

En las circunstancias actuales, de franco avance neoliberal, se evidencia, una vez más, una retórica tradicional de la familia como la institución que garantiza apoyo y seguridad en momentos turbulentos, facilitándose de esta forma, y en coherencia con el marco que lo promueve, un sutil desplazamiento de las cuestiones sociales al flanco privado. "Cheque escolar", "libre elección de centro" y "escuela en casa" emergen como algunas de las estrategias que presentadas como recursos para que las familias adecuen sus intereses y necesidades ocultan un interesado ataque al sector público y sus instituciones, que, no obstante continúan mostrando las importantes contribuciones que hace para una sociedad más cohesionada y democrática.

Nadar contracorriente: propuestas para mejorar los Consejos Escolares

pp. 33-44

Miguel A. Santos*

Universidad de Málaga

*Sólo los peces muertos
son arrastrados por la corriente.*

Alarma y compromiso

Creo que vivimos en las escuelas una época compleja que está cargada de riesgos. La tentación de potenciar la autoridad de los órganos unipersonales de gobierno, la visión gerencialista de las escuelas, el clamor por la profesionalización de los directores, una competitividad tramposa, el conformismo social imperante, el relativismo moral que lleva consigo la cultura neoliberal (Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 2000a; Angulo Rasco y otros, 2000), un tipo de evaluación cuantitativa pendiente sólo de los resultados obtenidos por los alumnos (sin tener en cuenta su procedencia y sus condiciones de partida), la simplificación del discurso sobre la calidad, el temor a la pre-

sión social sobre los centros, el individualismo rampante como práctica social asumida..., están conduciendo a un retroceso en las concepciones democráticas de la escuela.

Los Consejos Escolares de centro están amenazados por el dominio de la burocracia, el formalismo y la obsesión por la eficacia. La cultura neoliberal reclama una eficacia medible en forma de logros, olvidando lo que sucede con los que parten de situaciones desfavorecidas y dejando al margen preocupaciones fundamentales relacionadas con la dignidad, la igualdad y la justicia. La pregunta es inevitable: ¿Para qué sirven los Consejos Escolares? La respuesta de muchos interpelados es previsible: Para nada. ¿Qué salgo ganando si formo parte del Consejo? Nada. La consecuencia es lógica: hay que terminar con los Consejos Escolares. O, más sencillo e igualmente eficaz: no participaré y, si lo hago, no le dedicaré de-

* Correo electrónico: arrebol@uma.es

masiada atención ni mucho tiempo. Ahí está, a mi juicio, el peligro. Ahí está la trampa.

Ante las limitaciones que se manifiestan en la actuación de los Consejos, caben dos posturas (y dos modos de actuación consecuentes con ellas). Por una parte, acabar asfixiándolos desde la burocratización y la inoperancia o revitalizarlos con innovaciones y propuestas que desarrollen y potencien su papel en la escuela.

Las razones que justifican la existencia y que exigen el buen funcionamiento de los Consejos se asientan en el derecho y el deber de construir democráticamente una sociedad asentada en valores. Para ello las escuelas deben constituirse en instancias que encarnen los valores y que formen a los ciudadanos. Pero éstos se forman no sólo escuchando y leyendo, sino —y sobre todo— practicando. De ahí mi preocupación por desenmascarar las trampas de la participación y por exigir una gestión democrática de los centros educativos (Santos Guerra, 1995, 1998, 2000b).

San Fabián (1992) reflexiona sobre los beneficios de la gestión democrática y de la consiguiente participación: mayor satisfacción, mayor efectividad. Es evidente: la persona que “toma parte” considera como suyo lo que hace, se responsabiliza. En definitiva, está más satisfecha. Por otra parte, una gestión democrática, consigue una mejor aceptación de las decisiones. Añadiré otro beneficio, nada despreciable: el enriquecimiento mutuo que produce el diálogo, el intercambio, la escucha, la suma de todos los pensamientos, de todas las voluntades y de todos los esfuerzos.

El ejercicio de la democracia hace posible la formación de personas. Hablo de democracia en su sentido más profundo, no en la mecánica formalista que, a veces, sólo es un modo de destruirla (Touraine, 1994). Las reacciones de algunos profesionales de la enseñanza ante la participación de los padres y madres y del alumnado, me llevan a formular preguntas fundamentales: ¿hasta dónde ha calado la democracia?, ¿cómo se vive la democracia en la escuela?, ¿cómo prepara la escuela para la democracia y a la vez para socializar en la cultura predominante? (Santos Guerra, 2001). La democracia es una

forma de entender la vida, de construir la sociedad. Su ejercicio se articula sobre la participación, la justicia, la libertad, el respeto y la igualdad (Sarramona, 1993). La participación tiene un fin en sí misma, ya que es un derecho democrático. Pero, es también un medio excelente para conseguir fines.

