

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y CULTURA ESCOLAR

Ramón Pérez

1.INTRODUCCIÓN

Definir todo el proceso de la educación nos resultaría una tarea sumamente ardua en un trabajo como el que presentamos, pues a su limitada extensión se añadiría la complejidad inherente al desarrollo conceptual que, junto con aquellas otras apreciaciones más de carácter ideológico, vienen a llenar de mayor ambigüedad e indefinición al propio término.

Sin embargo habremos de estar de acuerdo en que, tanto las aportaciones pedagógicas de las últimas décadas como los marcos jurídicos establecidos por la legislación positiva en los países de nuestro entorno cultural, así como la legislación y directivas de los organismos internacionales, vienen a propiciar un discurso centrado en una educación de carácter participativo. Es decir un tipo de educación que se define desde la participación y en la participación, es ante todo participación educativa.

A pesar del tiempo transcurrido desde el inicio del proceso de normalización democrática de nuestro país, incluso en los aspectos más directamente relacionados con la educación (Constitución de 1.978, art. 27 y 13; LODE), no parece que se haya desarrollado una cultura participativa que propicie un ámbito normalizado de relaciones entre iguales, aun en la consideración de los distintos roles que vienen llamados a desempeñar todos y cada uno de los miembros que componen la Comunidad Educativa.

Así es que, puesta en marcha la Ley del Derecho a la Educación (1.985) y realizado el desarrollo normativo de las Asociaciones de Alumnos (1.986), la participación de los alumnos se encuentra en nuestros centros en una situación muy semejante a la del punto de partida. Las razones iniciales de esta situación parece que pudieran buscarse en el excesivo énfasis puesto en la norma, el desconocimiento de las claves para transformar nuestras instituciones educativas y la pervivencia de una vieja cultura, anclada en esquemas pasados pero etiquetada con nuevos marbetes.

Por lo que, la participación de nuestros escolares, fuera de las consideraciones psicopedagógicas inherentes al propio proceso de aprendizaje, especialmente el que hace referencia a la participación del alumno en ese proceso de construcción de su propio conocimiento, pocas referencias y ecos suele tener en lo que es la literatura y/o la propia práctica de la "participación social" en las instituciones educativas. Es decir no parece que haya interés alguno en desarrollar esta dimensión más allá del escaso o nulo cumplimiento formal de la norma y mucho menos vincularlo a una propuesta educativa comprometida en el desarrollo y generación de cultura social auténticamente formativa, en la que incluso la gestión del centro sólo fuese una dimensión, acaso la más pequeña, de todo ese proceso.

No se nos escapan aquí otros problemas, más propios de la participación social tal y como se entiende en las democracias actuales, y que pueden tener su núcleo de acción más importante en el desarrollo de la "representación/representatividad", lo que además de establecer los mecanismos posibilitadores para hacerlas efectivas se pueden plantear incluso otros problemas como los éticos, muchos de ellos vinculados al propio discurso pedagógico de la educación en los valores, la moral, las normas, etc. . Problemas que, por otra parte no quedan aislados o situados en las relaciones entre los propios alumnos, sino especialmente en la relación con los demás sectores de la Comunidad Educativa, y más concretamente en el seno del Consejo Escolar y en tanto que se potencien relaciones más centradas en el poder, el control, el monopolio de la información, etc. que en el de un espíritu colaborativo, de entrega, y de promoción personal.

Centrados pues en este contexto hemos tratado de acercarnos a los problemas de fondo que se ciernen sobre la Comunidad educativa en su promoción como tal, de los que avanzamos algunos elementos para su reflexión.

De los datos que venimos manejando, todos ellos procedentes de dos investigaciones, una de ellas sobre la participación de la Comunidad Educativa (ya cerrada) y otra sobre la de los alumnos (aún abierta) se pueden extraer conclusiones altamente significativas acerca de la orientación de aquellas problemáticas que, de forma prioritaria, consideramos están gravitando en el condicionamiento del desarrollo de la participación en la escuela.

