto a los procedimientos de exámenes y sistema de corrección. En una cantidad menor consideran que las protestas van referidas a la cantidad de contenidos que se imparten y a las molestias que se ocasionan entre compañeros. Sin embargo, el profesorado cree que hay una mayor cuantía de sugerencias y quejas con respecto a los procedimientos de exámenes y formas de corrección.

El alumnado considera útiles las sesiones de tutoría pues manifiesta que sirve para debatir sobre el desarrollo de la clase y la evaluación y para resolver las quejas colectivas y tomar decisiones importantes para la marcha del grupo, aunque sólo lo afirma así la mitad del alumnado. En menor grado creen que sirven para expresar las quejas al tutor sin mayor repercusión en la práctica o en la resolución de los problemas individuales. Dentro de esta tónica de bajo nivel piensan que se utilizan para justificar al profesorado o recordar normas de comportamiento. En cuanto a la utilidad, se manifiestan de modo desigual, aunque predomina una valoración positiva:

GRÁFICO I
¿Consideras útiles estas sesiones de tutoría?



Respecto a las actividades más frecuentes realizadas en las reuniones autónomas o asambleas el alumnado dice dedicarlas especialmente en una cuarta parte a adoptar decisiones en relación a asuntos formales como el calendario de exámenes, las actividades deportivas o culturales y a recibir información del delegado o miembros del equipo directivo así como a debatir y a tomar decisiones acerca de los problemas relacionados con la marcha de las clases. En mucho menor grado se dedican a debatir problemas relacionados con la organización del centro o a escuchar las informaciones de las actuaciones de los delegados. Pese a todo, un 40% no considera las asambleas como actividad educativa tan importante como el trabajo de las asignaturas. El 60% restante sí que le da mucha o muchísima importancia. El profesorado, por su parte, considera de manera más baja la importancia de estas asambleas y la función educativa que pudieran tener. Es mayor su escepticismo, lo que sin duda afectará al propio alumnado y la propia repercusión de la actividad.

En cuanto a la percepción de la capacidad de decidir que dice tener el alumnado

en las clases nos encontramos con una distribución de las respuestas bastante equilibrada si bien es cierto que sorprenden las puntuaciones altas que reflejan una conciencia por parte del alumnado de poder intervenir en las clases, lo que no significa que exista un desarrollo real de intervenciones en las clases, si bien las puntuaciones nos permiten pensar que en términos generales existe cierta permisividad por parte del profesorado. No obstante, un importante porcentaje acumulado en los valores de la escala uno y dos nos permite acreditar el descontento de un sector que probablemente exige un incremento de las posibilidades de participación en las aulas (27,9%). Parece lógico pensar que las expectativas de participación respecto a la capacidad de decisión del alumnado no son uniformes. Diferentes grupos del alumnado aspiran a diferentes grados de implicación o intervención. Sin embargo, hemos de constatar que este último porcentaje nos permite pensar la necesidad de proporcionar a un tercio del alumnado la oportunidad de crecer en la cantidad y calidad de las decisiones en las clases.

TABLA III

Valoración de 1 a 5 de la capacidad de decisión del alumnado en las clases

Valoración	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Uno	242	10,1	10,3	10,3
Dos	410	17,1	17,5	27,9
Tres	762	31,9	32,6	60,4
Cuatro	514	21,5	22	82,4
Cinco	413	17,3	17,6	100
TOTAL VÁLIDO	2341	97,9	100	
No saben/No contestan	50	2,1		
TOTAL	2391	100		

Pasando al siguiente contraste entre la capacidad de decisión percibida en las clases respecto a la percibida con los compañeros aquél es evidente, tal y como se observa en la tabla que viene a continuación. Es lógico reconocer una gran diferencia

en el ámbito de trabajo escolar de las clases frente a una relación más relajada, igualitaria, natural e informal como la que se mantiene con los amigos y compañeros. El 83,4% del alumnado mantiene las puntuaciones de la escala cuatro y cinco. Se entiende

que la capacidad de decisión con los colegas es alta de manera que el alumnado se encuentra reconocido y tiene un importante espacio de decisión que los colegas, probablemente, no pueden o no quieren negar u obstruir. La oportunidad de justificar el trabajo escolar en grupos de colegas queda para otra ocasión y debate aunque no podemos

obviar el interés que presenta el hecho de que los trabajos entre iguales permitan desarrollar la capacidad de toma de decisiones permanentemente, aunque el tipo de trabajo esté más escolarizado y sea más formal. Probablemente sea una forma de hacer menos «académico» el conjunto de tareas escolares con los efectos secundarios positivos que ello acarrea.

