

**El proceso de
formación, gestión y
funcionamiento de los
primeros consejos
escolares de centro en
la Comunidad
Valenciana**

Artur Aparici, Pura Duart, Ana Martí y
José Manuel Rodríguez

Universidad de Valencia
1989

Prefacio.....	1
Capítulo I. Marco teórico y metodológico del estudio..	4
I.1. Metodología del estudio	4
I.2.-El sistema de enseñanza como marco general de la investigación.	9
1.3. El contexto social de las reformas del sistema educativo.....	13
Capítulo II. El proceso de constitución de los primeros Consejos Escolares de Centro.	19
II.1. Los plazos de constitución.	19
I.2. La composición de los sectores.	25
II. 3. La elección o designación del director del consejo escolar.	27
Capítulo III. El ejercicio de las funciones atribuidas al Consejo Escolar.....	33
III.1. Las reuniones del consejo escolar.....	33
III.2. Aspectos formales de la organización general del centro.....	38
III.3. Las funciones de supervisión del funcionamiento docente de los centros.	46
III.4. Las funciones de supervisión del funcionamiento económico y administrativo del centro.....	50
III.5. La supervisión de las actividades complementarias y los criterios de participación en actividades extraescolares.	56

III.6. La valoración de los temas. Temas importantes y temas conflictivos.....	58
III.7. Consideraciones acerca del capítulo III.	67
Capítulo IV. Las variaciones de los miembros de los Consejos Escolares de Centro.	73
IV.1. Los cambios en la presidencia del Consejo.....	77
IV.2. La movilidad en la representación de los alumnos.....	79
IV.3. La movilidad en la representación de los profesores.	83
IV.4. La movilidad en la representación de los padres.	89
IV.5. La movilidad en la representación del P.A.S. y Ayuntamientos.....	94
Capítulo V. Caracterización tipológica de los Consejos Escolares de Centro.	97
V. 1. Las clientelas del sistema escolar.	97
V. 2. Tipología de la oferta escolar.	100
Capítulo VI. El consejo escolar como órgano de participación. Percepción imagen i significado del cosejo escolar.	112
VI.1. La confluencia en la escuela de las transformacionmes estructurales de la realidad educativa y sociopolítica.....	115

VI.2. El marco de la participación. La construcción de la identidad de los agentes y su ubicación estructural.....	123
VI.2.1. La identidad de los docentes.....	125
VI.2.2.- La identidad de los alumnos.....	179
VI.2.3. La identidad de los padres.....	195
VI.3. Las distintas concepciones de la participación, percepción y valoración del consejo escolar como lugar de realización y expresión de la idea de participación.	224
VI.3.1. ¿Que significa participar?	224
VI.3.2. Quiénes son los participantes y cómo se configura su práctica. El consejo escolar como espacio de la participación.	239
VI.3.3. La participación en el consejo escolar desde el lugar de la ausencia.....	274

Prefacio.

El Consell de la Generalitat Valenciana aprobaba mediante el decreto 12/1986, de 10 de febrero, el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, de la Comunidad Valenciana. Con este decreto se desarrollaba el título tercero de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, que adecuaba el sistema educativo a la nueva estructura administrativa del Estado de las Autonomías y abría a un nuevo planteamiento la organización de la enseñanza institucional.

En el presente informe se recogen los resultados de la investigación llevada a cabo sobre el proceso de formación, gestión y funcionamiento de los primeros consejos escolares de centro en la Comunidad Valenciana.

El objetivo que persigue es el de proporcionar datos informativos sobre estos procesos, que pueden servir como elementos de análisis y reflexión al Consejo Escolar Valenciano. Para ello, tal y como se adelantaba

en el proyecto de investigación, hemos evaluado dos aspectos diferenciados pero complementarios entre si:

- El primero relativo al funcionamiento y adaptación de los consejos escolares, a los aspectos reglamentados por el decreto 12/86, y en particular de las atribuciones especificadas en su artículo 14.

- El segundo concerniente al conocimiento de las distintas dinámicas, que en este primer período, comprendido entre las elecciones celebradas en el último trimestre del curso 85-86 y las siguientes celebradas en el primer trimestre del curso, se han generado en el interior de los consejos escolares, atendiendo a las características de los sectores implicados (estudiantes, profesores, padres, personal de administración y servicios y Administración Local), y analizando los diversos intereses, convergencias y conflictos intersectoriales que han tenido lugar en los consejos de centro de E.G.B., B.U.P. y F.P.

Capítulo I. Marco teórico y metodológico del estudio..

I.1. Metodología del estudio

Para cumplir los objetivos propuestos en la investigación hemos utilizado básicamente dos métodos complementarios de producción de material empírico.

La información relativa al grado de cumplimiento y adecuación al decreto 12/86, en el que se reglamentaba la constitución y funcionamiento de los consejos escolares de centro en la Comunidad Valenciana, se ha obtenido aplicando una metodología cuantitativa.

El proceso que se ha seguido desde esta metodología ha consistido en el diseño y aplicación de un cuestionario que en forma de Encuesta Telefónica y por Correo se pasó a los secretarios o directores de los centros de la muestra.

Mediante esta técnica hemos registrado de un modo estadísticamente representativo la información más descriptiva del estudio. Así por ejemplo las cuestiones relativas a los plazos de constitución de los consejos, el ejercicio de las funciones que tienen atribuidas o la movilidad en los distintos sectores, han sido entre otras cuestiones las que hemos obtenido mediante este procedimiento.

El estudio de las dinámicas de los consejos escolares así como el de los intereses, conflictos y convergencias de los distintos sectores que lo componen, exigían la aplicación de una metodología de tipo cualitativo o estructural.

El uso de esta metodología nos ha permitido registrar los diferentes discursos existentes acerca del funcionamiento de los consejos indagando la estructura de las relaciones entre sus miembros y las diversas posiciones sectoriales. En esta parte hemos utilizado dos técnicas que describimos brevemente: el Grupo de Discusión y la Entrevista en Profundidad.

La primera de estas técnicas permite acceder a las imágenes colectivas y los signos cargados de valor que configuran las actitudes, condicionan los comportamientos y dan lugar a estados de opinión y actitudes más o menos permanentes. El nivel de análisis

en el que se sitúa el grupo de discusión es el del tratamiento de los discursos, previa grabación y transcripción mecanográfica, que producen un grupo reducido de personas que en su composición y dinámica reproducen aquellas situaciones sociales de referencia que desde las hipótesis previas son consideradas estratégicamente decisivas en el proceso de génesis, expresión, mediación y confrontación de las actitudes y las representaciones sociales existentes entorno a la cuestión a estudiar. Esta técnica permite que sean los propios grupos quienes elaboren libremente su discurso ateniéndose únicamente a un proceso semidirectivo. El discurso producido en tales condiciones, a diferencia de la encuesta estadística, no informa sobre datos objetivables pero expresa los datos básicos que configuran la identidad social del sector estudiado. Al hablar, cada grupo reconstruye su propia identidad reproduciendo los códigos sociales que configuran el sector al que pertenecen.

En nuestra investigación se ha utilizado el grupo de discusión para captar la pluralidad de discursos que, acerca de los procesos de participación en la gestión de los centros escolares, se producen en los diversos sectores que la componen; accediendo de esta forma a una mayor comprensión estructural de las diversas posiciones y estrategias sectoriales.

La segunda de estas técnicas, la Entrevista en Profundidad o Entrevista Abierta hace aparecer en un primer plano la interacción entre el sujeto investigador y el sujeto investigado. A partir de un mínimo guión se produce una conversación que es grabada para su posterior análisis. En esta situación experimental se da una interacción triangular: el entrevistado habla tanto para el entrevistador como para el "super-yo" social representado por el magnetófono.

En nuestra investigación se han utilizado las entrevistas con dos finalidades distintas. En una primera etapa las entrevistas han servido para completar la fase de elaboración y definición del cuestionario. En la segunda etapa se han utilizado para profundizar en los condicionantes y las matizaciones particulares de los miembros pertenecientes a los sectores estudiados, accediendo a las implicaciones ideológicas y afectivas que la posición social del sujeto ha grabado en su propia biografía.

Las características técnicas del estudio se incluyen en un apéndice metodológico al final de este informe.

I.2.-El sistema de enseñanza como marco general de la investigación.

El sistema de enseñanza su evolución y transformaciones en el Estado Español y en la Comunidad Valenciana es el marco general en el que se inscribe la presente investigación sobre los consejos escolares de centro.

La comprensión de este marco exige aludir mínimamente a las dos interpretaciones dominantes en el campo de la sociología de la educación acerca de las relaciones entre el sistema de enseñanza y el sistema social.

La que podríamos llamar siguiendo a Lerena¹ representación espontánea del sistema de enseñanza tiende a considerarlo como un sistema autónomo. Su finalidad sería desarrollar mediante el proceso educativo las aptitudes y potencialidades naturales de los niños. Igualmente, la diversidad de niveles en que se divide el sistema de enseñanza obedecerían, desde esta interpretación a la necesidad de adaptar a los niños a las

¹. Lerena, C. "Escuela, ideología y clases sociales". Ariel, Madrid 1986.

distintas fases de su crecimiento y desarrollo biopsicológico.

El sistema de enseñanza se representa, en definitiva, como un proceso continuo y escalonado a lo largo del cual cada sujeto alcanza un determinado lugar en función de sus méritos y capacidades. Las desigualdades existentes en la sociedad no afectarían al sistema educativo antes bien: "La escuela estaría llamada a pulverizar esas falsas, injustas y peligrosas desigualdades y a hacer imponer la única desigualdad y jerarquía verdaderas, legítimas, auténticas, esto es, las del mérito, las de la aptitud, las de la vocación, las de la capacidad"².

Desde esta perspectiva espontánea el sistema de enseñanza sería la clave del desarrollo y perfeccionamiento de las sociedades, en sus esferas económicas, políticas y sociales. Económicamente la educación sería un factor de producción de alta rentabilidad (T. Schutz, D. Bell), políticamente sería la condición de funcionamiento de la democracia (J. Dewey, F. Giner, S.M. Lipset) y socialmente sería un instrumento de igualdad al permitir acceder a los sujetos a las posiciones sociales en función de sus méritos, con

². Ministerio de Educación y Ciencia, "La educación en España. Bases para una política educativa (Libro Blanco)" Madrid 1969. pag 145.

independencia de su origen social (Parsons, Merton, Dahrendorf).

Los postulados centrales de la representación espontánea del sistema de enseñanza han marcado profundamente el planteamiento de las reformas educativas desde los años setenta hasta la actualidad en el Estado Español.

La sociología crítica de la educación ha demostrado el carácter ideológico de la representación espontánea del sistema de enseñanza poniendo en cuestión la autonomía del sistema de enseñanza respecto al sistema social. Desde esta perspectiva el sistema de enseñanza no se considera como algo autónomo del sistema social sino que por el contrario se afirma que éste no puede ser explicado sin remitirlo a la estructura de las relaciones existentes en un determinado momento histórico, de los diversos grupos y clases sociales que forman esa sociedad.

Resumiendo brevemente esta segunda perspectiva cuyos contenidos centrales han sido desarrollados por autores como P. Bourdieu, C. Baudelot, S. Bowles o C. Lerena, podríamos decir que la función del sistema de enseñanza no consiste en la mera transmisión cultural sino que por el contrario su función real consiste en el mantenimiento y reproducción del orden social. De

este modo su funcionamiento y organización interna no se interpreta como una respuesta a la necesidad de adaptarse a las distintas fases del crecimiento bio-psicológico de los niños o al desarrollo de sus diversas aptitudes y capacidades, como ocurría en la primera perspectiva. El funcionamiento y jerarquización interna del sistema de enseñanza responde desde este planteamiento a la necesidad de reproducir la estructura de los grupos y clases sociales existentes en un momento dado. Una de sus funciones básicas consiste en legitimar la desigualdad social al transformar las diferencias de orden social en diferencias de orden individual.

El marco teórico en el que se encuentra esta investigación se aproxima, con las oportunas matizaciones y especificaciones que requiere su aplicación a nuestro sistema de enseñanza, a la segunda de las perspectivas esbozadas.

1.3. El contexto social de las reformas del sistema educativo.

El sistema escolar español había mantenido prácticamente inalteradas, hasta la reforma de 1970, las líneas maestras de la Ley Moyano (1857), con sus dos niveles diferenciados: enseñanza primaria y enseñanza media-superior.

La Ley General de Educación de 1970 impuso un sistema único hasta los catorce años, obligatorio y gratuito. La representación espontánea del sistema de enseñanza, tal y como la hemos definido en el apartado anterior, impregna la concepción de esta ley. Su meta ya no radica solamente en alfabetizar a toda la población sino que apuntaba hacia la elevación general del nivel de instrucción, en consonancia con las nuevas exigencias del desarrollo capitalista español de los años sesenta. Igualmente en esta ley se recoge la necesidad del régimen anterior de responder a las demandas políticas de democratización y a las expectativas familiares de

movilidad social. El eje en el que se articularán todos estos elementos será el principio básico de la igualdad de oportunidades. A partir de aquí el sistema de enseñanza se define como un amplio mecanismo de canalización de las distintas capacidades y méritos que, como se señalaba en el Libro Blanco de 1969, reconociendo la inevitable desigualdad de los dones intenta superar los determinismos ciegos de la herencia.