Ante la imposibilidad de explicar en estas líneas el alcance de tales investigaciones, diremos que la primera de ellas se ha realizado sobre una amplia comarca de la Región de Asturias con una población representada en más de la cuarta parte de los centros de E.G.B. y Medias(públicos y concertados), y que, para el caso concreto de los alumnos, se ha realizado a través de entrevistas, observaciones y cuestionario con cuestiones sobre 30 aspectos de la vida participativa de los centros y que podría ser agrupada en cuatro grandes apartados: formación-información sobre participación y su puesta en práctica, la representación-representatividad en el Consejo Escolar, las dimensiones organizativo-estructural y funcionales del centro y aspectos referidos a la consolidación de componentes culturales en la vida escolar . Se puede decir que se trata de analizar la cultura del centro escolar pero desde la perspectiva de

los alumnos. Se han manejado 665 encuestas completas. También se han realizado 127 entrevistas, hay datos obtenidos de observaciones, anécdotas, etc., todos éstos de forma directa en 5 centros.

La segunda investigación, aún en una fase inicial de su desarrollo, se centra más en la cultura que generan los jóvenes escolarizados y con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (6^a, 7^a y 8^a de E.G.B y BUP/FP), y aunque se está en una fase de trabajo con encuestas, las entrevistas y las observaciones están previstas en el desarrollo de la misma, pero aun no se han realizado. La encuesta que consta de 34 items, se centra en el análisis del grado de conocimiento que el alumno tiene de aquellos aspectos que regulan la vida formal del centro y también, qué otras cuestiones aparecen como definidoras de la cultura informal que se da realmente en sus centros. Hasta la fecha (Junio de 1.992) 485 encuestas recogidas y parcialmente tratadas son los datos con los que contamos.

2. ESCUELA Y PARTICIPACIÓN SOCIAL.

Las organizaciones sociales en general y la escuela en particular se nos ofrecen como un marco simplificado de un complejo entramado de interacciones entre los individuos que quedan mediatizadas por aquellos otros elementos más formales que vienen a definir, también formalmente, la estructura organizativo-funcional de la institución.

De este modo, tanto desde la teoría como desde la práctica organizativas, hay una cierta tendencia a un proceso de simplificación, quizás en un intento de racionalizar todo cuanto ocurre o ha de procurarse que ocurra en el centro educativo, y todo ello como consecuencia inmediata del desarrollo de las formalidades contenidas en su propia definición. Por lo que buen número de imponderables vienen a establecer una situación real que pudiera estar bien lejos de la formal, de la ideal y hasta de la posible.

En este sentido es sorprendente comprobar como llega a establecerse una cierta confabulación consentida entre legisladores, administradores, directores, profesores y teóricos de la educación en el tratamiento y los remedios a una situación que se genera a partir de presupuestos iniciales que nada o poco tienen que ver con lo que acontece después en la realidad, es como si estando de acuerdo en los principios, incluso en los procedimientos y en los medios, la ausencia de resultados también les viniera a poner de acuerdo para pasar de "puntillas" sobre la situación generada, y a la que por no enmendar, tampoco se le ofrecen otras alternativas.

La problemática tiene muchas interpretaciones, las más desarrolladas, dentro de la cultura anglo-americana, han sido aquellas que, situadas en una visión interaccionista de la escuela, se orientan a analizar la organización escolar como un teatro y que, de algún modo, nos ofrece la perspectiva del alumnado, especialmente del alumnado de secundaria. En este sentido pueden ser interesantes los trabajos de Cusick y colaboradores (1.973 y 1.976) con aportaciones concluyentes acerca de la cultura de los grupos informales y las actividades de éstos, y como éstas ocupaban una buena parte del tiempo de la escuela si lo comparamos con el realmente dedicado a los estudios, o

que aquellos otros (Ball, 1980) en que los modelos de agrupamiento de los alumnos pueden de hecho modificar situaciones degradantes de la actividad escolar como las de falta de aprovechamiento, ausencias, etc. Tampoco faltan aquellas otras más actuales y que vienen a definir la escuela como un escaparate (Powell, Farrar y Cohen, 1985). En definitiva se trataría de que la escuela viene a aparecer como un lugar sin normas, sin interés, apática, poco motivada hacia el cambio o la innovación, en todo caso un tanto obsesionada por mostrar una imagen en apariencia de estabilidad, de autodomínio y de control e incluso de satisfacción con su labor, pero que el fondo no tiene.