TABLA IV
Valoración de 1 a 5 de la capacidad de decisión del alumnado con compañeros

Valoración	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Uno	242	10.1	10.3	10.3
Dos	410	17.1	17.5	27.9
Tres	762	31.9	32.6	60.4
Cuatro	514	21.5	22	82.4
Cinco	413	17.3	17.6	100
TOTAL VÁLIDO	2341	97.9	100	
No saben/No contestan	50	2.1		
TOTAL	2391	100		

También resultan relevantes sobre la capacidad percibida por el conjunto de alumnos y alumnas interrogados sobre sus posibilidades de decisión en la calle con los amigos y amigas, que presentamos en la siguiente tabla. A mayor naturalidad del ámbito y a mayor informalidad en las relaciones lógicamente se obtienen mayores porcentajes en la capacidad de decisión. La capacidad educativa, en cuanto al desarrollo de desarrollar constantemente la toma de decisiones que tiene la «calle» es

realmente alta. Olvidar que en este ámbito se produce un gran entrenamiento, a veces desconocido por el profesorado, es importante. El contenido de este entrenamiento es importante también para la escuela y la familia o el trabajo con compañeros. Es cierto que los liderazgos no coinciden en los diferentes contextos expresados pero un cruce de los mismos puede tener una gran potencia educativa y, por supuesto, formativa para la mejora de la toma de decisiones individuales y colectivas.

TABLA V
Valoración de 1 a 5 de la capacidad de decisión del alumnado en la calle con amigos

Valoración	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Uno	26	1.1	1.1	1.1
Dos	31	1.3	1.3	2.4
Tres	94	3.9	4	6.5
Cuatro	367	15.3	15.8	22.2
Cinco	1811	75.7	77.8	100
TOTAL VÁLIDO	2329	97.4	100	
No saben/No contestan	62	2.6		
TOTAL	2391	100		

El último ámbito por el que se les preguntó su posibilidad de implicación es el familiar. Hemos de reconocer desde un principio que no todas las familias mantienen un mismo nivel de permisividad en la capacidad de tomar decisiones los miembros más pequeños. No obstante, también hemos de comparar y contrastar la percepción que tiene el alumnado acerca de sus decisiones en el ámbito familiar. Vemos

que un porcentaje de 76,5 resulta alto sumando las puntuaciones cuatro y cinco de la escala. Observamos cierto parecido en las puntuaciones entre la familia y los compañeros, lo que por otra parte no nos sorprende ya que generalmente existen similares condiciones de informalidad y naturalidad. Está claro que hay diferencias importantes en los cuatro ámbitos expresados: clases, compañeros, amigos y familia.

TABLA VI
Valoración de 1 a 5 de la capacidad de decisión del alumnado con la familia

Valoración	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Uno	77	3,2	3,3	3,3
Dos	125	5,2	5,3	8,6
Tres	305	12,8	13	21,7
Cuatro	558	23,3	23,9	45,6
Cinco	1273	53,2	54,4	100
TOTAL VÁLIDO	2338	97,8	100	
No saben/No contestan	53	2,2		
TOTAL	2391	100		

En definitiva, resulta realmente importante analizar las percepciones de autonomía e independencia que tiene el alumnado en los espacios o contextos más habituales para él. Se trata de la escuela con colegas, la escuela con profesorado, la casa o vida familiar y la calle o vida externa con colegas. Los aprendizajes se producen de manera diferente, entre otras razones, por las condiciones de libertad que sienten o perciben los alumnos y las alumnas. Estudiar los aprendizajes en los diferentes espacios y el tipo de contenidos o actitudes que se cultivan puede ser importante, pues es probable que el trabajo escolar pierda gran parte de su atractivo e impacto por producirse en condiciones de ausencia de autonomía e independencia.

Según los datos que aparecen en nuestras tablas podemos observar cómo el alumnado valora altamente su sentimiento de libertad, capacidad de intervenir y de decidir en la calle con los amigos. Si no hay profesorado por medio, el alumnado

se siente libre con sus compañeros de instituto o centro escolar. A no mucha distancia y con menor libertad se siente el alumnado para decidir en familia y, por último, es en las clases donde se valora que existe menor sentimiento de libertad o posibilidades de intervención, lo que viene a corroborar la separación entre el *conocimiento académico*, válido la mayoría de las veces sólo en el interior de los centros, y el *experien-*
cial, que tiene su dinámica propia y al albur de aprendizajes no promovidos por el sistema educativo obligatorio al que se le encomienda la formación integral de la persona.