Junto a la obligatoriedad de la E.G.B. la L.G.E. de 1970 distingue dos vías en la enseñanza secundaria: el Bachillerato, antesala de los estudios superiores y la Formación Profesional dirigida a preparar para los oficios.

En términos generales se puede decir que las reformas de los años setenta respondían a la necesidad de expansión del sistema económico y su exigencia de una mayor cualificación de los trabajadores. Por su parte la década de los ochenta está presidida por un contexto económico sustancialmente distinto, su característica principal es la contracción y reestructuración del mercado laboral. Dentro de las reformas educativas la más importante en los niveles de E.G.B. y medias es la L.O.D.E.. Resumiendo sus puntos centrales podemos destacar tres:

- garantizar el derecho a la educación, lo que supone en la práctica la financiación pública de la red

escolar de los centros públicos y de los privados-concertados.

- reconocimiento de la libertad de enseñanza, que supone el reconocimiento de la enseñanza privada y su gradual equiparación con el sector público.

- fomentar una participación real de todos los agentes implicados en la comunidad escolar. Esta participación se asegura a partir de la creación de los correspondientes canales. Los consejos escolares serán los órganos a través de los cuales se articulará la participación en el control y gestión de la enseñanza.

Aunque como hemos visto el contexto de los años ochenta y el de principios de los setenta tienen poco en común las reformas educativas de esta década han seguido planteando como un objetivo central la adecuación del sistema educativo al sistema productivo. Resumiendo a partir de las conclusiones del colectivo IOE en su informe "Infancia moderna y desigualdad social", los elementos más significativos de las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social serían, en la actualidad, los siguientes:

- progresivo desacople entre la escuela y el mercado de trabajo. La cualificación académica, siendo una condición necesaria para obtener empleo, ya no es garantía suficiente para la inserción laboral.

- entre los padres de aquellas familias más integradas socialmente todavía se conserva un alto grado de expectativas y exigencias respecto al sistema educativo. Este se sigue considerando como una vía posible para mantener y ascender en la escala social. La asunción de las metas del sistema educativo como propias cumple en estas familias la función de consolidar su estatus y sirve de marca de diferencia con respecto a las clases populares.

- entre los padres de aquellas familias más desestructuradas económica y culturalmente el sistema educativo es percibido como un ámbito extraño al propio contexto. Sin identificarse con los objetivos de la escuela encuentran en ella la solución de unas necesidades inmediatas (inculcación de conocimientos básicos, acogida y alimentación de los hijos, etc,..). La posibilidad de mejorar la situación futura de sus hijos mediante la promoción escolar se ve subordinada a la resolución de las necesidades económicas del presente.

- entre los alumnos se tiende a cuestionar la legitimidad de la institución escolar y a perder identificación con las metas que este propone generándose diversas formas de rechazo escolar.

- el papel institucional de los maestros se encuentra generalmente sobrepasado por las exigencias contradictorias de la administración, de los padres, de los

alumnos y del propio saber profesional, lo cual deriva en un malestar docente.

Capítulo II. El proceso de constitución de los primeros Consejos Escolares de Centro.

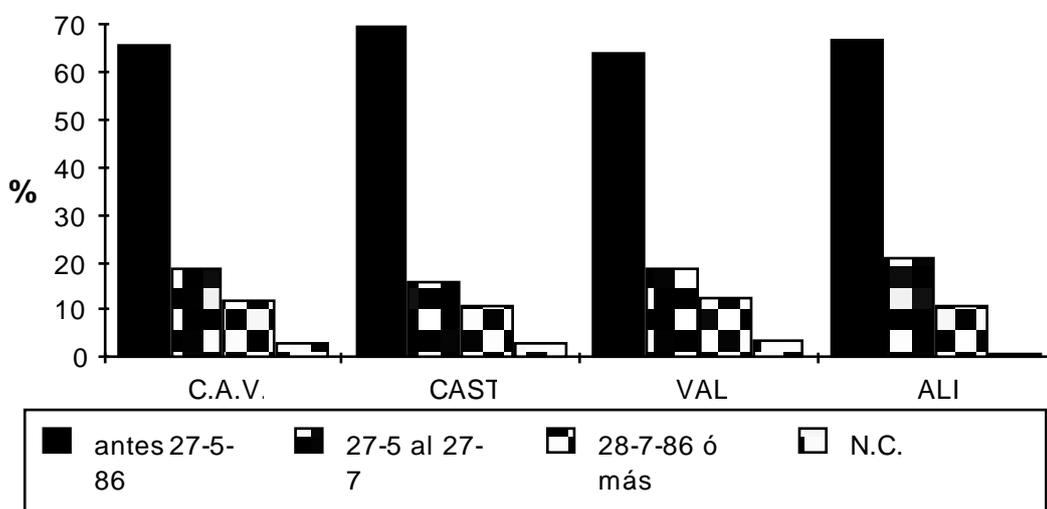
II.1. Los plazos de constitución.

Tras las elecciones del último trimestre del curso 85/86 la práctica totalidad de los centros públicos de la Comunidad Valenciana constituyeron sus consejos escolares. (Tabla 1 y gráfico 1)

TABLA 1. % Centros constituidos dentro del plazo o previsto por la ley.

Fecha	TOTAL	PROVINCIA				TIPO DE CENTRO			TAMAÑO MUNICIPIO			
	C.A.V.	CAST	VAL	ALI	EGB	BUP	FP	< 5	5_25	25_100	>100	
antes 27-5-86	66	70	64	67	64	75	78	68	70	67	57	
27-5 al 27-7	19	16	19	21	20	20	9	15	18	21	25	
28-7-86 ó más	12	11	13	11	13	5	8	14	10	11	14	
N.C.	3	3	4	1	3		5	4	2	1	4	

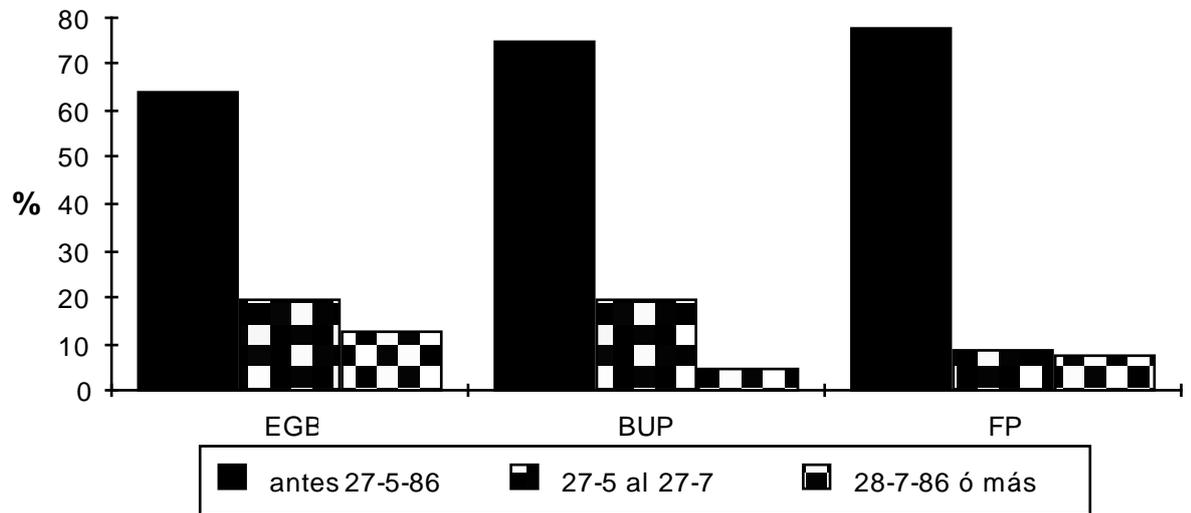
Gráfico 1. % Consejos según fecha de constitución por provincias.



Cosa distinta, sin embargo, es el nivel de cumplimiento de los plazos previstos en el artículo 7 de la Orden de 25 de Marzo de 1986 que, aún siendo alto, evidencia un cierto desconcierto atribuible probablemente al hecho de ser el primer proceso electoral en el ámbito escolar que se realizaba en nuestro país. Pese a ello, el 66% de los centros constituyeron su Consejo dentro del plazo previsto, el 19% lo hizo con un retraso menor a los dos meses respecto a la fecha prevista (27-5-86) y sólo el 12% lo constituyeron con un retraso superior a los dos meses. (Gráfico 1)

Los centros de Enseñanza Media crearon sus Consejos antes de finalizar el mes de Mayo en una proporción superior a los tres cuartos (75% B.U.P., 78% F.P.) sin embargo, parece que en F.P., a partir de ese momento, la constitución de los restantes resultó mucho más problemática puesto que en los dos meses siguientes no lograron constituirse más de un 8%, constituyéndose el resto, con posterioridad a dicha fecha. En B.U.P., por el contrario, dos meses después del 27 de Mayo, sólo faltaban por constituirse el 5% de los Consejos.

Gráfico 2. Calendario constitución según el tipo de centro.



En los centros de Enseñanza Básica se constituyeron dentro del plazo el 64% de los Consejos. Durante los dos meses siguientes lo hicieron el 20%, y el resto un 13% con posterioridad a esa fecha.

El cumplimiento de este aspecto del decreto ha sido semejante en las tres provincias, oscilando entre el 64% en València y el 70% en Castelló. En Alacant y Castelló el 11% de los Centros realizaron la primera sesión constitutiva de su respectivo Consejo con un retraso superior a los dos meses, mientras que en la provincia de València lo hacían el 13%.

Los mayores problemas para cumplir este requisito legal parece que se han presentado en las grandes ciudades, donde sólo se crean puntualmente en el 57% de

los centros. También en extremo opuesto, en las poblaciones menores de 5.000 habitantes, se produjo un importante retraso, ajustándose al plazo únicamente los dos tercios (68%). Sin embargo, el porcentaje de retraso en la constitución superior a los dos meses es muy similar independientemente del tamaño de la población, entre el 10 y el 14%.

Al margen de las demoras en el puntual cumplimiento del calendario previsto conviene destacar que ningún centro público dejó de constituir el Consejo Escolar. Lo cual es consecuente con el alto grado de participación registrado en estas primeras elecciones. No obstante, parecería excesivo ver en este éxito participativo el sólo efecto de la fuerte campaña de publicidad institucional que se lanzó durante el período electoral en el ámbito estatal y autonómico, aunque es indudable que estas campañas y la práctica coincidencia en el tiempo de las elecciones en las diferentes comunidades autónomas, lo favorecieron notablemente. La democratización de la escuela pública y la participación de toda la comunidad escolar en los diversos aspectos de la gestión global de los centros había constituido además una de las reivindicaciones centrales de los movimientos de renovación pedagógica, por lo que se había creado una cierta expectativa en determinados sectores de los padres

y el profesorado respecto a la potencial capacidad y eficacia de estos órganos de participación colectiva.

Conviene recordar además que una gran parte de los centros habían tenido previamente la experiencia de los consejos de dirección. El funcionamiento y resultado de estos consejos, como es natural, no fue idéntico en todos los centros pero en cualquier caso ha constituido un precedente sobre el que sentar las nuevas estructuras de funcionamiento del nuevo marco normativo. De hecho cabe considerarlo como un elemento que influye positivamente en estos primeros momentos del proceso constituyente

I.2. La composición de los sectores.

El artículo 12 del decreto 12/86 de la Consellería de Cultura establecía siguiendo el artículo 41 de la L.O.D.E. la composición de los diversos sectores del consejo escolar.

En el capítulo 4 de este informe se analizan las variaciones y sus causas que se han producido en cada sector. En este punto nos centraremos en la composición

por sexos de los consejos en la fecha que se realizó el cuestionario (Junio-Julio de 1988). En esta fecha estaba próximo el final del primer periodo de estos órganos de gestión por lo cual ya se habían producido sustituciones y

bajas sin cubrir. Conviene tener en cuenta esta circunstancia para valorar en su justa medida los porcentajes obtenidos.

Dentro del sector de los padres la presencia de los hombres es mayoritaria. (Tabla 2) Aproximadamente el 65% de sus representantes eran de este sexo. A este respecto un dato ilustrativo es el porcentaje de consejos escolares que entre los representantes del sector de padres no contaba con ninguna madre, el 22% de los centros. La situación inversa, es decir, la ausencia de padres en el consejo solo alcanzaba el 7%. De estos datos parece deducirse que el padre sigue ostentando en mayor medida la responsabilidad pública en la educación de los hijos. Esto no quiere decir que las madres no se ocupen de estas tareas pero apunta a una particular distribución según la importancia que socialmente se les concede. De hecho la información obtenida a lo largo del trabajo de campo señala que su participación en el seno de las APAs es en muchos casos más relevante que la de sus maridos,

lo que no se traduce en una mayor presencia ni en los cargos de dirección ni en los consejos de centro.