Evidentemente aquí no se escapan las consideraciones críticas hacia la propia organización formal en el sentido de que se instituye como marco de dominación, poder, control, etc. todo ello orientado a defender una legitimidad que sólo puede mantener a través de los mitos y toda la simbología capaz de ofrecer esa "imagen" apacible, de definición clara de metas y de dominio de la situación. Es como si la propia escuela funcionase bajo un pacto mutuo de no agresión, bajo las reglas no precisas de un juego de negociación latente, reglas que por otra parte a nadie le interesa clarificar, pues en caso contrario todos se sentirían perdedores.

Aunque no somos partidarios de importar teoría sobre las prácticas educativas, a no ser en un contexto de rigurosa y escrupulosa investigación comparada, algunas de las investigaciones situadas en la línea de lo expuesto más arriba nos ponen sobre la pista de cual puede ser el enfoque que pudieran seguir investigaciones parecidas en nuestro país, aun cuando nuestro interés más inmediato pudiera ser el de centrarnos sólo en la dimensión de la participación del alumnado en la vida del centro educativo. Participación que, a nuestro juicio, no puede recibir otro tratamiento que no sea de carácter integrador, es decir incorporar todas las dimensiones de la participación en el proceso de formación del alumno.

Es decir, no se trata de que la participación se haya de abordar respecto de los alumnos con un planteamiento de instrucción y desde la teoría, pues ni se pretende hacer teoría de la participación ni instruir a los alumnos sobre las ventajas e inconvenientes de la participación de forma teórica. Se trata, en definitiva, de generar una cultura (Pascual, 1988) de la participación en la que, desde la consideración de aquellos elementos que la vienen a configurar, se desarrollen básicamente valores, aptitudes, actitudes y haya un sometimiento de la voluntad para la participación, es decir la normación, normación de nuestro comportamiento y normación de las relaciones con los demás, lo de menos será la dimensión formal de tal normación, si bien este nivel habrá de ser abordado en algún momento, pues no será posible confiar a la espontaneidad, sentido común o simplemente a la memoria todos cuantos actos de interacción social sean susceptibles de ser llevados a la práctica, sea en las situaciones genéricas o específicas de las organizaciones y fuera de ellas. Y además porque las normas de algún modo son los referentes de la acción y de los niveles básicos de colaboración y su progresión.

Por otra parte, desde una perspectiva exclusivamente jurídico-social e incluso política, nos encontramos con que, en nuestro caso, la legislación está muy clara tanto

en el espíritu como en la letra, pues en la Constitución, artículo 27.2, se recoge textualmente que "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" y que, artículo 27.7, "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca".

En el mismo sentido la LODE (L.O., de 3 de julio de 1.985), en los artículos segundo y séptimo, hace referencia a los derechos sustantivos básicos de los alumnos, precisamente aquellos que entran a definir las grandes finalidades de la educación así como los derivados de la acción, intervención y relaciones establecidas en el seno del centro escolar. De igual modo queda garantizada su participación, a nivel estatal, en la programación general de la enseñanza (artículo 31.1.c) y en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y concertados) a través de su representación en el Consejo Escolar del Centro (artículos 41.e y 56, respectivamente).