“La participación no debe ser entendida exclusivamente como un fin en sí mismo, con independencia de otros valores. Su condición de valor o fin se halla intrínsecamente unido a su condición de instrumento o medio para la obtención de los fines o valores de la democracia” (Jáuregui, 2000).

Hay que profundizar en el sentido de la participación en la escuela. ¿Participa el alumno sencillamente escuchando y estudiando? ¿Participa asistiendo a las reuniones del Consejo Escolar como un convidado de piedra? No se puede educar a los alumnos en la ciudadanía si no se ejercitan en ella a través de la participación.

Es necesaria la enseñanza del civismo, pero lo es más la práctica de la competencia cívica que se desarrolla en la forma de actuar y de comunicarse y por eso es tan necesaria la dimensión ética en la educación. Por eso resultan demolidores los modos de actuación despóticos y faltos de respeto. El abuso del poder (a través de las normas, del trato, de la evaluación...) hace añicos la pretensión educativa. No se puede olvidar que la estructura y el funcionamiento de la institución puede constituir un deplorable caldo de cultivo para que el alumno aprenda y se forme como ciudadano. El subtítulo de la obra de Ross Epp y Watkinson (1999) no puede ser más inquietante: *Del daño que las escuelas causan a los niños*. La lucha por la dignidad (Marina y De la Válgoma, 2000) radica en el esfuerzo conjunto de todas las personas para conseguir lo que estos autores llaman la “felicidad política”. El aprendizaje de la convivencia ha de enmarcarse en el Proyecto del Centro, de manera que no constituya un adorno al que se dedica una atención y un tiempo complementario. La formación en la democracia no se logra incluyendo en el currículum materias con temas sobre valores de las que se han de examinar los alumnos.

Cuatro advertencias preliminares

Antes de entrar de lleno en el tema que nos ocupa, quiero plantear algunas observaciones, imprescindibles a mi juicio para que el discurso pedagógico no quede larvado por las trampas que aquí enuncio y, a la vez, denuncio. Tanto el discurso pedagógico como la práctica corren el riesgo de pervertirse por los siguientes problemas.

El lenguaje tramposo

Es difícil que alguien se muestre contrario a esta afirmación: “Hay que mejorar el funcionamiento de las escuelas”. El problema radica en aclarar el significado del término “mejorar”. Para unos significará reducir la presencia del alumnado y de las familias, para otros exactamente lo contrario. El problema no está, pues, en no entendernos, sino en creer que nos entendemos. Los problemas de lenguaje lavan muchos discursos pedagógicos. Es muy certero el pensamiento de Carlos Lerena:

“El lenguaje no solamente se utiliza para subir por las escaleras de la claridad y de la libertad sino que, acaso más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y la dominación. Allá donde hay una relación de dominio y una relación de fuerza, allá están las palabras, allá está el lenguaje para cumplir su función mistificadora, intoxicadora, legitimidadora” (Lerena, 1997).

Es imprescindible precisar el significado que atribuimos a los términos que utilizamos. Cuando hablamos de calidad de los centros, habrá que precisar qué entendemos por calidad, a quiénes afecta la misma y qué es preciso hacer para conseguirla. Cuando hablamos de participación, hemos de precisar qué carga semántica encierra el concepto. Se puede participar escuchando y decidiendo, obedeciendo y mandando, estudiando y diciendo lo que hay que estudiar.

Los análisis simplificadores

Conocer la realidad no es tarea fácil. La realidad es compleja y su comprensión depende de muchos factores. De cuál es la perspectiva desde

la que se la contempla, de la peculiaridad de los que informan sobre ella, de los momentos en los que se la observa, de los instrumentos que se utilizan para explorarla, de las teorías que se aplican para descifrarla. Creo que existe el peligro de simplificación en los análisis. Cuando se encierra la explicación de una realidad compleja en un casillero muy simple, es inevitable la tergiversación.

Si se utilizan instrumentos simples para captar la complejidad de una realidad tan multifacética y compleja como es el funcionamiento de un Consejo Escolar, es imposible obtener una visión precisa y enriquecedora.

Los explicaciones caprichosas

Existe un grave problema, que se añade a los dos que acabo de enunciar. Me refiero a los procesos atributivos arbitrarios o, mejor dicho, interesados. Una vez analizada y comprendida la realidad se suele explicar por qué son las cosas como son y no de otro modo. Y los nexos causales, a veces, carecen del más mínimo rigor. Se puede decir, por ejemplo, que los padres y madres no acuden a votar a sus representantes en el Consejo porque no tienen interés alguno por la escuela. ¿Y si se debiera a que la experiencia de participación que tienen es decepcionante? ¿O, quizás, a que las horas en que están abiertas las urnas hacen casi imposible acudir a votar?

Una vez realizada la explicación, se llega a un tipo de conclusiones bajo las cuales se suelen esconder intereses y prejuicios. Si es tan inoperante el Consejo, lo mejor es suprimirlo o debilitarlo. Es decir, no perder el tiempo tratando de profundizar y extender los mecanismos de la participación.