Tabla 2.- Composición por sexo de los consejos escolares de centro en Junio-Julio de 1988

Sectores	% Hombres	% Mujeres
Padres	65	35
Profesores	51	49
Alumnos	58	42
Rte. Ayuntamiento	80	20
PND	60	40

En cuanto al sector del profesorado, su representación se reparte casi equitativamente, 51% profesores y 49% profesoras. Sin embargo esta proporción no se mantiene para los cargos de directores de centro donde la presencia de hombres es superior.

Los representantes de los alumnos son chicos en un 58% y chicas en un 42%.

II. 3. La elección o designación del director del consejo escolar.

La elección del director y la designación del equipo directivo propuesto por él era una de las novedades importantes de la L.O.D.E.. A la vista de los resultados de la encuesta se puede afirmar que tanto en los casos de designación ordinaria del director por tres años como en los menos frecuentes de designación de directores provisionales por un año los consejos escolares han cumplido su función. Más de las tres cuartas partes de los consejos (79%) han ejercido normalmente las atribuciones establecidas en los artículos 14 y 17 del Decreto 12/86 del 10 de Febrero en el que se regula el derecho y el procedimiento normal para la elección de Director, siendo elegido aquel que obtiene la mayoría absoluta de los votos emitidos.

A partir de la información disponible podemos afirmar que en la inmensa mayoría de los casos el pronunciamiento de los consejos escolares ha sido respetuoso con la opinión del claustro de profesores sobre el profesor/a más adecuado para ocupar este puesto. Con todo, parece que en aquellos centros de mayor número de unidades o grupos la heterogeneidad del profesorado ha complejizado el proceso interno al claustro, que conduce a la propuesta de uno de sus miembros como candidato a la dirección.

Hay un porcentaje relevante de centros en los que el director tuvo que ser designado mediante la intervención directa de la Administración educativa (Tabla 3). La falta de candidatos en primer lugar y la no obtención de la mayoría absoluta en segundo lugar han sido los dos motivos principales. Remitiéndonos a los datos, el porcentaje de centros cuyo director fue designado por los servicios territoriales de la Conselleria d'Educació i Ciència fue el 18%. En su mayor parte debido a la falta de candidatos (63%) y en una proporción mucho más reducida (11%) al no obtenerse la mayoría absoluta.

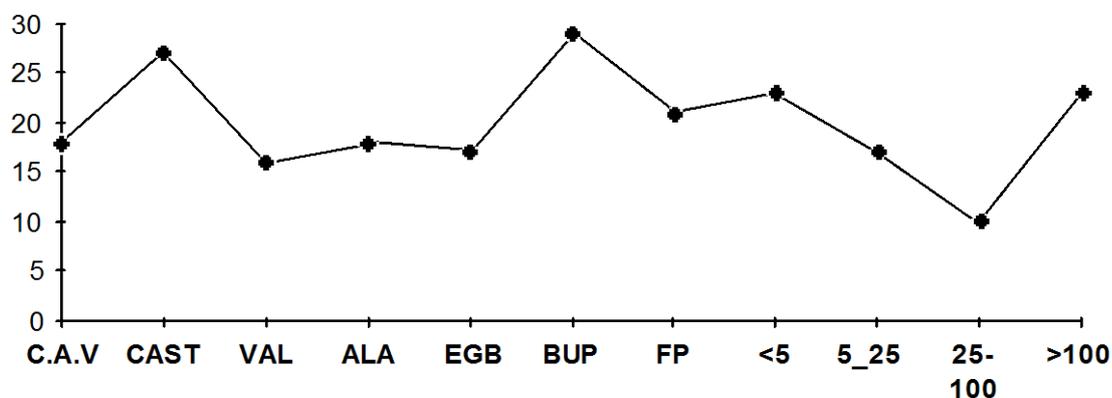
En los centros de B.U.P. la proporción de los directores elegidos directamente por el consejo representa el 67%. Este procedimiento ha sido más frecuente en los centros de E.G.B. llegando a un 80% y en los de F.P. al 79%. En el 11% de los centros de E.G.B. en los que el Director fue designado directamente por los servicios territoriales, la causa principal fue la no obtención de la mayoría absoluta. Ahora bien, conviene tener presente que al no poder intervenir los alumnos en esta elección y exigirse la mayoría absoluta de todos los miembros componentes del Consejo y no sólo los electores, se introduce una dificultad adicional en el caso de que concurren varias candidaturas a la elección.

TABLA 3. Procedimiento seguido para la designación del director.

Procedimiento	TOTAL	PROVINCIA				TIPO DE CENTRO			TAMAÑO MUNICIPIO			
	C.A.V	CAST	VAL	ALA	EGB	BUP	FP	<5	5_25	25-100	>100	
Consejo	79	68	81	80	80	67	79	71	82	87	76	
Directamente	18	27	16	18	17	29	21	23	17	10	23	
N.S.	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
N.C.	3	4	3	2	3	4	0	5	1	2	1	

Gráfico 3.

Designados directamente por la Administración educativa.



Por provincias mientras que en València y Alacant sobrepasa el 80% en la de Castelló se reduce al 68%. La falta de candidatos supuso el 74% de estos casos en Castelló, entorno al 15% más que en las otras dos provincias.

La correlación entre el número de unidades escolares o grupos y la designación directa por la Administración educativa indica que esta ha sido más frecuente en aquellos centros con menos unidades o grupos. Así, los centros de E.G.B. menores de ocho unidades cuyo director fue designado directamente alcanzan un 32% mientras que en los de más de ocho unidades son solo el 13%. Para los centros de B.U.P. los de menos de quince grupos suponen el 33% y los de más el 28%. En los centros F.P. menores de 15 grupos los directores designados directamente suman el 40% reduciéndose a un 5% en los menores de 15 grupos.

TABLA 4. Procedimiento seguido para la designación del director según el número de unidades o grupos y tipo de centro.

Procedimiento	E.G.B.				BUP		FP	
	1_2	3_7	8_15	>15	1_15	>15	1_15	>15
Consejo	52	65	81	86	44	68	60	95
Directamente	35	29	17	11	33	28	40	5
N.S.	4	3	0	0	0	0	0	0
N.C.	9	3	1	2	11	3	0	0

Capítulo III. El ejercicio de las funciones atribuidas al Consejo Escolar.

III.1. Las reuniones del consejo escolar.

La frecuencia de reuniones ordinarias celebradas en los consejos escolares es un claro exponente de la actividad de los mismos. Antes de presentar los resultados de la encuesta respecto a este tema, en los dos periodos analizados, cursos 86/87 y 87/88, hay que matizar que se trata de un índice meramente formal del que en principio no puede extraerse ninguna conclusión acerca del grado de efectividad real alcanzado en los temas tratados. En este sentido tanto las entrevistas como los grupos de discusión que hemos realizado indican que el número de reuniones no refleja por si mismo la dinámica de participación real. Hemos podido constatar que bajo un mismo número de reuniones se agrupaban niveles muy diferentes de participación en la gestión de los consejos.

Remitiéndonos por el momento a los aspectos formales, el punto 2 del artículo 14 del Decreto 12/86 especificaba que, los Consejos debían reunirse al menos una vez por trimestre y preceptivamente a principios y a final del curso. En los centros de la Comunidad Valenciana se observa una actividad muy por encima de estos mínimos establecidos. (tabla 5) Sólo en su primer año de funcionamiento, curso 86-87, el porcentaje de Consejos Escolares que se había reunido más de dos veces superaba el 90%. A su vez, el porcentaje de consejos que se reunieron entre 5 y 10 veces superó en el primer curso el 59% y aproximadamente el 10% lo hicieron más de 10 veces.

TABLA 5. Reuniones ordinarias 1986-87

NUMERO	TIPO DE CENTRO			
	C.A.V	EGB	BUP	FP
0.	0	0		
1	1	1		
2	2	2		
3	12	13	9	12
4	10	10	10	15
5	17	18	14	17
6	14	15	15	2
7_8	17	17	22	15
9_10	11	11	12	16
+DE 10	10	8	15	15
N.C.	5	5	2	8

Por centros, el 61% de los de E.G.B. se reunió entre 5 y 10 ocasiones, el 63% en los de B.U.P. y desciende al 50% en los de F.P. El tamaño del municipio o el número de unidades del centro no influyen de manera significativa en la frecuencia de reuniones ordinarias.

TABLA 6. % Reuniones ordinarias 1987-88.

NUMERO	TIPO DE CENTRO			
	C.A.V	EGB	BUP	FP
0.	1	1		
1	1	1		
2	3	3		6
3	14	15	8	7
4	19	18	19	32
5	15	15	18	18
6	16	16	16	6
7_8	1	16	19	18
9_10	10	10	15	10
+DE 10	4	4	2	3
N.C.	2	2	2	

Durante el curso 87-88 la frecuencia total de sesiones ordinarias es prácticamente idéntica (Tabla 6). El dato más significativo es que la mayoría de consejos tienden a celebrar entre 4 y 8 sesiones anuales, disminuyendo los porcentajes de más de ocho reuniones. Así, por ejemplo, el porcentaje de más de diez reuniones pasa del 10% en el curso 86-87 a el 4% en el 87-88.

El hecho de que el 40% de los centros en el momento de efectuarse la entrevista no hubiesen celebrado todavía la sesión preceptiva de fin de curso no parece que haya de suponer ninguna modificación.

Finalmente cabe destacar, que alrededor del 64% de los Consejos celebraron al menos una reunión con carácter extraordinario, siendo los porcentajes algo menores que en el curso anterior (E.G.B. 58%, B.U.P.58% y F.P.64%). En definitiva y como visión global destaca el dinamismo de estos órganos colectivos de participación en su primer período de funcionamiento pese a la tendencia a reducir la frecuencia de sus sesiones que se observa en el curso 87-88.

III.2. Aspectos formales de la organización general del centro.

La admisión de alumnos

Decidir sobre la admisión de alumnos, dentro del marco de la normativa vigente, es otra de las atribuciones de los consejos escolares de centro.

El 71% de los consejos de la comunidad valenciana han ejercido esta atribución. Dos elementos han contribuido a facilitarla. En primer lugar la existencia de unos criterios elaborados por la Administración educativa, que en muchas ocasiones ha reducido el papel del consejo, en este punto a una simple aplicación de los baremos correspondientes; y en segundo lugar el hecho de que en muchos centros este punto ya era objeto de tratamiento antes de la constitución de los consejos escolares, con lo cual ya se contaba con una experiencia previa en este apartado.

Por centros han sido los consejos de F.P. y E.G.B. los que con más frecuencia han ejercido esta atribución, disminuyendo significativamente en los consejos de B.U.P. (Tabla 7).

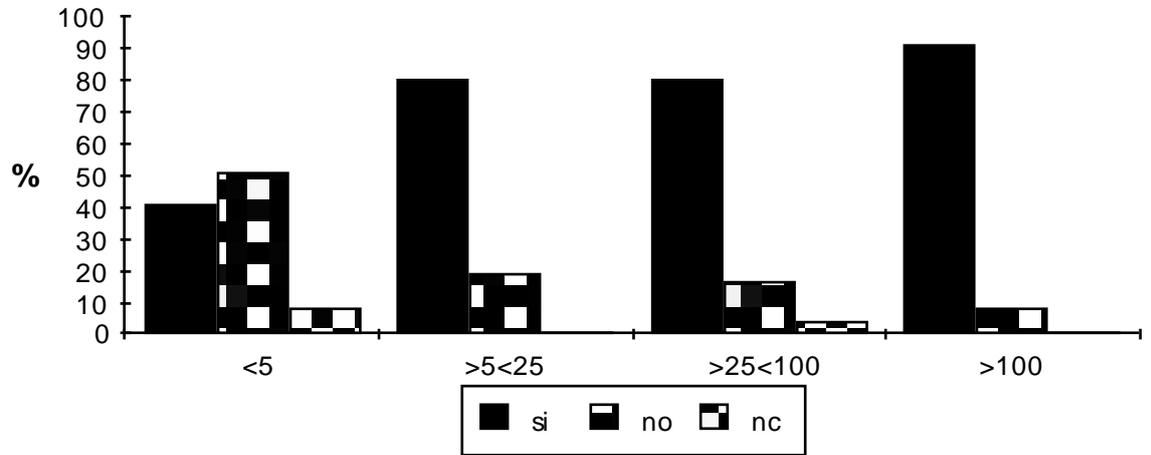
Tabla 7. % Consejos que trataron sobre la admisión de alumnos según tipo de centro.

ón

Admisión de alumnos	TOTAL	TIPO DE CENTRO		
	C.A.V	EGB	BUP	FP
SI	71	73	52	74
NO	26	23	42	26
N.C.	3	3	6	0

En otro orden de cosas se observa una correlación positiva entre el mayor tamaño de los municipios donde están situados los centros y las decisiones acerca de la admisión de alumnos (gráfico 4). Las características de los centros escolares situados en municipios pequeños no han exigido a la inmensa mayoría de sus respectivos consejos tener que tomar decisiones sobre este tema. En el otro extremo se encuentran las grandes ciudades, en cuyos centros escolares sus consejos han ejercido mayoritariamente esta atribución.