Pero sus posibilidades jurídicas no quedan ahí sino que al amparo del R.D. 1.532/86, de 11 de julio, se viene a reconocer su derecho al asociacionismo estudiantil, regulando de este modo la oportunidad de constituir asociaciones de alumnos, ya fuese esto en los propios centros o por medio de agrupamiento en federaciones o confederaciones, lo que, obviamente, les puede dar una mayor capacidad de acción, ya no sólo a nivel local sino también provincial e incluso nacional.

Por lo que el propio marco jurídico como posibilitador-facilitador de esta capacidad de desarrollo de derechos, parece que, a simple vista y en un primer momento, no deba de recibir demasiadas objeciones. Sin embargo habríamos de preguntarnos hasta qué punto el propio marco legal no es una coartada, coartada de todos aquellos quienes que, como justificación última, pretenden dejar las cosas como están, y así dormidas las conciencias por el somnífero de no dominar la situación: "¿qué otra cosa se puede hacer?", "ya se ha hecho lo que estaba en nuestras manos", "es cuestión de madurez"..., etc. etc.. Pero sin embargo la situaciones reales no sólo no mejoran ni permanecen estables, sino que se van degradando en el sostenimiento de una apariencia que, son pretexto de ser mantenida o a falta de otra mejor, genera mayores dosis de conformismo, apatía y desidia o lo que es más grave desorientación y mayor indefinición sobre lo que es y lo que habrá de ser el propio proceso de formación.

En la dimensión formativa de la educación hay otros elementos que habrán de ser considerados en el desarrollo de una participación capaz de llenar las estructuras, proyectándose así en una vida participativa activa en la que los individuos se vinculen, precisamente llegando a los aspectos más profundos de ellos mismos. Participación ésta, que se presenta no como un problema del grupo, sino precisamente como vía de solución de los problemas de los individuos y de los grupos.

En este sentido la interacción social en el centro escolar (Anderson, 1.982; Roda, 1.988; Medina, 1.989; etc.) y que aparece como un entramado sumamente complejo en la definición del clima social del centro es susceptible de ser analizado y reorientado desde los niveles subsistémicos que se erigen como foros de permanente

acción relacional, y entre los que destacamos los de: Consejo Escolar, aula, tutoría, seminarios, actividades complementarias y extraescolares, servicios complementarios, etc.

Es más, la propia propuesta educativa no podrá ser lo suficientemente valorada sino es en la determinación de un proyecto cultural que venga a ser considerado como expresión de un sentimiento común de pertenencia, cognitiva y socialmente, a un mismo grupo, capaz éste de promocionarse en el desarrollo de su propia cultura y con una proyección en logros de libertad y de responsabilidad. Tarea prioritaria ésta si realmente entendemos que la comunidad educativa habrá de ser la que esté, de forma integrada, impulsando ese proyecto.

3.¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS?.

Como ya se ha dicho, el espacio nos condiciona a recoger, aun sumariamente, buen número de datos, por lo que trasladaremos aquí alguno de aquellos que nos ayuden a reflexionar sobre los aspectos que, consideramos nosotros, es preciso definir y actuar sobre ellos para desbloquear los mecanismos distorsionadores e inhibidores de una participación real y efectiva de los alumnos.

Así, uno de esos primeros aspectos es el del propio concepto de lo que ha de ser la participación en el centro escolar, que, ligado por una parte al de la democracia y la participación política, no logra despegarse de planteamientos tradicionales de lo que había de ser la participación de los padres y alumnos en la vida del centro escolar. Respecto de lo que ha de ser la participación de los padres en la vida del centro, aun contando con la diferencia significativa de criterio de alumnos/alumnas, podemos afirmar que es considerado como que "podrán participar en todo lo que afecte a la vida del centro" por sólo un 14% de los encuestados, mientras que otras actividades como las de "estar informados de los estudios de sus hijos", "asistir a actividades informativas del centro", etc. definen para los alumnos el significado más completo de la participación de los padres, con porcentajes entre el 50 y el 80%.