En estudios de casos hemos abordado cómo se relaciona este sentimiento con la producción de ciertos aprendizajes. Negar la capacidad de intervención o participación en las clases es contraproducente para quienes son los sujetos afectados por las enseñanzas y los aprendizajes. Las diferencias de estructura de participación junto a las distintas tareas, formas de agrupamiento, capacidad espacial, posibilidades

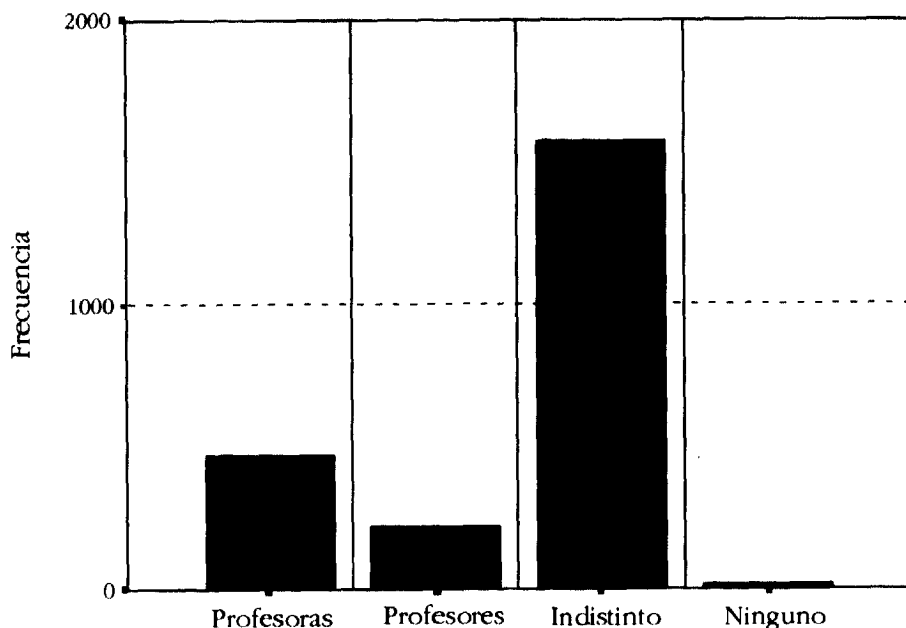
de movimiento, variedad de estímulos, laxitud en la organización del tiempo, todas esas diferencias marcan también las condiciones o posibilidades de estimulación, implicación, motivación y globalización del trabajo escolar.

El alumnado, respondiendo a los ítems de la pregunta 35 contesta que es entre clase y clase, cuando no les escuchan los profesores, cuando comentan los problemas *muchas veces* lo hacen en los patios de recreo y a veces en el bar del instituto. Pero, fuera del centro no hablan de lo que les preocupa con referencia a sus estudios. Se entiende que se comentan otros diferentes, lo que confirma igualmente la separación que existe entre estos dos entornos en los que los alumnos pasan esa época de su vida. Estos datos nos permiten entender que la sinceridad con que se tratan los problemas en el pasillo o el recreo es marcadamente diferente a la que se desarrolla en las mismas clases con la presencia del profesorado. Si se habla *pocas veces* de estos temas con los profesores y

además no se tiene o no se percibe la libertad para hacerlo, tal y como se hace con los colegas, la versión acerca de los problemas escolares que se comparte puede ser bastante engañosa o equívoca.

Respecto a la consideración que el alumnado tiene acerca de los delegados, los resultados nos indican que mayormente son los portavoces y defensores de sus intereses llevando las quejas, opiniones y decisiones así como sugerencias a profesores y equipo directivo. A continuación, la consideración dominante es la de pensar que los delegados y delegadas son ayudantes del profesorado para realizar pequeños servicios como limpiar la pizarra, ir a por tiza o llevar el parte de faltas. También piensan, en menor cantidad, que los delegados transmiten la información del equipo directivo y profesorado. Un grupo más reducido opina que son los controladores del orden de la clase cuando no está el profesorado.