Gráfico 4. % Centros que deciden acerca de la ad misión de alumnos según tamaño del municipio.



Así por ejemplo hemos encontrado que en determinadas zonas urbanas con una oferta de centros públicos amplia, los alumnos procedentes de familias mas desestructuradas y deficientes económica y culturalmente tienden a concentrarse en unos determinados centros, mientras que los pertenecientes a familias más integradas se concentran en otros. Es obvio que mientras en los primeros centros no se utiliza ningún otro criterio al margen de los propios de la administración educativa, en los segundos implícitamente funcionan otras exigencias. Más adelante volveremos sobre este punto al tratar la tipología de los consejos escolares.

El reglamento de régimen interior.

La actividad de aprobar el reglamento de régimen interior se ha realizado en el 74% de los centros encuestados (tabla 8). Sin exceptuamos los centros de F.P. donde esta función se ha ejercido en el 93% de los centros, en los de E.G.B. y B.U.P. los porcentajes han sido muy similares (73% y 69% respectivamente). Tampoco se observa ninguna correlación significativa entre esta función y el tamaño del municipio o provincia.

Tabla 8. % Consejos que aprobaron el Reglamento de régimen interior.

Reglamento Régimen Interior	TOTAL	TIPO DE CENTRO		
	C.A.V	EGB	BUP	FP
SI	74	73	69	93
NO	21	22	27	7
N.C.	4	5	4	0

El enunciado de la pregunta hacía referencia a la aprobación del reglamento de régimen interior con lo cual se daba por supuesta su elaboración. Cabe suponer que una parte importante de los centros ya tuviesen elaborado, con anterioridad a la puesta en marcha de los consejos escolares, su propio reglamento y que en muchos casos esta función, haya limitado a una revisión y reelaboración

de los procedimientos y las instancias decisorias ateniéndose a las nuevas competencias del consejo escolar. Aún así el hecho que casi las tres cuartas partes de los consejos se haya aprobado el reglamento interior es muy relevante por lo que tiene de normativa consensuada entre todos los sectores. Respecto a los consejos, que cuando se realizó la encuesta todavía no habían aprobado el reglamento (el 21%), pertenecen básicamente a los centros con menor número de unidades.

TABLA 9. % Reuniones comisión régimen interior.

Frecuencia	TOTAL	PROVINCIA			TIPO DE CENTRO		
	C.A.V	CAST	VAL	ALA	EGB	BUP	FP
Regularmente	12	19	11	11	14	10	
Caso necesario.	54	44	51	67	54	23	100
Eventualmente.	10	13	14		13		
Nunca.	3		5		2	13	
N.S.	21	25	19	22	17	55	

La existencia de comisiones de régimen interior en los consejos escolares es también un dato ilustrativo acerca del grado en que se ha asumido esta atribución (Tabla 9). Casi una quinta parte de los consejos de la Comunidad Valenciana habían constituido comisiones de este tipo, localizándose principalmente en aquellos centros con un mayor número de unidades o grupos.

Los conflictos de disciplina.

La imposición de sanciones en materia de disciplina a los alumnos, de acuerdo con las normas que regulan sus derechos y deberes ha sido una función ejercida en el 56% de los consejos (Tabla 10).

Tabla 10. % Consejos que decidieron sanciones a alumnos.

Sanciones alumnos	TOTAL	TIPO DE CENTRO			TAMAÑO MUNICIPIO			
	C.A.V	EGB	BUP	FP	<5	5_25	25_100	>100
SI	56	52	68	75	42	59	61	66
NO	40	43	29	25	50	39	33	33
N.C.	4	5	2	0	8	2	5	1

Esta función se ha ejercido con más frecuencia en los centros de enseñanzas medias, siendo este porcentaje del 75% en los centros de F.P. y del 68% en los centros de B.U.P. Por tamaño de municipios se da una correlación creciente entre el número de habitantes de las poblaciones en que se ubican los centros y la frecuencia con la que los consejos han ejercido esta función. El 42% de los consejos de centros situados en poblaciones de menos de cinco mil habitantes debatieron acerca de aplicar sanciones a los alumnos en alguna ocasión este porcentaje aumenta hasta el 66% en aquellos situados en poblaciones de más de cien mil.

Por provincias la de Castellón es la que menos veces los consejos han tomado una decisión de este tipo 37%, y la de Alicante la que más 64%.

Hay que señalar que en el ejercicio de esta función la existencia de un marco estatutario claro de los deberes y derechos de los alumnos, así como la de un reglamento de régimen interno donde se contemplen y especifiquen

estas cuestiones son elementos que facilitan la tarea de los consejos.

En otro nivel de análisis, y conectando con el primer capítulo de este informe, el alto porcentaje de centros que han aplicado sanciones a los alumnos es un indicador significativo de la realidad actual del sistema de enseñanza y su inserción en el sistema social.

El progresivo desajuste entre la escuela y el mercado de trabajo provoca en los alumnos un cuestionamiento de la legitimidad de la institución escolar, así como una pérdida de identificación con las metas ideales que este propone. Este cuestionamiento genera diversas formas de rechazo escolar, entre las que habría que incluir los conflictos en materia de disciplina.

III.3. Las funciones de supervisión del funcionamiento docente de los centros.

Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabora el equipo directivo ha sido una función ejercida por la casi totalidad de los consejos escolares de la comunidad valenciana.

Tabla 11. % Consejos que aprobaron el Plan de Centro.

Aprobaron Plan de Centro	C.A.V	EGB	C.A.V	BUP	FP
SI	96	96	87	83	94
NO	1	1	3	2	6
N.C.	3	3	9	15	0

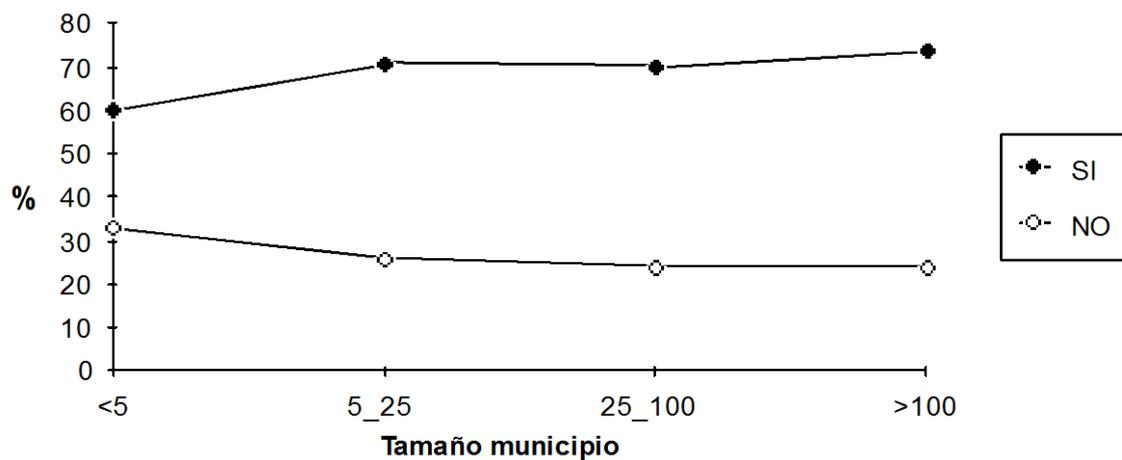
El 96% de los consejos de E.G.B., el 94% de los de F.P. y el 84% de los de B.U.P. han ejercido esta función. (Tabla 11). El tamaño de municipio de la provincia no introducen ninguna modificación de interés en el desempeño de esta función, excepción hecha de los consejos escolares de enseñanzas medias, situados en los municipios menores de cinco mil habitantes en los que un 18% del total no aprobó el proyecto inicial de actuación del curso.

Teniendo en cuenta que los consejos escolares sólo llevaban un curso escolar funcionando, parece destacable la rapidez con la que los equipos directivos han asumido este papel de elaborar para el conjunto del consejo el proyecto o memoria inicial. Por otra parte el altísimo porcentaje de consejos en los que se aceptó la propuesta formulada evidencian el reconocimiento del carácter especializado en el sentido educativo-profesional, de esta función por los otros sectores del consejo.

Del mismo modo y remitiéndonos de nuevo a los resultados de la encuesta, los consejos escolares no se limitaron únicamente a evaluar y aprobar el proyecto o plan del centro, sino que el 75% de los de E.G.B. y el 74% de B.U.P. y F.P. revisaron periódicamente su cumplimiento.

Así mismo, la supervisión de los aspectos docentes del funcionamiento del centro, se abordó en el 68% de los consejos encuestados. En una proporción ligeramente superior en los centros de F.P., 75% pero muy similar en los de E.G.B., 68% y B.U.P. 65%. Conforme aumenta el tamaño del municipio en que están situados los centros aumenta también el porcentaje de los consejos que han realizado esta actividad (Gráfico 5).

Gráfico 5. % Supervisión funcionamiento docente



En otro orden de cosas hay que señalar que los datos obtenidos en la encuesta no permiten precisar como se concreta la supervisión del funcionamiento docente, por parte de los consejos, pero a partir de la información obtenida en los grupos y las entrevistas parece deducirse que la actividad supervisora de los consejos se centraría en los aspectos más generales del funcionamiento docente, y en menor medida en aquellos otros mas específicos y con responsabilidad inmediata de otras instancias como el equipo directivo, claustro de profesores, etc.

Tabla 12. % Consejos que evaluaron el rendimiento escolar según tipo de centro.

o

Evaluaron rendimiento	C.A.V	EGB	BUP	FP
SI	78	77	88	75
NO	21	22	12	25
N.C.	0	2	0	0

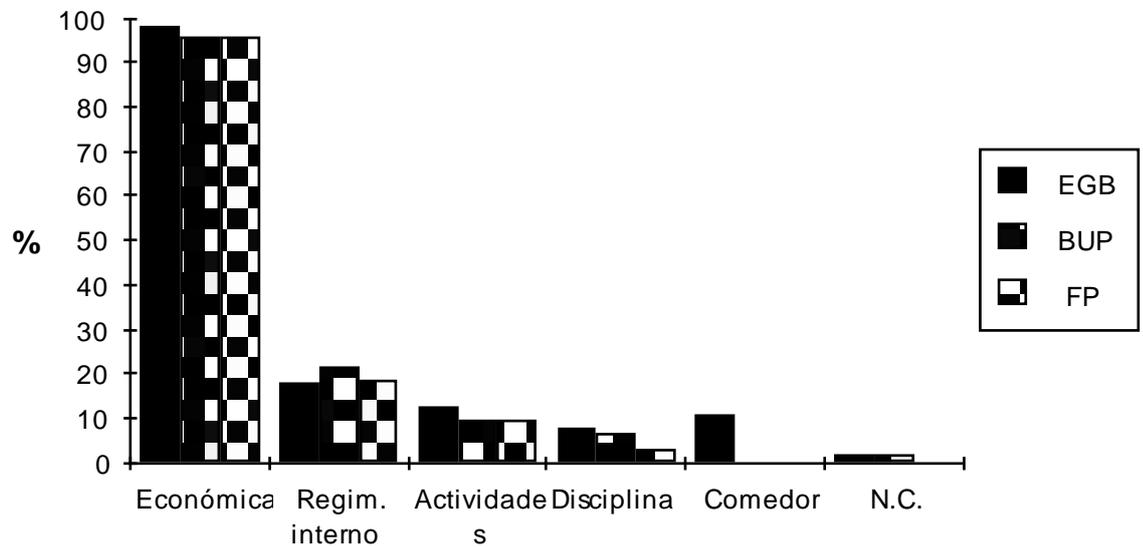
Finalmente, y dentro de los primeros aspectos generales de funcionamiento docente, la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos ha ocupado al 78% de los consejos. Sin grandes diferencias por tipo de centro (Tabla 12), aunque hay que destacar que en los de B.U.P. este porcentaje aumenta diez puntos.

El momento en que se realiza esta evaluación suele coincidir con la discusión de la memoria final de curso (58%), aunque también es muy frecuente que se realicen revisiones periódicas a lo largo del curso en las reuniones de los consejos (47%), esta segunda opción es mayoritaria en los centros de B.U.P. en los (65%), frente al a 35% en los centros de E.G.B. y el 41% en los de F.P.

III.4. Las funciones de supervisión del funcionamiento económico y administrativo del centro.

La elaboración del presupuesto del centro ha girado en torno a la comisión económica. Esta comisión era la única que el decreto 12/86 establecía como preceptiva regulando su composición y su número mínimo de reuniones. En el 97% de los consejos se había constituido la comisión económica (Gráfico 6), un indicador del grado de formalización de esta comisión es la existencia o no de libro de actas, el 78% de ellas registraban sus reuniones en él. Respecto a este punto destacan los consejos de B.U.P. por su menor grado de formalización, ya que sólo el 41% de ellos contaba con libro de actas en su comisión económica.