Las valoraciones interesadas

Un último paso es la valoración que se hace de todo lo que sucede y de las causas por las que, supuestamente, sucede. Es decir, que una persona puede considerar positivo un fenómeno que otra (desde otra concepción, desde otra perspectiva) interpreta como negativo.

Algunas veces, por no poner en tela de juicio nuestras concepciones y, sobre todo, nuestras posiciones personales, consideramos positivo un fenómeno que deberíamos poner en entredicho. De esta forma se entrega la práctica a la rutina y se perpetúan formas de funcionamiento sospechosamente inamovibles. A la pereza de pensamiento se le califica frecuentemente de firme convicción.

Nos equivocamos al pensar que la realidad es como es por mera casualidad, al creer que nuestra forma de entenderla y valorarla es fruto de un pensamiento riguroso y objetivo. Como si no existieran posturas interesadas en la interpretación y en la valoración de los fenómenos educativos.

El río de aguas turbias

Voy a plantear algunos problemas que, desde la necesaria humildad de la visión personal, aquejan al funcionamiento de los Consejos Escolares. Algunos de estos problemas pudimos detectarlos en la investigación realizada sobre el funcionamiento de cinco Consejos Escolares de centros situados en la ciudad de Málaga (Santos Guerra, 1999).

La participación regalada

No están muy lejanos los tiempos en que se luchaba con denuedo por la participación de los padres y madres en los centros. Las asociaciones, las plataformas de mayor compromiso, personas con una conciencia cívica acendrada insistían a través de estrategias diversas en la necesidad de tomar parte en la gestión de los centros educativos (Gómez Llorente y Mayoral, 1981; Bozal, 1977).

La realidad actual les viene a las familias y a los alumnos como un regalo caído del cielo. No piensan muchos que las cotas de participación hoy existentes son el fruto de esfuerzos y de sacrificios de personas que lucharon por la democracia en las escuelas. Cuando algo se recibe como un regalo, no se aprecia de la misma manera que si ha sido el fruto de una conquista sacrificada.

La amenaza a la soberanía de los Claustros

Acabo de ser testigo de una experiencia reveladora. Al negociar un proceso de investigación con un I.E.S. de la ciudad de Málaga, la propuesta tuvo un rechazo en el Claustro por un sólo voto de diferencia. Pues bien, la citada propuesta que esa misma tarde tenía que estudiar (y, si así procedía, aprobar) el Consejo Escolar ni siquiera se sometió a discusión (a pesar de figurar en el orden del día) porque “ya no tenía sentido”. Es decir, el Claustro había decidido ya. ¿Era posible una decisión de sentido contrario? Quiere esto decir que la decisión se tomó en el Claustro. Pudo incluso plantearse en el Consejo, pero el sencillo anuncio de la opinión y la decisión del Claustro hubiera sido suficiente para que el Consejo respaldase la postura que habían adoptado los profesores. Ni siquiera se explicaron las argumentaciones que se habían formulado. Sencillamente, se retiró el punto del orden del día sin que nadie pidiese una explicación.

Ya es significativo que los profesores tengan una mayoría suficiente en la configuración del Consejo. Ni una sola propuesta que ellos no apoyen saldrá adelante. Aún así, la participación de los padres es sentida por muchos profesores como una amenaza a la soberanía del Claustro. A esta conclusión llega Fernández Enguita (1993) en una investigación realizada en nueve Consejos Escolares de centros ubicados en Madrid.

La escasa participación de padres y madres en las elecciones

Los porcentajes de participación de padres y madres (y, en muchos centros, del alumnado) son muy bajos. El voto no es ni la única, ni la máxima tarea de la democracia, pero es uno de momentos más significativos de la misma. ¿Por qué no participan?

Hay razones que radican en lo que podríamos llamar la desestructuración del grupo de referencia. Los padres y madres de los alumnos de un centro constituyen un grupo con estructura dispersa. ¿Cuándo, dónde, cómo, para qué se reúnen todos? La respuesta es categórica: nunca. Su grupo funciona solamente como una

entelequia. Tiene representantes que carecen de interlocutor, porque no tienen un grupo al que informar o del que recibir información.

Las asociaciones suelen contar con un escaso número de afiliados. En algún centro existe más de una Asociación. En esos casos suelen tener tendencias y posiciones distintas. Una suele ser la “opositora” y otra la “colaboradora”. Una se constituye en el juez y el fiscal del profesorado, la otra en su defensor más acérrimo.

Hay más razones, obviamente: la corta y escasa cultura de la participación, la creencia de que es inútil pretender que cambie algo, el escepticismo respecto al papel de la familia en el Consejo, la desinformación o la información sesgada, la falta de tiempo, las malas experiencias vividas o relatadas por otros.