En el mismo sentido nos hemos encontrado que la idea que los alumnos tienen de lo que ha de ser su propia participación en el centro, no va más allá de lo que les concedían a sus padres, pues tan sólo hay un 22% de alumnos que exigen como una de las cuestiones prioritarias (1ª ó 2ª lugar) que la participación se materialice con su presencia en la toma de decisiones sobre aquellas cuestiones importantes para la vida del centro, destacando como prioritarias para una mayoría, (45-50%), la de "estar informados suficientemente de lo que ocurre en el centro" o aquella otra que pasa por la oportunidad de poder "sugerir ideas al centro"(18%).

La participación de los profesores es interpretada por los alumnos de forma semejante a como lo hacían para los demás sectores, incluso para las mismas dimensiones en porcentaje más bajos, pues estar informados de todo lo que ocurre en el centro sólo les es reconocido por un 38% del alumnado, sin embargo sube el porcentaje de los que les conceden el derecho de "participar en todo lo que les afecte"

(26%), sobre todo por su condición de profesionales vinculados al centro y el mayor nivel de su compromiso y obligaciones derivadas de aquella su condición.

Por lo que podemos concluir que a juzgar por estos datos y la poca importancia concedida a dimensiones realmente relevantes de la vida del centro con porcentajes bajísimos, no superiores al 10%, hemos de señalar que no hay una formación de los alumnos sobre los contenidos de la participación, no se sabe en qué participar, salvo en lo que afecta a cada uno en su tarea de aula, por cierto con criterios bien diferentes y hasta contradictorios dentro del mismo centro.

Esto viene a llenar de mayor contradicción la participación cuando los alumnos entienden que no tienen otros mecanismos de participación que los del Consejo Escolar (68%), cuestión que se agrava cuando entramos en el análisis de la representación-representatividad, y toda vez que los mecanismos pueden funcionar con una formalidad exquisita pero sin acomodarse a las necesidades-posibilidades reales de los alumnos, con situaciones y características bien distintas según se trate del momento de elegir los representantes, parafernalia en torno al propio acto electoral, y la situación en la que se encuentran los "elegidos" una vez situados en el seno del Consejo Escolar.

Por otra parte no se han superado los esquemas tradicionales de las "delegaciones de curso" y en la que los delegados siguen ejerciendo labores asistenciales al profesorado, cuando no, resolviéndole problemas que, desde un punto de vista de la más elemental ética, habrán de ser cuestionados. Como ejemplo de esta situación, podemos traer a colación la situación en la que se encontraba una alumna, delegada de 7º de E.G.B., y que relatamos brevemente según sus propias palabras:

"... el problema ¡eh!, es que en mi clase, bueno en nuestra clase, hay tres profesores que se quedan en los recreos fumando, charlando,..., y claro cuando nosotros entramos otra vez a clase allí no se respira, hay que abrir las ventanas y hace frío, perdemos tiempo de clase, ¡eh! ... Bueno, pues entonces se lo dijimos a nuestra tutora, todos juntos claro, porque, sabes, te cogen manía si lo dices tu sola, y eso aunque lo hagas en nombre de la clase, pero bueno la tutora no quiere complicarse, se lleva mal con lo que ella llama "ese trío", y entonces preguntó a la clase que si se debía de protestar o no, que cuántos estaban de acuerdo con que no se fumase, ..., bueno todo un rollo. Pues, después de varias preguntas y votaciones, el resultado es de que yo, como delegada, tengo que ir a protestar al coordinador de Ciclo, o algo parecido, bueno tú ya lo conoces, es el profesor "... X", y ella tan tranquila. Y como no podemos ir toda la clase a ver al profesor "...X", pues claro yo tengo que ir como delegada, después "el trío", como ella les llama, las va a tomar conmigo y todo eso, y la "..." (tutora), pasando de todo...., tiene un morro que se lo pisa... (P.S., alumna de 7º E.G.B., delegada, 12 años de edad).