Gráfico 6. Comparación comisión económica con el resto de comisiones por tipo de centro.



A la pregunta sobre la frecuencia con que se reunía la comisión el 60% del total de los consejos contestó que regularmente y sólo un 32% que cuando era necesario. Por centros nuevamente es en los de B.U.P. donde con menos frecuencia se reúne la comisión económica, sumando las veces que en estos centros contestaron que se reunían cuando era necesario y los que constestan "eventualmente" alcanzan el 57%, frente a un 34% que señalaron que regularmente (Tabla 13).

TABLA 13. % Frecuencia reuniones comisión económica.

Frecuencia	TOTAL	PROVINCIA			TIPO DE CENTRO		
	C.A.V	CAST	VAL	ALA	EGB	BUP	FP
Regularmente	60	55	56	66	64	34	44
Caso necesario.	32	34	34	28	29	39	56
Eventualmente.	7	8	8	6	6	18	
Nunca.	1	3	1		0	3	
N.S.	1	1	2		1	6	

En cuanto a su composición se ajusta en términos generales a lo establecido en el punto 3 del artículo 14. El hecho más destacable es sin duda el elevado porcentaje de comisiones en las que está presente el secretario del centro, como representante del profesorado (73%). Si tenemos en cuenta que entre las competencias asignadas al secretario se encuentra la ordenación de la gestión económica y administrativa del centro, es lógico suponer que dentro del sector de los profesores será el mejor informado acerca de los aspectos económicos de la vida del centro. Este parece haber sido el criterio que se ha utilizado para designar su representante en la comisión económica.

En resumen, a la vista de los datos obtenidos se puede decir que al menos en los aspectos formales, existencia de comisión económica y elaboración del presupuesto del centro, los consejos escolares se han ajustado a lo reglamentado.

Un indicador de la importancia que los temas relacionados con el funcionamiento económico tienen en la vida de los centros, es el porcentaje de consejos que han realizado peticiones para renovar o mejorar las instalaciones o el equipo escolar. (Tabla 14)

Tabla 14. % Peticiones de renovación o mejora.

Renovación instalaciones	TOTAL	TIPO DE CENTRO		
	C.A.V	EGB	BUP	FP
SI	94	94	86	95
NO	4	3	11	5
N.C.	2	2	2	0

En el 94% de los consejos se han realizado, al menos en alguna ocasión, peticiones en este sentido. Es muy significativo comprobar que este porcentaje se distribuye de una manera muy homogénea, sin que se produzcan variaciones de importancia según el tipo de centro, el número de grupos o unidades, o la provincia. La tramitación de estas peticiones y en general las relaciones de los centros con las instancias municipales y de la administración educativa es una tarea que recae en el director del centro. En el 70% de los centros encuestados el director se ocupaba de estas tareas, en especial en los

centros de E.G.B., en un porcentaje significativamente menor 18%, es el equipo directivo en su conjunto el que se encarga de ellas, siendo los centros de B.U.P. y F.P. donde esta situación se produce con más frecuencia.

Finalmente la supervisión del funcionamiento administrativo del centro, y en especial de aquellos aspectos relacionados con las temas económicos, se ha realizado en el 67% (Tabla 15). Este porcentaje ha sido menor en los centros de B.U.P. donde sólo en un 48% se realizó esta actividad y muy similar en los de E.G.B. y F.P. con un 69% y 73% respectivamente.

TABLA15. % Consejos que supervisaron funcionamiento administrativo

Supervisaron Administración	TOTAL	PROVINCIA				TIPO DE CENTRO	
	C.A.V	CAST	VAL	ALA	EGB	BUP	FP
SI	67	78	61	69	69	48	73
NO	28	19	32	27	26	45	27
N/C	5	3	7	4	6	6	0

Por provincias en Castellón fue donde con mayor frecuencia los consejos supervisaron el funcionamiento administrativo un 78% y los de Valencia los que menos con un 61%.

III.5. La supervisión de las actividades complementarias y los criterios de participación en actividades extraescolares.

La elaboración de la programación para el desarrollo de las actividades complementarias es competencia del claustro de profesores como establece el punto 2. g. del artículo 15 del decreto 12/86, el consejo escolar previamente debía elaborar las directrices de esta programación. La mayoría de los consejos escolares han debatido y aprobado la programación de actividades escolares complementarias .en un porcentaje que abarca su práctica totalidad, 93%. (Tabla 16)

TABLA16. % Consejos que aprobaron programación a actividades complementarias. Por tipo de centro y provincia.

Actividades complementarias	TOTAL	PROVINCIA			TIPO DE CENTRO		
	C.A.V	CAST	VAL	ALA	EGB	BUP	FP
SI	93	94	93	94	93	93	95
NO	4	5	3	5	5	0	5
N/C	3	1	4	1	2	7	0

Si nos ceñimos únicamente a este dato hay que suponer que el circuito que establece el decreto 12/86, es decir, elaboración de directrices por los consejos, programación por el claustro y aprobación por el consejo se ha realizado sin apenas ninguna dificultad. De todas formas lo que parece haber ocurrido realmente en muchos consejos es que se han limitado únicamente a discutir y aprobar el calendario de estas actividades.

En esta misma línea de interpretación habría que situar el dato consistente en que sólo un 12% de los consejos constituyeron comisiones específicas de actividades complementarias. Por otra parte estas comisiones no se distribuyen homogéneamente por todos los centros sino que se concentran mayoritariamente en los de más unidades o grupos.

Cerrando este apartado de la gestión de las actividades complementarias y extraescolares hay que señalar que un 85% de los consejos escolares encuestados establecieron criterios para la participación del centro en actividades culturales, deportivas, etc.,.

III.6. La valoración de los temas. Temas importantes y temas conflictivos.

En los apartados anteriores se ha descrito la actividad de los consejos señalando únicamente el grado en que han asumido las atribuciones que se les asignan a estos órganos colegiados. En este apartado se analizan los temas que los encuestados seleccionaron como más importantes de todos los que se trataron en las sesiones de los Consejos y también aquellos otros, que a su juicio resultaron más conflictivos. No obstante como paso previo hay que hacer notar el diferente matiz que tienen las respuestas acerca de estas cuestiones en relación con las del apartado anterior. El carácter de éstas es valorativo frente a las de aquellas que eran básicamente descriptivas.

En general al interpretar la información obtenida tanto en este apartado como en los anteriores hay que tener bien presente: a) que el cuestionario ha sido contestado por directores y secretarios de centro en un contexto, curso 87/88, atravesado por el conflicto de los enseñantes de E.G.B y Medias con la Administración; b) que el instrumento utilizado para registrarla sólo nos

indica, en los apartados anteriores, si se han ejercido y en que grado las atribuciones asignadas a los consejos. Todo ello, en definitiva, introduce un cierto sesgo debido a que los encuestados subrayan todos aquellos aspectos que refuerzan su imagen de buenos cumplidores de la normativa legal vigente. En otras palabras, ante un cuestionario que en muchos casos se ha interpretado como un examen o como una fiscalización desde el exterior del nivel de gestión del centro en general, se tiende a responder acentuando los matices que manifiestan la adecuación a la norma.

TABLA 17. % Centros que han considerado estos temas como los más importantes.

	TIPO DE CENTRO			
	TOTAL	C.A.V	EGB	FP
Aprobar Plan de Centro.	59	66	17	46
Aprobar memoria	48	55	10	24
Balance económico.	56	58	40	63
Admisión alumnos.	30	32	12	31
Reglamento Interno.	32	32	31	45
Ayudas económicas	11	14	2	3
Infraestructura	16	15	15	27
Disciplina	14	12	20	22
Actividades complementarias	10	10	16	
Linea Valenciano	6	6	4	
Material	4	5		3
Otras	41	39	60	44
N.C.	2	3		2

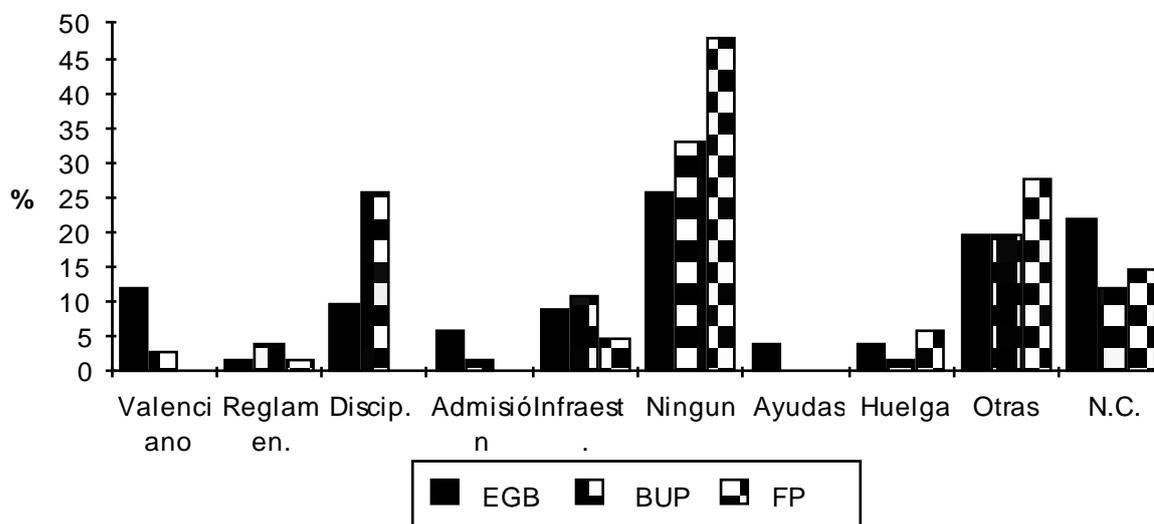
Estas consideraciones son particularmente pertinentes al analizar los temas que los propios encuestados han valorado como importantes o como conflictivos. (Tablas 17 y 18)

TABLA 18. % Centros que han considerado estos temas como los más conflictivos.

TEMAS	TOTAL	PROVINCIA				TIPO DE CENTRO		
	C.A.V.	CAST	VAL	ALA	EGB	BUP	FP	
Linea valenciano	10	15	10	8	12	3		
Reglamento Interno	2	3	3	1	2	4	2	
Disciplina	11	11	9	13	10	26		
Admisión alumnos	5	7	4	5	6	2		
Infraestructura	9	8	7	13	9	11	5	
Ninguno	28	15	39	21	26	33	48	
Ayudas económicas	3	6	2	3	4			
Huelga	4	3	5	3	4	2	6	
Otras	21	22	22	20	20	20	28	
N.C.	20	26	14	26	22	12	15	

Gráfico 7.

% Temas abordados en los consejos considerados más conflictivos.



Los temas que se han destacado como los más importantes han sido la aprobación del plan del centro y del presupuesto económico. El primero que ha sido señalado por el 59% del total de los encuestados es especialmente importante para los centros de E.G.B.(66%), en menor medida para los de F.P. (46%) y escasamente para los de B.U.P. (17%). El segundo en cambio, se reparte más equitativamente, reduciéndose las diferencias entre los niveles educativos. Los encuestados de centros de E.G.B. que lo destacan suman el 58%, los de B.U.P. el 40% y los de F.P. el 63%.

En orden de importancia se destacan otros temas como la aprobación de la memoria final de curso, (48%) y la admisión de alumnos (30%).

Un ítem muy significativo es el que engloba la categoría de "otros temas", el porcentaje que representa asciende al 41%, lo que nos indica la variedad de temas que se han tratado en las sesiones de los consejos y que son considerados también importantes. Esta valoración de los temas que realizan los encuestados nos induce a pensar que han efectuado una doble vía de selección, por una parte destaca aquella casuística particular de cada centro ante la cual el consejo reaccionó de forma inmediata, de ahí la gran dispersión temática aparecida en el epígrafe "otros temas"; por otra parte se señalan los temas asociados al cumplimiento básico de la norma tales como debatir el Plan de Centro , la Memoria Final y el Presupuesto Económico³.

Es curioso constatar como los tres temas que se han considerado como los más importantes: Plan de Centro, Memoria inicial y presupuesto económico recaen, en su fase de elaboración, entre las competencias del equipo directivo. La función del consejo escolar consiste fundamentalmente en supervisarlas y aprobarlas. Por otra parte si comparamos los temas importantes y los temas conflictivos, se observa que ninguno de los que obtuvieron los porcentajes más altos entre los importantes aprobación del plan, balance económico, memoria final, es

³. El presupuesto se contempla como intención de gasto o inversión y como balance de lo gastado o invertido.

considerado como conflictivo. De aquí podemos deducir que, o bien los distintos sectores que componen el consejo han consensuado mayoritariamente en estos temas o bien que el sector de padres y el de alumnos han aceptado las propuestas formuladas sin plantear conflicto, probablemente por considerarlas propias de la dirección del centro.