En el caso de los padres y madres, existe una peligrosísima argumentación disuasoria: el profesionalismo docente. Es utilizada por los profesores, que dicen “los padres no son especialistas en educación, no son conocedores de las disciplinas...”. Argumento que hacen suyo algunos padres: “Nosotros no entendemos, para eso están los profesores”.

La superficialidad de las cuestiones en las que intervienen los padres y madres

Cuando los padres intervienen lo hacen, sobre todo, en cuestiones de escaso calado. Participan en la organización de actividades complementarias, deciden sobre el castigo que hay que imponer a un infractor, acuden a la Administración en apoyo de una reivindicación de la escuela...

En cuestiones de fondo (naturaleza del proyecto educativo, selección de contenidos, naturaleza de la metodología, calidad de los procesos de evaluación, riqueza de las relaciones interpersonales...) no opinan ni deciden, salvo cuando estalla algún conflicto.

La feminización de la participación

La educación en la familia y en la escuela se ha hecho una causa de la mujer. Es ella

quien acude a la escuela cuando hay que hablar con el tutor o la tutora, la que sigue de cerca los informes de evaluación, la que se presentan para formar parte de la Junta Directiva de la AMPA o para formar parte del Consejo Escolar. Salvo en casos en que el conflicto es muy grave o el problema tiene que ver con la economía.

Sé que están cambiando muchas cosas, pero todavía es grande el peso de los planteamientos y de las costumbres sexistas (Santos Guerra y otros, 2000c). Cuando se piensa que estas cuestiones son fenómenos del pasado se incurre en una ingenuidad (¿perversidad también?) que nos aleja del compromiso. Cuando la discriminación se hace más sutil, es más difícil detectarla y combatirla.

Este fenómeno sexista se ve reflejado en todos los niveles de la sociedad. Cuando el presidente de un gobierno (varón, por supuesto) visita un país extranjero, es fácil verle en la prensa en negociaciones de altos vuelos mientras su cónyuge (la mujer, por supuesto) visita una escuela y conversa sonriente con los niños. Los cargos de más alta responsabilidad (y remuneración) política y académica están en manos de varones, el profesorado de niveles más elevados es masculino mientras son mujeres las que se encargan de la Educación Infantil...

La débil estructura de los mecanismos de representación

¿Cómo es posible que los alumnos representantes de su colectivo, mantengan contactos estrechos y eficaces con sus representados. ¿Dónde se pueden reunir todos? ¿A qué hora? Esta dificultad hace que los representantes actúen por su cuenta sin que los demás participen (más aún, sin que los demás se enteren).

Lo mismo puede decirse de los padres ya que, independientemente, de la voluntad que tengan los representantes de informar a sus representados, las dificultades son difícilmente superables.

Los profesores lo tienen más fácil, pero tampoco es práctica frecuente la utilización de los imprescindibles mecanismos de la representación.

La burocratización de los procesos decisorios

Un grave problema de los Consejos Escolares es la burocratización. El Consejo Escolar se ha convertido en muchos centros en la instancia que refrenda las decisiones del Claustro. Como es preceptiva la anuencia del Consejo, se presentan los temas ya debatidos, con la decisión ya elaborada y el Consejo, sencillamente, aprueba o rechaza formalmente.

He visto cómo se aprobaba en algunos Consejos el Plan de Centro. Con el abultado documento sobre la mesa, que nadie ha podido leer en su totalidad. Los miembros del Consejo se han limitado a levantar su mano o a plasmar su sí en una papeleta. Sin elaboración previa, sin discusión, sin consulta a los representados.

Qué decir del aplastamiento de las minorías con la apisonadora de los votos. Si alguien que discrepa (algunos Consejos ya se han configurado eliminando a los discrepantes) osa poner una objeción tan lógica como que no puede aprobar algo sin saber de qué se trata, es fácil que sea considerado obstruccionista o recalcitrante.

La conversión del Consejo en un tribunal

Pudimos comprobar en la investigación sobre Consejos Escolares (Santos Guerra y otros, 1999) que las cuestiones que ocupaban más atención y más tiempo en las sesiones eran las de carácter informativo, burocrático y disciplinario. El análisis de las faltas cometidas por los alumnos (nunca las de los profesores) acababa indefectiblemente en la aplicación de un castigo que pretendía ser ejemplar para el infractor y para los testigos. Pocas veces se profundizaba en el estudio de las causas y del contexto. Muy pocas se planteaba la comprobación de la pretendida eficacia del castigo.

En un momento en el que se está haciendo voz común el aumento de la conflictividad en los centros, se corre el riesgo de poner el énfasis en la vigilancia, en la amenaza y en el castigo. No en el análisis y la transformación del funcionamiento de los centros. Si, a través de esas estrategias se consiguiese mantener el orden, ¿no

habría que preguntarse por lo que sucederá cuando no existan la vigilancia, la amenaza y el castigo? No se puede olvidar que la pretensión fundamental de los centros es la educación, no el control. Es probable que aumentando la participación, mejorando las relaciones y haciendo más atractiva la tarea se consiga un clima más favorecedor de la convivencia que confeccionando y aplicando un código de faltas leves y graves con sus castigos correspondientes.