Del mismo modo, las juntas de delegados, los propios delegados, las reuniones de aula y de interaula, son desconocidas por un alto porcentaje de los alumnos consultados. Y cuando funcionan no parece que los alumnos tengan objetivos nada claros. Han sido observadas inconsistencias particularmente en Enseñanzas Medias, pues una de las mayores quejas de los alumnos es la de que su participación en las Juntas de Evaluación (opinión mayoritaria), se sienten ciertamente marginados y hasta intimidados, puesto que, dicen, cuando intentan "plantear algún problema sobre el comporta-

miento o trato con los alumnos de algún profesor, los demás profesores encubren y disculpan a aquel y además el delegado "osado" viene a quedar en entredicho y hasta "fichado". Otra de las quejas muy extendidas en este nivel es la de que cuando son convocados a las Juntas de evaluación, éstas son celebradas sin su presencia y sólo a su término se les permite aportar algunas sugerencias.

Las consecuencias de estos y otros problemas parecidos vienen a crear una situación de "conflicto" permanente, y que lejos de ser superado o tomado como elemento de análisis y reflexión para el cambio, se burocratiza hasta los extremos de que los alumnos ya no sólo pasan de las "posibilidades de la participación" sino que suplen su involucración en las actividades y cultura de la escuela con las propias de otras culturas, construidas como alternativas, la del grupo informal, las actividades extraescolares, el barrio, etc., coincidiendo en este sentido con las conclusiones desarrolladas por Cusick. Es decir hay, en cierto sentido, un grave desarraigo de la escuela, se asiste a ella y se soporta, pero no se vive.

Algunos otros problemas encontrados son los que hacen referencia al tratamiento de tutoría, 23% de alumnos no tienen ningún tipo de atención individualizada a través de esta actividad, el porcentaje sube en algunos casos, en EE.MM. hasta el 32 %, y los que son atendidos una y a lo sumo dos veces en el curso están en torno al 43-57 %, según centros, zonas y niveles educativos. La tutoría de grupo, aunque funciona formalmente con una hora semanal asignada en el horario, suele ser utilizada por el profesor de turno para "cumplir con el programa de su asignatura", convirtiéndose en otros casos en una hora de estudio. Así la realización de una tutoría efectiva es más la excepción que la norma, al menos en la consideración de los alumnos. Este hecho es fuertemente contestado por los alumnos de EE.MM., los que se sienten ciertamente faltos de criterios, si bien reconocen su inconformismo y ciertas dosis de apatía sino de rebelión. Pero reclaman una mayor orientación y atención personalizada.

En otro sentido, algunos de los aspectos que les son reconocidos para su participación a través del Consejo Escolar les interesan bastante menos del papel formal que se les tiene reservado, así el 80% del alumnado no le interesa para nada la cuestión económica del centro, de igual modo el 76% no tiene interés alguno el tema de la admisión de alumnos, igual que tampoco les importa poder decidir el sueldo del profesor (87%). Sin embargo, sí que les gustaría poder participar en el nombramiento del director (66%) y también en la evaluación del profesorado (65%).

Cobra interés especial el hecho de que el 72% de los alumnos manifiesten desconocer el R.R.I. del centro, el 86% confiesa que no ha participado en la confección de normas o en la del R.R.I., así como que sólo un 10% reconozca que éste existe en su centro y se cumple o procura cumplirse lo más escrupulosamente posible. Se habría de resaltar que el hecho más importante aquí no es la existencia o no del R.R.I., pues hemos comprobado como en alguna de las aulas en las que hemos estado, sí había una copia del R.R.I. expuesta en el tablón, sino que lo que cobra relevancia sustantiva es el por qué del desconocimiento de ese reglamento, no se había discutido, o no se

sometía a revisión y, en cualquier caso, no era tema de análisis o debate ni para bien ni para mal, sino tan sólo "papel mojado", una formalidad más, sin trascendencia alguna significativa para la vida del grupo o de la Comunidad.