En cuanto a los temas conflictivos han resultado ellos mismos problemáticos por las razones que hemos apuntado en la reflexión anterior. Así por ejemplo la tendencia a eludir la pregunta ha sido muy alta. Un 20% no ha contestado. A este porcentaje hay que añadir los que han dado como respuesta "ninguno", precisamente este ítem ha tenido el porcentaje más alto de respuestas, el 28% con una marcada diferencia sobre el resto.

Otros temas como la admisión de alumnos, considerado por el 30% del total de centros como importante, solo es destacado por el 5% del total como conflictivo. Esta misma cuestión sacada del contexto de la pregunta de los temas conflictivos en conjunto y planteada en otro lugar del cuestionario es señalada por el 19% como conflictiva. Finalmente los temas de disciplina e infraestructura registran unos porcentajes muy similares tanto por su importancia como por su conflictividad, 14% y 11% respectivamente para la disciplina y 16% y 9% para la infraestructura.

TABLA 19. Resumen % actividad de los consejos por tipo de centro y tamaño del municipio.

	TOTAL	TIPO DE CENTRO			TAMAÑO MUNICIPIO			
	C.A.V	EGB	BUP	FP	<5	5_25	25-100	>100
Admisión alumnos.								
SI	71	73	52	74	41	80	80	91
NO	26	23	42	26	51	19	17	8
N.C.	3	3	6		8	1	4	1
Sanción alumnos.								
SI	56	52	68	75	42	59	61	66
NO	40	43	29	25	50	39	33	33
N.C.	4	5	2		8	2	5	1
Complementarias								
SI	93	93	93	95	87	97	90	98
NO	4	5		5	9	1	6	1
N.C.	3	2	7		3	2	4	1
Criterios participación.								
SI	85	86	79	82	77	91	79	89
NO	13	12	17	18	18	8	18	8
N.C.	3	3	4		5	1	3	2
Reglamento interior.								
SI	74	73	69	93	71	77	77	72
NO	21	22	27	7	21	20	18	28
N.C.	4	5	4		8	3	5	
Renovación equipo.								
SI	94	94	86	95	92	96	91	93
NO	4	3	11	5	4	3	5	7
N.C.	2	2	2		3	1	4	
Supervisión administrac.								
SI	67	69	48	73	64	64	71	72
NO	28	26	45	27	27	31	25	27
N.C.	5	6	6		9	5	4	1
Supervisión docencia.								
SI	68	68	65	75	60	71	70	74
NO	27	27	31	21	33	26	24	24
N.C.	4	4	4	3	7	2	6	2

TABLA 20.

Actividades centros EGB

	TOTAL	TAMAÑO MUNICIPIO			
		C.A.V	<5	5_25	25-100
Aprovar plan					
SI	96	94	98	94	98
NO	1	2			2
N.C.	3	4	2	6	
Revisar plan					
SI	75	70	77	75	82
NO	20	23	19	16	18
N.C.	5	7	4	9	
Análisis memória.					
SI	95	94	95	92	98
NO	2	2	2	2	2
N.C.	3	4	2	6	

Actividades BUP Y FP

	TOTAL	TAMAÑO MUNICIPIO			
		C.A.V	<5	5_25	25-100
Aprobar memoria.					
SI	87	60	87	91	92
NO	3	18	3	4	
N.C.	9	26	10	5	8
Revisar proyecto.					
SI	74	56	65	81	85
NO	15	18	22	13	7
N.C.	10	26	13	5	8
Analizar memoria.					
SI	78	56	77	90	73
NO	14	18	16	5	19
N.C.	8	26	7	5	8

III.7.Consideraciones acerca del capítulo III.

Los centros públicos se encuentran con la aparición de la L.O.D.E. ante la necesidad de adaptar sus estructuras de funcionamiento al nuevo marco normativo vigente. Sin duda, dentro de este marco los consejos escolares como órganos colegiados de gestión de los centros son la novedad más importante.

En este nuevo contexto la historia concreta de cada centro, a saber, la composición social de su clientela, el modo en que los consejos de dirección habían funcionado antes de la aparición de la L.O.D.E. y las experiencias o no de una gestión participativa, de las que partían, supone un factor determinante del modo en que cada centro asumirá la puesta en marcha del consejo escolar. En definitiva todos estos elementos y la forma en que se combinan crean dentro de cada consejo un estilo de funcionamiento y una particular dinámica de la gestión del centro.

En este nuevo marco de funcionamiento, un elemento clave es la forma en que los nuevos sectores que se han incorporado a la gestión del centro definan su propia posición frente al hecho educativo y su específica forma de actuar en la realidad escolar, plasmándola y

representándola en la interacción participativa con los otros sectores en los consejos.

La definición del espacio que se ocupa frente al hecho educativo requiere por parte de cada sector, como mínimo, dos procesos de debate. El primero, interno e inicial, a través del cual los diversos sectores perfilan su posición y que tiene su continuidad en la elección de las personas encargadas de representarla; y el segundo, externo y posterior, en el cual interactúan los diversos sectores con sus respectivas definiciones y posiciones ante la realidad escolar. El resultado de este segundo momento, con los correspondientes consensos o disensos a los que da lugar, tiene su puntual expresión en la concreta *actividad* de los consejos escolares. Finalmente y en un tercer momento cada sector a partir de la información de sus representantes y del juego de relaciones que se establecen en el consejo mantendrá o variará sus propias posiciones.

A partir de estas consideraciones la interpretación y valoración de los datos presentados en este capítulo III han de realizarse con mucha cautela. El instrumento utilizado para producirla no nos informa de la experiencia de gestión participativa que con anterioridad a los consejos tenían los centros y que como hemos señalado antes es un elemento decisivo para comprender como los centros

se han adaptado a este nuevo órgano de gestión colegiada. Evidentemente aquellos centros que partían de una experiencia participativa en la gestión se han adaptado con mucha más facilidad a la nueva normativa.

Así mismo la encuesta tampoco nos informa sobre las dinámicas concretas de cada uno de los sectores y su plasmación en los consejos, es decir, de cuestiones relativas a en que medida a funcionado la comunicación entre representantes y representados dentro de cada sector o cual ha sido su papel efectivo dentro de las distintas competencias que la ley atribuye a los consejos. En resumen, el cuestionario nos informa básicamente de si se han realizado las atribuciones de los consejos y en que medida, pero no acreca de cómo se han realizado.

Finalmente la necesaria cautela que requiere la interpretación de los datos de este capítulo se redobla en este caso por dos razones que se refuerzan mutuamente. La primera, que ya hicimos observar en el informe preliminar, es exterior al cuestionario y no estaba prevista, a saber, la coincidencia de la realización de la encuesta con el conflicto que enfrentó a los enseñantes y a la administración educativa; la segunda, interna al cuestionario y que estaba prevista, el hecho de que los encuestados fuesen los secretarios y directores de centro. La conjunción de estos dos factores ha producido un

sesgo de difícil valoración, consistente en la tendencia a la sobrerrepresentación del ajuste del funcionamiento de los consejos a la normativa vigente y en la tendencia a la infrarepresentación de los aspectos que por problemáticos han dificultado su cumplimiento. En otras palabras, consciente o inconscientemente, se ha tendido a amplificar la imagen de funcionamiento adaptado a la norma y de consenso en la comunidad escolar del centro.

Hechas estas advertencias y ciñéndonos exclusivamente a los resultados, que hemos expuesto en las páginas anteriores (Tablas 19 y 20) se podrían hacer tres consideraciones:

a) Los consejos escolares de la Comunidad Valenciana han tenido, en su conjunto, un funcionamiento ampliamente ajustado a la norma.

b) Las atribuciones de los consejos que hacen referencia a aspectos de gestión inmediata son las que más se han cumplido. En especial aquellas, que en su fase de elaboración entraban dentro de las competencias del equipo directivo. Así entre las seis atribuciones que con más frecuencia se han ejercido (Tablas 19 y 20), tres de ellas: el plan de centro, el presupuesto económico y la memoria de fin de curso son de esta índole.

c) Las atribuciones que el consejo en su conjunto debía realizar sin previa elaboración por ningún sector en concreto, aun habiéndose ejercido mayoritariamente

registran una menor frecuencia y en algunos casos, especialmente importantes para la vida del centro, un incumplimiento significativo como son los casos de la elaboración y aprobación del reglamento de régimen interior o la supervisión docente y administrativa.

Capítulo IV. Las variaciones de los miembros de los Consejos Escolares de Centro.

Como decíamos anteriormente, los consejos de centro se constituyeron en la práctica totalidad de los centros, pero no es menos cierto que se han visto afectados en su gran mayoría por la movilidad de sus miembros. De hecho, sólo un 11% ha permanecido con los mismos integrantes que lo constituyeron sin sufrir bajas en ninguno de los sectores. En B.U.P la proporción es excepcionalmente menor puesto que sólo el 2% de los consejos permanecen intactos.

La provincia de Alacant registra en este caso la menor proporción de consejos sin bajas (6%) mientras que la de València se sitúa en el 13% y Castelló alcanza el 15%.

Por lo que se refiere al tamaño del municipio, el porcentaje más bajo de estabilidad corresponde a los

municipios comprendidos entre 5.000 y 25.000 habitantes (Tabla 21).

TABLA 21. % Bajas producidas en cada sector.

Bajas	TOTAL	PROVINCIA				TIPO DE CENTRO			TAMAÑO MUNICIPIO			
	C.A.V.	CAST	VAL	ALI	EGB	BUP	FP	< 5	5_25	25_100	>100	
Padres	41	35	41	44	39	51	53	33	47	41	42	
Alumnos	71	61	71	75	70	81	68	62	77	72	71	
Profesores	58	54	53	67	56	69	68	51	63	58	61	
Ninguno	11	15	13	6	12	2	12	17	6	12	11	

En realidad el carácter bianual de las elecciones abre la puerta, una vez acabado el primero de los dos cursos para los que se constituyó, a tres posibilidades:

a) que ningún miembro, de ninguno de los sectores, por ningún motivo abandone su silla o deje de asistir.

b) que las circunstancias con las que se enfrente el consejo sean tan adversas que lleguen a originar la dimisión, renuncia o abandono de cada uno de sus miembros o de todos ellos conjuntamente y

c) la más probable, que algún profesor se traslade a otro centro, dimita o renuncie por algún motivo y cause baja; que algún alumno finalice sus estudios (estos

representantes son a menudo del último curso), cambie de centro , dimita, etc, y cause baja o bien que algún padre/madre debido a causas fundadas en motivaciones escolares (cambios en la situación del/la hijo/alumno_a, su dimisión como respuesta y denuncia ante un determinado problema,etc,.) o extraescolares (cambio de domicilio, modificación de su situación laboral,etc,.) cause baja. Es decir, el carácter bianual de las elecciones conlleva casi obligatoriamente la baja de alguno/a o algunos/as de los miembros del consejo, que se afronta mediante las sustituciones.

En general se puede afirmar, que si la estabilidad del consejo y su maduración dependiera de la estabilidad de sus miembros la movilidad de dos de sus sectores básicos, (el de padres y el de alumnos) podría convertirse en un órgano sin historia, sin experiencia acumulada, que nace y muere cada nueva elección de sus miembros. O por el contrario, si la estabilidad dependiera de los sectores que más permanecen en el centro y en el consejo significaría probablemente, a no muy largo plazo, una adecuación del consejo a la particular perspectiva de estos sectores y en particular de los profesores, que verían consolidada de esta forma su actual hegemonía. El asunto nos obliga a plantearnos cual es la lógica interna de funcionamiento de los consejos, es decir ¿como puede dotarse el consejo, en tanto que heterogéneo órgano para

la gestión colectiva del centro, de un tipo de funcionamiento que posibilite la existencia de una memoria histórica del consejo, con independencia de la que, particularmente, pueda tener cada uno de los sectores?

Probablemente no ya la resolución sino incluso el propio planteamiento de este problema excede los límites de esta evaluación de los primeros años de funcionamiento de estos órganos. Aunque más adelante, se aportan algunos elementos para su reflexión en el marco del análisis cualitativo.

IV.1. Los cambios en la presidencia del Consejo.

Los directores han permanecido en sus cargos de forma considerablemente estable. En las tres cuartas partes de los centros ha continuado el mismo Director desde la constitución del Consejo. Únicamente en los centros de B.U.P. la continuidad de los directores ha sido

menor, situándose el porcentaje en torno al 58%.(Tabla 22)

TABLA 22. Cambios de director según provincia, tipo de centro y tamaño del municipio.

Tiene el mismo	TOTAL			PROVINCIA			TIPO DE CENTRO			TAMAÑO MUNICIPIO			
	C.A.V	CAST	VAL	ALA	EGB	BUP	FP	<5	5_25	25-100	>100		
SI	75	66	80	73	77	58	74	77	73	83	68		
NO	23	30	18	26	21	40	26	20	26	15	31		
N.C.	2	4	2	1	2	2		4	1	1	1		

Por provincias la estabilidad de los directores de los centros de València se sitúa sobre un porcentaje próximo al 80%, siendo el menor el de Castelló con el 66%.