La jerarquización de las sesiones

Obsérvese la frecuente dinámica jerarquizante que encierra el funcionamiento del Consejo Escolar. Es el director quien decide el orden del día, quien impone la fecha y la hora de reunión, quien conoce la información más relevante sobre los temas que se van a tratar, quien presenta estos temas en el Consejo, quien concede y retira la palabra, quien organiza las votaciones, quien recuenta los votos, quien da explicaciones, quien levanta la sesión.

En todas las cuestiones planteadas caben alternativas que amplían la participación. Podría decidirse de manera más colegiada la fecha y la hora, confeccionarse el orden del día entre todos los miembros del Consejo, enviar información a todos los miembros del Consejo, nombrar un moderador que fuese distinto al Director (que preside), ofrecer explicaciones desde todos los estamentos...

Si se cronometra el tiempo de intervención se podrá ver cómo el que acapara el director (y su equipo) excede al que ocupan el resto de los miembros del Consejo.

Obsérvese también cómo se distribuye el espacio. Es frecuente que la presidencia la ocupe el director, que aparece flanqueado por los miembros de su equipo. No suelen estar los alumnos o los padres/madres a sus lados, por ejemplo.

La ausencia de la representación política

Es frecuente la inasistencia a las sesiones del Consejo Escolar del representante del Ayuntamiento. Lo más grave —con serlo mucho— no es la ausencia, sino la falta de reacción ante la mis-

ma. Lo malo no es que no vaya sino que nadie pregunte por él.

Me preocupa este hecho por lo que significa. La educación parece ser del interés exclusivo de los profesionales y de las familias que tienen hijos en la escuela. No se considera la educación como responsabilidad de toda la sociedad, como una tarea de la ciudadanía. Por eso se convierte la escuela en una instancia más de competitividad y de individualismo.

La fuerza de la contracorriente

Plantearé a continuación, y a eso iba, algunas ideas para mejorar el funcionamiento de los Consejos Escolares. El primer apartado se refiere a diversas actitudes que exige la democracia y la participación verdadera. El segundo contiene algunas sugerencias concretas.

Creo que es imprescindible fortalecer un órgano que hoy está en entredicho. Porque compromete a toda la comunidad en la reflexión, la planificación, la acción y la evaluación de la institución educativa. Porque supone una apertura que hace llegar a los profesionales el aire fresco del entorno, porque constituye un control democrático, porque permite escuchar la voz de todos los participantes de la comunidad a través de los representantes, porque hace sentir como algo propio una institución que realmente es de todos, porque extiende a todos la responsabilidad, porque puede ser un núcleo de creatividad y de ideas nuevas, porque supone un núcleo de decisión más rico y eficaz.

Digo eficaz en el sentido más profundo. Si las decisiones son tomadas por todos es más fácil que sean sumidas por todos. Si toma uno sólo la decisión, puede hacerlo con más rapidez y acaso con más acierto, pero no es tan fácil que todos asuman esa decisión como la mejor.

Exigencias de la participación democrática

Dar cumplimiento a las prescripciones que regulan el funcionamiento del Consejo Escolar no es suficiente. Hacer la convocatoria por los cauces legales, celebrar las sesiones ordinarias

mínimas, seguir las reglas de votación..., no constituye el tope de la democracia. Existen exigencias más profundas que, si no se tienen en cuenta, convierten lo legal en la tumba de la participación auténtica. Porque, si no hubiera cauces legales de participación, podrían buscarse, pero si los que existen están adulterados o muertos algunos no los echan de menos.

La posibilidad de discrepar

Una de esas exigencias es la posibilidad de discrepar sin que se produzcan consecuencias negativas: represalias, retirada de la confianza, reproches más o menos velados.

“Una parte esencial y en el fondo la más significativa del civismo, es aquella que nos permite diferir, discrepar y hasta oponernos a otras voluntades de un modo a la vez civilizado y eficaz” (Camps y Ginés, 1998).

No basta con decir que es posible la discrepancia. Tiene ésta que producirse sin que se teman (mucho menos, sin que existan) consecuencias negativas. Hay personas que tienen poder y que mantienen actitudes similares a las de aquel empresario que decía: “A mí me gusta que mis trabajadores me digan la verdad, aunque eso les cueste el puesto”.

En los centros hay quien emplea estrategias interesadas ante una votación decisiva. Así, el Director puede llamar a un alumno para reconvenirle y explicarle lo importante que es la cuestión y qué contenido tiene que tener el voto.

El punto de vista de la minoría

Si la democracia es meramente formal, resulta fácil remitirse al cómputo de votos. “*Hechos ganados la votación*”, dice la mayoría, aplicando una concepción sociológica de verdad que podría definirse de la siguiente manera: “*Verdad es lo que la mayoría dice que es verdad*”. Afirmación que no puede sostenerse, sin más. Aunque, como es lógico, tampoco puede atribuirse la verdad a la opinión de la minoría.