GRÁFICO II
Escuchan más las sugerencias y peticiones



En cuanto a algunas diferencias que merece la pena destacar sobre las diferencias de género observamos que las actividades que se realizan en el centro son ligeramente más de chicos que de chicas, los representantes del alumnado son levemente superiores en los chicos, normalmente dejan más participación las profesoras y en este mismo sentido y ligeramente superior escuchan más sugerencias y peticiones también éstas. Recordemos a este respecto la anteriormente comentada ausencia de diferencias significativas en las respuestas del profesorado en razón del género, lo que incluye las respuestas de género que aquí estamos comentando; aunque el colectivo docente no considere que haya diferencias entre profesores y profesoras, el alumnado sí que las percibe, si bien la diferencia es pequeña.

La interpretación del conjunto de estos datos, pese a ser suficientemente significativos, resulta aconsejable que se triángule con datos obtenidos con procedimientos en que se tenga en cuenta el contexto específico de cada situación. Nosotros lo hemos hecho con estudios de casos en otro lugar (Martínez Rodríguez, 1998), no obstante los resultados obtenidos en nuestra indagación nos dan una clara idea y nos ofrecen un perfil suficiente del esquema interpretativo y perceptivo que el alumnado mantiene en algo tan relevante como es su implicación en los procesos de aprendizaje. Los matices que hemos expresado aquí deben hacernos comprender en qué condiciones y expectativas se producen los aprendizajes, qué diferencias significativas existen entre diferentes colectivos y cómo se valoran las capacidades propias de decisión. De todo ello, no se deduce una metodología concreta pero sí que nos ayuda a reflexionar sobre el grado de igualdad que se percibe en las diferentes tareas, ámbitos y situaciones escolares. Algo fundamental para encontrar nuevas ideas en la formación de futuros ciudadanos que defiendan la democracia en nuestra comunidad.

CONCLUSIONES

El conjunto de resultados expuestos se resumen en que la participación del alumnado de Educación Secundaria en los centros educativos, respecto a los ámbitos estudiados, es claramente mejorable. Lo que sin embargo nos parece más preocupante no es que haya que avanzar en las posibilidades de implicación de todos los colectivos intervinientes en la acción educativa, sino sobre todo las diferencias tan grandes en las respuestas de alumnado y profesorado. Aunque no puedan compararse estadísticamente por tratarse de distintas poblaciones, los datos respectivos resultan contundentes. Ante una misma realidad, cada grupo tiene una diferente valoración, que por tanto supone una imposición por parte del profesorado a la participación del alumnado, más o menos asumida por éste.

En cuanto a las características de los centros, se encuentran diferencias entre ellos en función de la titularidad pública o privada de los mismos. Se observa un mayor seguimiento del alumnado en los centros privados, a costa de su desarrollo y autonomía y capacidad de decisión, que se ve por tanto mermada. Y a la inversa en los públicos: existe una levemente mayor posibilidad de implicación en estos institutos, al parecer en detrimento de un seguimiento más exhaustivo de la marcha del estudiante. Pero el factor determinante resulta ser la edad del profesorado y la ubicación del centro, en lo que encontramos ser el doble reflejo de una misma situación: el profesorado más joven predomina en los centros situados en núcleos de población con menos habitantes. Puesto que son éstos los que dan una respuesta más baja, y por tanto más próxima a la visión del estudiantado, se infiere que las demandas de este grupo docente acerca de la participación de aquéllos es mayor. Si a esto le añadimos la algo mayor valoración en las respuestas de los centros adaptados a la LOGSE, se concluye que la situación parece estar mejorando.

Por lo que se refiere al alumnado, se encuentran pequeñas diferencias en función del género y la clase social. Cuando aparecen, la valoración más alta es de las féminas y de los procedentes de la capa social más baja, es decir, por parte de aquéllos que desde la investigación sociológica en educación se denuncia su discriminación. Cabe concluir que el modo de impedirles su capacidad de decisión, en los ámbitos en que así sucede, es haciéndoles ver que no pueden hacerlo, con lo que se adaptan más fácilmente al sistema educativo y también social. Pero la variable clave ha resultado ser la edad: los más pequeños son quienes dan una respuesta más alta. Partiendo de que la realidad del centro es única, se concluye que éstos aceptan de mejor grado el modelo existente, en consonancia con lo recién indicado sobre género y clase social. Si a estas diferencias en función de la edad se le suma las encontradas entre profesorado y estudiantado, se confirma la condición del alumnado como categoría de inferioridad, siendo además la característica que condiciona en mayor grado, por encima de cualquier otra, su participación.