En cuanto a los motivos de los ceses es conveniente señalar que el 53% de ellos es debido a la finalización del periodo para el cual estaban designados. Forman parte del grupo de directores que, designados por la Dirección Territorial, su nombramiento no podía prolongarse más de un año. El 18% de los ceses se han producido por dimisión de los directores, y sólo en un porcentaje prácticamente insignificante (2%) se ha dado alguna revocación. El peso específico de los directores en los centros y en los consejos es sin duda importantísimo,

quizá por ello es que el 24% de los centros en los que se ha producido cambio del director no han querido indicarnos cual fue la causa.

IV.2. La movilidad en la representación de los alumnos.

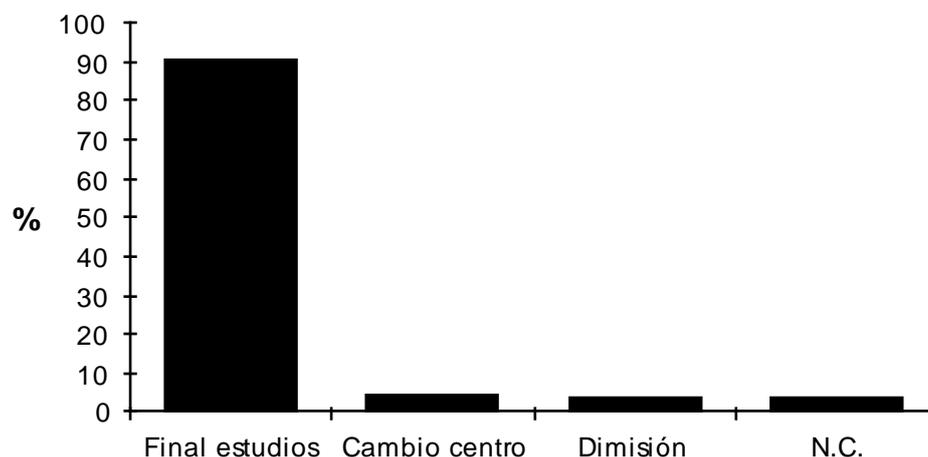
El porcentaje de centros en los que se han producido bajas de representantes de los alumnos en el Consejo es sin duda muy alto (71%)(Tabla 21), cosa lógica dado que suelen pertenecer a los últimos cursos. De hecho en el 91% de los centros la principal causa de baja en el sector de los alumnos ha sido la finalización de los estudios en el centro. Las bajas por este motivo en los centros de E.G.B. (93%) tienen un valor relativamente superior a las de los centros de B.U.P. y F.P.(83-85%), debido sin duda a que en estos últimos hay un mayor número de representantes no pertenecientes al último curso.(tabla 23)

TABLA 23. Razones de las bajas por sectores.

	TOTAL			
	TIPO DE CENTRO			
	C.A.V	EGB	BUP	FP
PADRES				
Final estudios	55	50	68	73
Dimisión	7	6	20	
Cambio centro	13	15	8	5
Asunto privado	15	17	10	11
cambio domicilio	4	4		5
Desdobl. centro	1	2		
Otras	5	6	3	5
N.C.	6	7		5
ALUMNOS				
Final estudios	91	93	83	85
Cambio centro	5	5	2	
Dimisión	4	2	14	11
N.S.	0			3
N.C.	4	4	6	4
PROFESORES				
Traslado	75	79	54	72
Cese cargos	12	10	24	4
Huelga	2	1	8	
Dimisión	15	11	37	21
N.C.	6	8		3

Los/as representantes de alumnos de E.G.B. que causan baja por dimisión son poco numerosos (2%) mientras que, inversamente, en los centros de B.U.P. y F.P. son muy significativas ,14% y 11% respectivamente. Este dato apunta a la existencia de comportamientos más comprometidos y quizás más conflictivos por parte de un pequeño sector de los alumnos en los consejos de centros de Enseñanza Media a diferencia de los de E.G.B. que resultarían en este sentido más dúctiles. (Gráfico 8)

Gráfico 8. Motivos de baja en el consejo de los representantes de los alumnos.



Las bajas por cambio de centro tienen, como veremos más tarde con las de los padres, una mayor importancia en la provincia de Alacant (8%), mientras que las debidas a dimisiones son ligeramente más importantes en las de Castelló (8%).

En un porcentaje muy alto de centros las bajas de representantes de los alumnos han sido debidamente cubiertas (83.5%). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los padres, las bajas sin cubrir se vienen arrastrando en muchos consejos desde el curso 86-87, el 35% de las bajas permanecen sin cubrir desde que finalizó el curso anterior, lo que confirma que no solo los/as

representantes pertenecen al curso superior sino también la mayor parte de los/as candidatos/as, razón por la cual no pueden ser sustituidos.

TABLA 24. Sustituciones bajas miembros.

ALUMNOS-AS	
SI	83
NO, agotose lista	10
NO, elegidos aún	2
N.C.	3

Como decíamos el porcentaje de centros que no ha cubierto las bajas en los representantes de alumnos en el consejo es muy pequeño. conviene reparar no obstante que entre los directores entrevistados cuyos centros se encuentran en esa situación existe un pequeño grupo (el 3%) que, significativamente, desconoce desde cuándo se viene arrastrando la ausencia de los representantes de alumnos en el Consejo de su centro.

IV.3. La movilidad en la representación de los profesores.

En más de la mitad de los centros (58%) se han producido bajas de los representantes del profesorado en el Consejo Escolar (Tabla 21), en su mayor parte (75%) debidas a traslados a otro centro.

Este motivo de baja, sobre todo en los profesores de E.G.B., es de forma muy destacada la causa predominante (79%), en B.U.P. sin embargo apenas sobrepasa el 50%. En las grandes ciudades (59%) la cantidad de bajas debidas a este motivo resulta también mucho menor que en las poblaciones de menor tamaño y sobre todo en las más pequeñas, donde son la causa predominante en el 81% de los centros. Se trata posiblemente de dos variables correlacionadas, es decir, en los municipios de pequeño tamaño hay menos centros de Enseñanza Media y es en Enseñanza Básica precisamente donde hay mayor movilidad. Los profesores intentan, un poco más en cada traslado, acercarse a las

grandes ciudades. De hecho, la diferencia de bajas por este motivo entre las ciudades de más de 100.000 habitantes y el resto de los municipios se decanta en favor de estos últimos en un porcentaje superior al 20% de los casos.

TABLA 25. Bajas de profesores y tamaño municipio

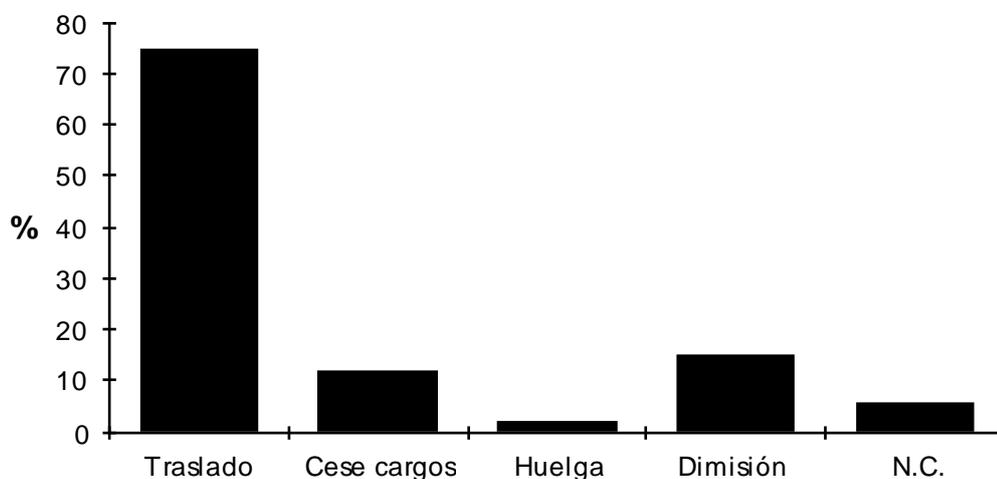
Razones	TOTAL	TAMAÑO MUNICIPIO			
	C.A.V	<5	5_25	25-100	>100
Traslado	75	81	78	78	59
Cese	12	12	10	8	18
Huelga	2		2	2	4
Dimisión	15	7	11	22	27
N.C	6	6	8	6	2

Este fenómeno es general puesto que por provincias prácticamente no hay diferencias. En las tres provincias la baja por traslado en este sector representa aproximadamente las tres cuartas partes de todas las producidas .

El cese en los cargos que venían desempeñando y las dimisiones constituyen causas de baja en el consejo en una medida mucho menor que el traslado, tanto en Enseñanza Básica como en Enseñanzas Medias. Solo en

la décima parte de los centros de E.G.B. son tenidas entre las principales mientras que en los centros de Bachillerato, por el contrario, las bajas como consecuencia del cese en el cargo son importantes en el 24% de los centros y las dimisiones en el 37%. En F.P., quizá significativamente, en más de la quinta parte de los centros (21%) las que obedecen a dimisiones de los profesores son consideradas razones principales, siendo casi insignificantes las producidas por ceses en el cargo (4%).(Gráfico 9)

Gráfico % Razones de las bajas de representantes del profesorado.



En su conjunto las bajas en el sector de los profesores causadas por dimisiones han sido consideradas relevantes en los municipios de más de

100.000 habitantes (27%), descendiendo en importancia conforme disminuye el tamaño de los municipios hasta el 7% para los menores de 5.000.

Hay que tener presente, no obstante, que el ítem "dimisiones" no engloba aquellas producidas en el contexto de la huelga del profesorado que se contabilizan separadamente. De todas formas, desde un punto de vista cuantitativo, este motivo de baja (8% en B.U.P.) no parece haber afectado de forma importante la vida del consejo, dado que la mayor parte de estas dimisiones no fueron aceptadas y en consecuencia no llegaron a hacerse realmente efectivas

Las bajas no cubiertas son un capítulo importante para dar cuenta de la dinámica de funcionamiento de los consejos escolares. En general casi todos los sectores registran desajustes significativos en sus plantillas. Esta situación se puede explicar en parte por el desgaste que la puesta en marcha y funcionamiento de los consejos ha generado en los distintos sectores y particularmente en el docente. De hecho, en el último trimestre del pasado curso en los centros de E.G.B., con excepción de los menores de tres unidades, el porcentaje de ellos con desajustes en el sector de profesorado de su plantilla era superior al 21% (en los de 16 unidades) y llegaba al 33% (centros entre 3 y 8 unidades). Pero en Enseñanzas Medias el porcentaje en

los centros con más de 16 grupos alcanzaba el 43%. Aunque, anecdóticamente, se puede decir que en algunos centros de pocas unidades encontramos consejos sobrerrepresentados, bien en profesorado, bien en padres, o en ambos, e incluso en concejales .

Sin poder profundizar por el momento en otras razones que ayudarían a explicar esta dinámica, parece que el problema, que como vemos también se reproduce en los sectores de alumnos y padres, solo podría reducirse con la utilización de criterios más amplios para las sustituciones previstos ya en el momento electoral. En efecto, los consejos que agotaron sus listas de suplentes en este curso, o incluso en el precedente (86/87), sólo podrán cubrir sus bajas en las próximas elecciones, teniendo que funcionar con ausencia de esos miembros hasta entonces.

IV.4. La movilidad en la representación de los padres.

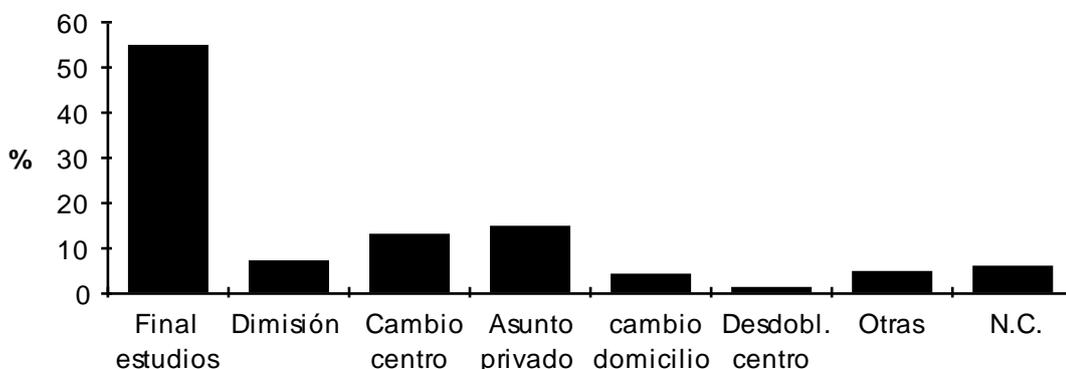
A primera vista los resultados obtenidos por la aplicación del cuestionario dan la impresión de que estos representantes constituyen un sector poco estable. Se han producido bajas en más de la tercera parte de los Consejos de Centro (41%). Su porcentaje es más bajo en los centros situados en los municipios menores de 5.000 habitantes pese a alcanzar el 33.%.