Lo que estoy planteando es la necesidad de que sean oídos todos los que tienen algo que decir, todos los que deseen opinar. Y ser oídos no

quiere decir que puedan hablar, sino que se les escuche y que se tenga en cuenta su opinión.

La actitud de escucha

¿Pueden formarse en democracia unos alumnos que contemplan las sesiones del Consejo Escolar en que unos leen el periódico, otros hablan desentendiéndose de la sesión, otros ridiculizan a las personas con cuyas opiniones no están de acuerdo?

El ejemplo es la forma más bella y más efectiva de autoridad. De ahí la necesidad de practicar las exigencias de libertad para poder hablar y de respeto para quien lo hace. Lo cual no significa que se esté de acuerdo con lo que dice. Se ha extendido la expresión: “Respeto lo que dices, aunque no lo comparto”. No. A quien hay que respetar es a la persona. No las opiniones aberrantes.

El ejercicio de la democracia exige el respeto a las personas. A cada persona por el hecho mismo de serlo. No depende el respeto tanto del cargo o del estatus cuanto de la dignidad que es inherente a cada ser humano (Marina y De la Válgoma, 2000).

El imperativo de la solidaridad

Una institución que se dice educativa debe estar invadida por el “imperativo de solidaridad”. En ella no va cada uno a lo suyo. Todos se preocupan de todo. Un modo de hacerlo es contribuir (con la entrega de tiempo, esfuerzo, ideas, compromiso) al buen funcionamiento de la institución.

Sé que esta invitación se enmarca en el concepto que denomino de contracorriente. En un momento en el que el lema es “cada uno a lo suyo” o “sálvese el que pueda”, los planteamientos altruistas son difíciles. Provocan el rechazo o la ironía de los que saben buscar y defender sus intereses.

“La democracia, contra una opinión muy extendida, es sólo en parte una sistema para la representación política de las preferencias de la ciudadanía a través de personas elegidas por ellos para gobernarlos. Es también un ámbito de participación, a través de la cual se expresa nuestra pertenencia a

una comunidad de hombres libres. La pertenencia se ejerce mediante una preocupación activa mínima por aquellos problemas de los demás que no siempre nos conciernen directamente” (Camps y Giner, 1998).

Existen muchos “polizones democráticos”, es decir personas que, sin hacer nada por nadie, se benefician de todo lo que los demás hacen por todos. La democracia es un orden de convivencia en el que todos nos preocupamos por todos. Por eso los miembros del Consejo Escolar han de preocuparse no sólo de cómo suprimir los comportamientos disruptivos a través de la aplicación de castigos, han de procurar crear un clima en el que todos aprendan a convivir y a respetarse.

La explicitación de los conflictos

Creo que es un error antidemocrático tener como máxima aspiración (a veces, como única) el evitar los conflictos. Para ello se configura el Consejo con personas “de la misma cuerda”, que nunca presentarán una queja o un problema. Se elige a candidatos que apoyen incondicionalmente al equipo directivo, y luego se prepara una estrategia mediante la cual salgan votados. Se acalla cualquier problema a través promesas o de explicaciones engañosas. Se silencia cualquier tipo de problema que pueda alterar la paz. Pero, claro, a este estado de rutina y de quietud no puede llamársele paz sino simple ausencia de conflictos.

La Educación para la Paz no es un lujo, es una exigencia que invalida “cualquier posición de indiferencia, huída, resignación o sumisión”. Ahora bien, la Educación para la Paz pone sobre el tapete las injusticias, los problemas, los abusos. Los del mundo, por supuesto, pero también los de la propia escuela.

“No creo en ningún esfuerzo de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas” (Freire, 1986).

Explicitar los conflictos significa que se puedan plantear abiertamente y que se aborden de forma compartida. Muchos conflictos permiten

comprender lo que sucede y conducen a la búsqueda de soluciones. Lo malo no es que haya conflictos sino que exista un poder institucional que impida reconocerlos, abordarlos y alcanzar su solución.

Propuestas para la mejora de la participación

Creo que hay aprovechar al máximo los cauces de participación que se han abierto y que la ley hace posibles. Dentro de esos cauces hay que profundizar en el ejercicio de la democracia participativa. Pero no basta. Hay que abrir nuevos cauces y ampliar los ya existentes.

La participación no depende solamente de la voluntad de participar y de la actitud abierta a la reflexión compartida, a la decisión colegiada y al trabajo colaborativo. Para que exista realmente participación hacen falta estructuras que la hagan posible. O, mejor dicho, que la faciliten y hagan casi inevitable.