Ante estos resultados cabe preguntarse qué tipo de ciudadanía está formando el sistema educativo. La tarea de formación cívica que la legislación le asigna parece que están dispuestos a proporcionarla el profesorado y la administración... siempre que no suponga una pérdida del status y situación de aquél. Y eso significa menguar la posibilidad del desarrollo autónomo y crítico que es básico para la intervención de una democracia plena, que vaya más allá del voto cada cierto período de tiempo, reducción que se hace bajo la cobertura técnica y expertista del conocimiento con el que el profesorado se erige en exclusiva, por supuesto «por el bien» de su alumnado. Pero en la medida en que dicho desarrollo se limita no sólo afecta al futuro ejercicio de la ciudadanía plena a la que el sistema educativo debe formar, sino al desarrollo presente del proceso educativo: ninguno de

los dos ámbitos son *objetivos*, dada la ausencia de valores absolutos desde el inicio de la modernidad, lo que significa que ambos son subjetivos, pertenecientes al ámbito de lo moral, ante la que no cabe dar recetas ni criterios deterministas.

Se diría que con esta situación de posibilidad limitada de intervención se está contribuyendo a la reproducción de las nuevas relaciones que cada vez más proliferan en nuestra sociedad: la dicotomización de la realidad social en dos mundos sin apenas conexión entre ellos, ya sea en laboral y ciudadano de la población adulta, o en académico y experiencial del alumnado; la desaparición del debate ciudadano en diversos ámbitos, bien porque se trasvasa a los técnicos pertinentes, bien porque la capacidad de decisión en lo público se aminora a medida que lo hace también el Estado, quedando así privatizados; y al tiempo se contribuye a la capacidad de cierta iniciativa personal que las nuevas corporaciones demandan.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. y BEANE, J. A.: *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997.
- BATES, R. et al.: *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia, Universitat de València, 1989.
- BISQUERRA, R.: *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD* (2vols.) Barcelona, PPU, 1989.
- CONNELL, W.: *Curriculum y Justicia Social*. Madrid, Morata, 1998.
- DAHL, R.: *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid, Taurus, 1999.
- DE LA PUENTE, C.: *SPSS/PC+. Una guía para la investigación*. Editorial Complutense, Madrid, 1993.
- DEMOCRACIA EN LA ESCUELA. *Monográfico de Cuadernos de Pedagogía*, vol. 275, Barcelona, Práxis, 1998.

- ELEJABEITIA, C. et al.: *La comunidad escolar y los centros docentes: estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos en la Ley-Consejos Escolares de Centro, como en los informales de la vida del centro*. Madrid, CIDE.
- ETXEBERRIA, J.; JOARISTI, L. y LIZASOAIN, L.: *Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+*. Paraninfo, Madrid.
- FERNÁNDEZ CORTÉS, F.: *Orellana, asamblea en la escuela*. Madrid, Zero ZYX, 1978.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «La escuela del desencanto. Profesionalismo docente y participación estudiantil», en AA.VV.: *Sociedad, cultura y educación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid, Universidad Complutense, 1991.
- *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata, 1993.
- FERRÁN, M.: *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid, McGraw Hill, 1996.
- FREINET, C.: *La escuela Moderna. Una pedagogía del sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid, Morata, 1996.
- GIL VILLA, F.: *La participación democrática en los centros escolares no universitarios*. Madrid, CIDE, 1992.
- GIROUX, H.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid, Siglo XXI, 1993.
- GUTMAN, A.: *Democratic Education*. Princeton, Princeton University Press, 1987.
- LARA, F. y BASTIDA, F.: *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras*. Madrid, Popular, 1982.
- LIZASOAIN, L. y JOARISTI, L.: *SPSS para Windows. Versión 6.0.1 en castellano*. Madrid, Paraninfo, 1995.
- *SPSS para Windows. Versión 8 en Castellano*. Madrid, Paraninfo, 1998.
- LUMMIS, D.: *Radical Democracy*. London, Cornell University Press, 1996.
- MARTIN LUENGO, J.: *Fregenal de la Sierra. Una experiencia en libertad*. Madrid, Campo Abierto, 1978.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid, Escuela Española, 1998.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.: *La negociación del currículum: revisar la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, La Muralla, 1999 (en prensa).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- POLLARD, A.: *The social World of the Primary School*. Eastbourne, Holt, Rineart and Winston, Ltd, 1986.
- SALANOVA, J.: *La escuela rural. Métodos y contenidos*. Madrid, Zero ZYX, 1983.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *El crisol de la participación*. Madrid, Escuela Española, 1997.
- VISAUTA, B.: *Análisis estadístico con SPSS para Windows*. Madrid, McGraw Hill, 1997.