Otra cuestión reveladora es la de los conceptos que sobre participación y democracia se manejan por los escolares, pues aun cuando hay una tendencia a identificarla con fórmulas político-sociales de organización de la sociedad, definiéndolas en algunos de los elementos que concurren a determinar su naturaleza, se quedan en el estereotipo de la representación política como elemento sustantivo de esa participación. Lo cual viene a justificar como el 92% de los alumnos, aun cuando reclamen más participación, no saben como hacerla efectiva sino es obteniendo una mayor representación en el Consejo Escolar.

De este modo el Consejo Escolar se instituye, ante sus ojos, como una única vía de participación de los alumnos, participación que por otra parte desconocen como ya se ha visto (hay sólo un 20% del alumnado que declara recibir de forma sistemática alguna información de lo que trata el Consejo Escolar y un 12% que declare ser consultado en alguna ocasión sobre temas que vayan a ser abordados por aquel), manifestándose como insatisfechos con los niveles de su desarrollo, tanto objetivamente como subjetivamente.

4.A MODO DE CONCLUSIONES. PROPUESTAS PARA EL CAMBIO.

Así y a bote pronto se puede diseñar un panorama bastante negativo de lo que es la participación de la Comunidad Educativa en el contexto de la práctica diaria en los centros escolares. Los alumnos en particular se hallan en una situación de ambigüedad que viene definida, en parte, por la indiferencia con la que los demás componentes de la Comunidad escolar y la propia Administración tratan el tema de la participación, quizás por aquello de que los demás sectores tienen bastante que ver con la suya. Indiferencia que se traduce en las actuaciones del día a día y en las mecánicas participativas de los propios Consejos Escolares, en los que el protagonismo se lo llevan el director, equipo directivo, profesores, padres, personal no docente, alumnos (3-7% de las intervenciones en los debates del C.E.) y el representante del Ayuntamiento, por este orden. Y además en tales intervenciones hay una cierta complicidad padres-profesores para minimizar aquellas, quizás para que no se vean ensombrecidas las suyas propias.

Por otra parte lo niveles de formación, información y madurez de los alumnos para competir en una situación de poder, dominada además por la mecánica del voto, en muchas ocasiones contra toda racionalidad o diálogo constructivo-colaborativo, el alumno se siente desplazado, cuando no utilizado (33% del alumnado opinan sentirse manipulados sobre temas del centro escolar) por alguno de los grupos contendientes. En este mismo contexto se habrá de señalar que las problemáticas que afectan a los alumnos en su vida del centro sólo aparecen reflejadas en un bajo porcentaje en los debates del Consejo Escolar versus aquellas otras que se escapan a su comprensión, intereses y motivaciones.

En consecuencia proponemos que el debate orientado definir un modelo que desarrolle una cultura participativa en los centros debería de tener en cuenta, entre otros, los siguientes elementos de reflexión.