Las estructuras tienen que ver con espacios, tiempos y agrupamientos. Pondré dos ejemplos que casi da vergüenza plantear, por lo obvios. Si el número de asistentes a una sesión es numeroso y la estructura de participación es la intervención individual sucesiva en el grupo grande, es imposible que lo puedan hacer todos. Sencillamente, porque no hay tiempo. Además, si el grupo es muy numeroso, algunas personas no se atreven a intervenir. Puede suceder que todas las personas estén en disposición de participar, pero las estructuras lo impiden o lo dificultan. Si no hay un lugar en el que quepan, es más evidente que no pueden estar allí. Sencillamente, porque no caben.

Plantearé a continuación algunas sugerencias que, a mi juicio, facilitan el desarrollo democrático de los Consejos:

– Hay que profundizar en las razones que justifican y exigen la presencia y la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en el gobierno de los centros. No es sólo un derecho que nace de la condición de ciudadanos sino un deber democrático que es preciso ejercitar.

– Es necesario emprender innovaciones que permitan ampliar, profundizar y extender los

mecanismos de participación. Y es preciso que esas innovaciones se plasmen por escrito para sistematizar el pensamiento frecuentemente errático y para que puedan ser conocidas y aprovechadas por otros profesionales.

– Los períodos intersecciones deben ser aprovechados por todos los miembros del Consejo Escolar para desarrollar la actividad programada. La democracia escolar, acechada por tantos peligros (Santos Guerra, 1995), no concluye en las urnas que designan a los representantes. En ese momento es cuando empieza la participación, no cuando concluye.

– La información fluida, fidedigna y sustantiva es una de las exigencias y de los requisitos de la participación democrática. Si no existe información es muy difícil que se despierte la motivación (es verdad también el enunciado inverso). La información circula en muchas direcciones y no debe retenerse o manipularse en los núcleos jerárquicos.

– La participación no puede ser una mera presencia ocasional en determinadas sesiones. Nace de una convicción, de una actitud y da lugar a un estilo de vida y de convivencia. La participación en el Consejo Escolar no puede desvincularse de la que existe en el centro. ¿Es coherente la coexistencia de una práctica autoritaria en las aulas y una actividad participativa en el Consejo Escolar?

– Es imprescindible la revisión constante de las prácticas profesionales. Los mejores intentos pueden convertirse en experiencias depauperantes. La instalación de rutinas conducen a una irreflexiva y mecánica repetición de las prácticas, que no permite ni siquiera comprender sus problemas y, por consiguiente, dificulta la superación de los mismos. La escuela que aprende (Santos Guerra, 2000c) es una institución que se interroga, que reflexiona, que se autocrítica, que se abre a la opinión externa y que comprende las claves de lo que sucede.

– Es necesario superar los fracasos o las decepciones. Las inevitables limitaciones que tienen unos Consejos Escolares que todavía cuentan con una escasa experiencia no han de ser una ocasión para el desaliento, sino para el compromiso. La participación descafeinada no

ha de conducir al desprecio de la participación sino a un intento para que se enriquezca y se profundice en su verdadero significado.

Tres advertencias finales

Deseo finalizar estas reflexiones haciendo algunas advertencias que considero imprescindibles en estos momentos, pasados ya más de quince años de experiencia participativa a través de los Consejos Escolares:

– Algunos argumentan que la participación se convierte en una pérdida de tiempo. Lo que puede decidir uno sólo en poco tiempo se convierte en un largo e intrincado proceso de decisión. ¿Para qué perder el tiempo? –dicen.

En tiempos en que la eficacia se hace una obsesión, y la prisa una rutina, es difícil pararse a pensar que esa complicación es precisamente el objetivo. Se tarda más, pero implica más. Se tarda más, pero todos pueden aportar sus ideas. Se tarda más (y acaso no se llega a una decisión mejor), pero se ejercita un derecho inalienable.

– La cultura democrática no se improvisa. Hace falta mucho tiempo para que vaya calando en las conciencias y en las actitudes, para que vaya asentándose. La precipitación, la impaciencia exigen a veces unos ritmos de crecimiento imposibles. Nadie consideraría lógico el comportamiento de un jardinero que arrancase un árbol al día siguiente de haberlo plantado por el sencillo hecho de que no hubiera dado frutos.

– Aunque la ley es la misma para todos, sorprende ver cómo se aplica en cada institución, cómo se interpreta y cómo se valora. Con la misma ley, hay centros que viven una experiencia de participación intensa y dinamizadora en su Consejo Escolar y hay otros que sobrellevan a regañadientes o falsifican de forma oculta o expresa el espíritu de la democracia.

Terminaré manifestando mi deseo y mi invitación a que, a pesar de los problemas, de las dificultades e, incluso, de las malas experiencias, se siga avanzando en el logro de cotas nuevas de participación democrática en las escuelas. Lo cual supone, a mi juicio, el empleo de grandes energías, ya que las aguas bajan turbias y turbulentas y es preciso nadar contracorriente.

REFERENCIAS

Incluyo en estas referencias algunos textos más de los que citados en el artículo. Pretendo ofrecer al lector un elenco de referencias que le permitan aumentar la lectura y profundizar la reflexión.

- ALMEIDA, J. (1990). Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela. En *Educación y Sociedad*, nº 6.
- ANGULO, F. y otros (2000). La democracia es un unicornio. Reflexiones sobre democracia y educación. En *Kikiriki*, nº 55-56. Abril-mayo.
- APPLE, M. y BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BÁRCENA, F. y otros (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía* Sevilla: Junta de Andalucía.
- BELTRÁN, F. (1999). La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública. En *Revista Enfoques Educativos*. vol. 1, nº 2.
- BERNAL y otros (1997). Participación, gestión e ideología? En Garagorri, X. y Muncio, P. *Participación, autonomía y dirección*. Madrid: Escuela Española.
- BLASE, J. (1991). *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage.
- BOZAL, V. (1977). *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centropress.
- DÉNIZ, A. y DOMÍNGUEZ, H. (1998). El programa Escuela-Familia: Una experiencia de apoyo institucional a la relación escuela-familia. *Conceptos*, nº 3.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- FEITO, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense. Tesis Doctoral.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1994). El parto de los montes. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224.
- FLECHA, R. (1998). El aprendizaje es participación social. En CONCEJO: *La participación social como eje educativo. Reflexiones y experiencias*. XX Valladolid: Escuela de Verano.

- FREIRE, P. (1986). 1986. Año mundial de la paz. *El Correo de la Unesco*. Diciembre.
- GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- GINER, S. (1996). *Carta sobre la democracia*. Barcelona: Ariel.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- GÓMEZ LLORENTE, L. y MAYORAL, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.
- JÁUREGUI, G. (2000). *La democracia planetaria*. Oviedo: Nobel.
- LERENA, C. (1997). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. En Alvarez-Tostado, C. *Calidad de la Educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- MARINA, J.A. y DE LA VÁLGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍN MORENO, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). Democracia en la escuela como investigación del currículum. En Marín Bonafé, J. *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (Coord.) (1999). *Viure la democràcia a l'escola*. Carpeta de Treball. Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1997). *Evaluación de la participación en los centros escolares*. Madrid: Escuela Española.
- MAYORDOMO, A. (Coord.) (1992). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castelló: Servei de Publicacions de la Diputació de Castelló.
- MORGAN, *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1993). Asociación de Padres y participación comunitaria. En Lorenzo, M. y Sáenz, O. *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- ROSS, J. y WATKINSON, A.M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- RUBIO, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992). *Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales*. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID.
- SAN FABIÁN, J.L. (1994). La participación. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANTOS, M.A. (1992). La participación de padres y madres. El estado de la cuestión. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224.
- SANTOS, M.A. (1994). La democracia, un estilo de vida. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224.
- SANTOS, M.A. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VARIOS: *Volver a pensar la educación II*. Madrid: Morata.
- SANTOS, M.A. (1998). Las falacias de la participación. En *Conceptos*, nº 4.
- SANTOS, M.A. (1999). *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de centro*. Archidona: Aljibe.
- SANTOS, M.A. (2000a). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS, M.A. (2000b). La participación es un árbol. En *Kikiriki*, nº 55-56. Abril-mayo.
- SANTOS, M.A. (2000c). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- SANTOS, M.A., (2001). *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Aula Práctica. Barcelona: CEAC.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, E. (1999). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- SOLER, J.R. (1998). *La participación democrática de la comunidad educativa en la Administración-gestión del centro escolar: El Consejo Escolar*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy.
- TSCHORNE, P, VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós.
- ZUFIAURRE, B. (2000). Democracia, desarrollo y progreso: Dificultades para el cambio curricular. En *Kikiriki*, nº 55-56. Abril-mayo.

SUMMARY

Still recognizing the deceptions and the failures that can be imputed to the School Councils along their official implementation, it do not serve as alibi to deepen into the democratic empty of the schools, mentioning, with this aim, the scarce value that their contribution to improve the administration and the life of the centers represents. On the contrary, a realistic analysis and a committed attitude can give some higher marks of collective implication progressively. It is not easy and it claims of effort, will and time, more in this moment, but we have some examples that attest that it is possible.

RÉSUMÉ

Reconnaître encore les tromperies et les échecs qui peuvent être imputés au Conseil Scolaire le long de leur installation officielle, cela ne devrait pas servir comme alibi approfondir dans le moulage démocratique de l'écoles mentionner, avec cette fin, à la valeur rare que les représentent leur taxe pour améliorer l'administration et la vie des centres. Au contraire une analyse réaliste et une attitude s'engagée peut donner quelque plus grand marque d'implication collective progressivement, il n'est pas facile et il réclame d'effort, de volonté et du temps, surtout donné les moments qui courent, mais nous avons exemples qu'ils attestent que c'est faisable.