- Redefinición de los conceptos de democracia y participación en el discurso de la educación, en el que, al menos, se minimicen los efectos negativos que supone trasladar sin más el modelo político de representación, mecánica del voto y lucha por el poder.
- Definir un modelo de participación que trate de conjugar los tres niveles de participación que se han de dar en la escuela: participación social (reconocida jurídicamente en la Constitución), participación comunitaria (definición y toma de decisión en todo lo que afecte a la comunidad más próxima) y participación en la formación, entendida ésta en el desarrollo del proceso instructivo-formativo de la enseñanza-aprendizaje y un ambiente de interacción social generador de cultura.
- Posibilitar una estructura participativa en la que sea posible el vínculo del compromiso de todos y cada uno de los alumnos, respetando sus posibilidades, intereses y formación y en el respeto a su autonomía y libertad personales. Participación que habrá que promocionar como cultura-formación desde los grupos intraaula-interaula-centro al objeto de hacer posibles los principios anteriores. Especialmente en lo que afecta a la componente axiológica, a las actitudes y la auto-heteronormación.
- Otras actuaciones que en relación con el P.E.C. (Proyecto educativo del Centro) como elemento catalizador de la vida escolar suponga:
- Conocer por parte de los alumnos de forma clara y precisa los aspectos fundamentales de tal proyecto en lo que se refiere a su alcance y exigencias.
- Posibilidad de que los alumnos puedan aportar sugerencias y opiniones acerca del propio proyecto educativo de suerte que este recoja tales sugerencias.
- Garantías de que las experiencias de los escolares, así como aquellos aspectos referidos a sus expectativas, motivaciones e inquietudes queden recogidas en el citado proyecto.
- Estableciendo los mecanismos y redes de participación al objeto de que se desarrollen convenientemente el sentido de la pertenencia, cooperación y corresponsabilidad, tanto en lo que hace referencia a la actividad de aula como a la de centro.
- Facilitando un clima social de trabajo intracentro en consonancia con las relaciones sociales extracentro al objeto de acomodar el microclima de aula y centro a las características más genéricas del entorno social. Facilitando, de este modo, los procesos de socialización y el desarrollo de mecanismos de transferencia que necesariamente ha de realizar el alumno.
- En definitiva, definir los grados y niveles de la cultura participativa en la que se habrán de integrar los alumnos, dándoles ocasión de impregnado en la misma.

5. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE DOCUMENTACIÓN

- ALLEN, R.W. et PORTER, L.W. (1983). *Organizational influence Process*. Illinois Glenview.
- ANDERSON, C.S. (1982). "The research for school climate: A review of the research". *Review Educational research*, 53, 368-421.
- BALL, S.J. AND LACEY, C. (1980). "Subject disciplines and the opportunity for group action: a measured critique of subject sub-cultures", in Woods, P.E. *Teacher Strategies*. London, Croom Helm.
- BATES et AL. (1989). *Teoría crítica de la Administración Educativa*. València, Universitat.
- BRONFENBRENNER, V. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- CUSICK, P.A. (1973). "Adolescent groups and the school organization". *School Review*, 82, (116-125).
- CUSICK, P.A. et al. (1973). "Organizational structure and student behaviour in secondary schools". *Journal of Curriculum studies*, 8, (3-14).
- ESCUDERO, J.M. (1987). "La innovación y la Organización escolar". II Congreso Mundial Vasco. Bizkaia, 13-17 de octubre.
- FILELLA, J. (1987). "Vitalidad institucional, decisiones y burocratización del conflicto". II Congreso Mundial Vasco. Bizkaia, 13-17 de octubre.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED
- MEDINA, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- PASCUAL, R. (1987). "La función directiva en el contexto socio-educativo actual". II Congreso Mundial Vasco. Bizkaia, 13-17 de octubre.
- PEREZ P., R. (1990). "La disciplina escolar en el proceso de la formación del alumno". Actas del Simposio Internacional Helios (diciembre de 1990). Oviedo, D.P. del M.E.C en Asturias. Pp. 231-238.
- PÉREZ P, R. (1992). "Comunidad Educativa. Su implicación en el análisis de la Reforma y en la Elaboración del P.E.C. I Jornadas Educativas, GIJON. Actas en prensa.
- POWELL, M.; FARRAR, E. and COHEN, O. (1985). *The shopping mall high school*. Boston, Houghton-Mifflin.
- RODA, F. (1988). *El ambientalismo en Didáctica*. Bordón, 40, 51-56.
- SAN FABIAN, J.L. (1992). "Estructuras y procesos en la Organización de los Centros renovados". I Jornadas Educativas, GIJON. Actas en prensa.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989). "Disciplina Escolar y Ambiente de Aprendizaje", en Martín-Moreno, Q. *Organizaciones Educativas*. Madrid, UNED.
- TYLER, W. (1988). *School Organization: a Sociological Perspective*. Kent, Croom Helm.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela por dentro. La investigación educativa*. Barcelona, Paidós/MEC.

Otras fuentes documentales:

Datos obtenidos de las investigaciones a las que se ha hecho referencia.