Si comparamos la importancia de las bajas de padres en los centros de E.G.B. (39%) con los de Enseñanzas Medias (51% para B.U.P. y 53% para F.P.) resulta notablemente menor. La encuesta sin embargo no nos aporta elementos para entender las razones que explican este diferente comportamiento de los/as padres/madres ante los centros de uno u otro nivel.(Tabla 21)

Entre las causas que provocan las bajas de los padres, la más importante es la *finalización de los estudios de sus hijos en el centro*. En efecto, ésta es la razón principal en más de la mitad de los centros a lo largo de

estos dos años(55%). En concreto en E.G.B. es la causa principal para el 50% de los centros; en F.P. y B.U.P. representa las tres cuartas partes (73%) y los dos tercios (68%) respectivamente.

Gráfico 10. % Motivos de baja de los padres.



El abandono del consejo escolar por los padres se ha producido también, aunque en menor medida, por dimisión. Conviene aclarar que, al menos formalmente, se ha presentado de dos formas distintas: bien explicitando abiertamente la dimisión, en cuyo caso se relaciona con motivos vinculados a la problemática escolar; o bien aduciendo asuntos personales. En F.P. no aparece ningún caso de dimisión explícita pero en cambio en un 11% de centros se aduce como motivo "asuntos privados". En el

20% de los institutos de B.U.P., sin embargo, se trata de dimisiones formuladas explícitamente como tales y sólo en el 10% de ellos, lo atribuyen a impedimentos de tipo personal. En E.G.B. los motivos particulares alcanzan el 15% y la dimisión explícita se reduce al 7% de los centros.

El haber optado por cambiar al hijo de centro es otro motivo con relativa importancia para explicar la baja del consejo escolar por los padres; de hecho el 15% de los centros de E.G.B. cuenta con abandonos por esta razón. Por provincias es la de Alacant la que cuenta con un mayor porcentaje de abandonos por esta razón (17%) y en Castelló solo el 6%.

La gran mayoría de las bajas han sido sustituidas con normalidad (74%) por los candidatos que quedaron a continuación en número de votos, en las elecciones constituyentes de estos consejos., pero un 14% no pudo ser sustituido al haberse agotado las listas de candidatos suplentes.

En cualquier caso al final del curso anterior quedaron una cierta cantidad de plazas de padres vacantes en sus respectivos consejos. Esta cantidad no parece excesivamente importante, de hecho solo se arrastra sin cubrir desde el año anterior el 15% de las bajas, el resto han ido quedando vacantes a lo largo del curso 87/88. La situación a este respecto es desigual por

provincias. En la de Castelló el 80% de los centros con vacantes no cubiertas lo está sólo desde el último trimestre del curso 87-88, mientras que en la de Alacant el 27% las arrastran ya desde el curso anterior y en la de València sólo el 20%.

En los pueblos menores de 5.000 habitantes el 53% de los consejos con plazas sin cubrir, han estado en esta situación sólo durante el último trimestre del curso 87-88, pero ya en el curso anterior habían plazas vacantes que no se cubrieron en ningún momento en el 26% de ellos. En las poblaciones mayores la mayor parte de los consejos que quedaron incompletos lo hicieron a lo largo del curso 87/88.

Tal como vimos anteriormente que ocurría en el sector docente, también el sector de los padres ha acusado el desgaste, manifestándose en el considerable número de bajas que han quedado sin cubrir. De nuevo, como hemos visto, la causa más importante de éstas era la finalización de los estudios de sus hijos en el centro por lo que se debe pensar que gran parte de la inestabilidad en este sector se relaciona con la duración bianual de los Consejos.

IV.5. La movilidad en la representación del P.A.S. y Ayuntamientos.

Por lo general parece que se ha garantizado la presencia del P.A.S. en los consejos de centro sobre todo en los de Enseñanza Media, donde los consejos sin representación de P.A.S. no alcanza el 6.0%. En Enseñanza Básica un 13.5% de los consejos correspondientes a centros de más de 16 unidades no tenían, al finalizar el curso 87-88, representación de P.A.S. y en los centros entre 8 y 16 unidades el porcentaje de ausencias es aún mayor 32.0%, pero hay que advertir que en un número de casos, que no conocemos, el P.A.S. no está vinculado por contrato laboral, quedando excluido por tanto de la posibilidad de ser electos y elegibles.

Con exclusión de estos eventuales, el PAS puede ser uno de los sectores más estables, cosa distinta es el margen de actuación real que dispone este sector en este órgano.

Los Consejos que no cuentan con la presencia de un *representante del Ayuntamiento* constituyen un porcentaje insignificante tanto en E.G.B. como en EE.MM.

En realidad la presencia de los representantes municipales en los Consejos es solo un momento de la casi permanente interacción circular entre los ayuntamientos y los centros. Una buena parte de la problemática escolar cuya resolución atañe a los municipios y también de aquella que atañe a la administración educativa, se resuelve en la concreta y personal relación del director o de los miembros del equipo directivo con los responsables municipales o bien directamente en mayor medida en las poblaciones con menor número de habitantes con el alcalde.

En este sentido, resulta muy significativo que los encuestados reconozcan que las relaciones de los centros con los ayuntamientos y la Delegación Territorial de la Conselleria d'Educació i Ciència se llevan a cabo fundamentalmente por el Director (70%); en segundo lugar y con notable diferencia, por el Equipo Directivo (18%) y muy infrecuentemente participan también las A.P.A.s. (5%).

**Capítulo V. Caracterización tipológica de los Consejos
Escolares de Centro.**

V. 1. Las clientelas del sistema escolar.

Las clases medias han encontrado, tradicionalmente, en el sistema escolar, el vehículo para expresar y reproducir su posición social.

Al lado de esta clientela específica coexisten otras dos. Una procedente de la clase trabajadora y media baja que ha ido incrementando su presencia desde los años sesenta hasta la actualidad, con la generalización de la enseñanza primaria y la ampliación de las enseñanzas medias; y otra procedente de la clase media-alta y alta sin más, claramente diferenciada de la anterior. Para estas últimas el sistema de enseñanza ha sido un medio privilegiado para mantener su posición dominante dentro del sistema social.

Hasta los años sesenta la oferta escolar atendió esta fragmentación de las clientelas mediante una doble estructura claramente diferenciada:

Una amplia red de centros públicos en el nivel primario que acogía a la clase popular y media baja, y una amplia red de centros privados en el nivel secundario, con una clientela de clase media y clase alta.

El proceso de modernización de los años sesenta y setenta: crecimiento económico, industrialización, urbanización y expansión de las clases medias con la consiguiente modificación en el sistema de las clases sociales redefinen el reparto tradicional de las distintas clientelas en la organización escolar. A estos elementos hay que sumar, en el ámbito educativo, la generalización de la escuela de masas, la ampliación de la oferta pública en el nivel secundario y las expectativas de movilidad ascendente asociadas al sistema de enseñanza, que se traducen en una creciente demanda de escolaridad.

Con la década de los ochenta se llega al final de las ilusiones. El desajuste entre el mercado laboral y el sistema educativo se hace evidente para la mayor parte de la población. La escuela se define como un garaje o un pantano donde se almacenan las capacidades excedentarias que el sistema productivo no puede integrar. Sin embargo la caída del valor simbólico de las titulaciones académicas, no supone un descenso de la demanda educativa. Paradójicamente cuando las

titulaciones ya no aseguran un empleo, siguen siendo credenciales necesarias para garantizar su obtención⁴.

En este contexto las distintas clientelas del sistema escolar se ven obligadas a redefinir sus estrategias para asegurar al máximo su inversión educativa. Este proceso que afecta a todas las clases sociales es particularmente intenso en los sectores de las clases medias para los que el sistema escolar es un vehículo privilegiado para reproducirse y mantener una posición social diferenciada.

⁴. En una reciente encuesta realizada en la Comunidad Valenciana que sirve de base a un informe en fase de realización sobre el sistema educativo valenciano, más del 80 % de los encuestados esperaban que sus hijos pudieran acceder a estudios superiores.

V. 2. Tipología de la oferta escolar.

La oferta escolar actual sigue caracterizándose por mantener la doble estructuración pública/privada. El porcentaje global de alumnos matriculados en centros públicos y privados, dejando a un lado la enseñanza superior, no se ha modificado sustancialmente en las últimas dos décadas. El incremento de alumnos que se ha producido en preescolar y enseñanzas medias en los centros públicos se ha visto contrastado por otro de signo inverso, incrementando los alumnos en los centros privados de E.G.B. por remitirnos a los datos de la Comunidad Valenciana ⁵del curso 87-88 en el porcentaje de alumnos matriculados en los centros públicos era el 36 por cien para EGB, el 24 por cien para BUP-COU y el 34 por cien para F.P.

Antes de describir la tipología de la oferta escolar privada de E.G.B. y EE.MM. según el análisis que de ella hace C. Lerena, conviene recordar que el elemento más característico de la dualidad escolar actual consiste en la financiación pública mediante conciertos de una gran parte de la red escolar privada.

⁵. Institut Valencià d'Estadística. "Estadística Municipal. Desembre 1988". Generalitat Valenciana. València 1989.

C. Lerena señala cuatro tipos distintos en función de su clientela:

1.- *Centros privados eclesiásticos confesionales.* Su clientela está compuesta por familias tradicionales de clases medias. La oferta educativa de estos centros, dejando aparte la educación religiosa, se caracterizaría por garantizar la seguridad, la eficacia y el orden.

2.- *Centros privados no dependientes directamente de la organización eclesiástica.* Este modelo englobaría dos subtipos. Uno seudosecularizado pero manteniendo las características básicas de los confesionales; y otro secularizado con unos valores modernizantes: diversidad, iniciativa, calidad, etc. Su clientela se encuentra básicamente entre las clases medias.

3.- *Centros privados de élite.* Se trata de centros muy selectivos económica y socialmente, cuya clientela está compuesta por las clases media-alta y alta.

4.- *Centros privados deficitarios.* Este modelo que ha venido retrocediendo sustancialmente en los últimos años, se caracteriza por rentabilizar la carencia de centros públicos. Su clientela típica es, en preescolar, madres laboralmente activas de clases trabajadoras y media-baja de zonas urbanas. Así mismo, en FP o BUP, está

compuesta por sectores sociales de pequeñas ciudades y en los barrios suburbanos de las grandes ciudades en los que la oferta pública es insuficiente.

En cuanto a los centros públicos por su propia definición se caracterizan por estar abiertos a todas las clientelas, es decir, aunque no ha de suponerse que mayoritariamente su público pertenezca a las clases populares, sí cabe pensar que la mayoría de los alumnos de las clases populares estudian en centros públicos. En estos centros el grado de dispersión de su clientela por razones de localización espacial puede ser muy grande.

En términos generales se podrían diferenciar dos tipos de clientelas en los centros públicos. La primera estaría compuesta por aquellas familias que perteneciendo a la clase trabajadora o a la clase media conservan un alto grado de expectativas y exigencias respecto a la escuela, a la que consideran una vía de reproducción y ascenso social. Las metas y valores del dispositivo escolar que se podrían sintetizar en la consideración del niño como buen colegial son asumidas por estas familias. La escuela continúa siendo para ellas un medio de promoción social.

La segunda clientela estaría compuesta por las familias de la clase trabajadora inmersas en los contextos económicos más deficitarios (desempleo, desestructuración familiar, etc.). La escuela para estas

familias se percibe como un ámbito extraño al propio contexto cultural. Sin compartir sus objetivos, la utilidad de la escuela tiene un valor inmediato, sin perspectivas de futuro, subordinado a las necesidades económicas familiares (acogida, control y alimentación de la prole, inculcación de conocimientos básicos, etc.). El abandono de la escuela no es vivido por estas familias tanto como un fracaso sino como una continuación de la condición familiar.

Entre estos dos tipos extremos se da una gradación de situaciones intermedias que se aproximarían más a uno u otro, en función de las propias características del centro (recursos, hábitat, etc) y de las características sociales de las familias del entorno.

Esta tipología de la clientela de los centros públicos da lugar a dinámicas diferenciadas de participación en la gestión de los centros, evidentemente, por poner un ejemplo, no se establece la misma dinámica participativa en un centro de EGB situado en una zona urbana con una alta tasa de desempleo que en otro situado en una zona donde residen trabajadores cualificados y profesionales liberales. Las relaciones profesores/padres y alumnos, serán distintas en ambos casos.

A partir de estas consideraciones en nuestro estudio hemos diferenciado estos tipos de centros públicos a partir de las preguntas de posición social y trayectorias escolares. El primer tipo lo hemos denominado **público/privado** debido a la similitud que guarda con los centros privados, en especial con los dos primeros de la clasificación anterior, y el segundo lo hemos denominado centros **públicos/públicos**. Tratando de comprobar en que medida la actividad de los consejos escolares de unos y otros se diferenciaba.

Se trataba de diferenciar, dentro de lo posible, las clientelas de estos diferentes tipos de centros públicos combinando respuestas de carácter subjetivo, como la preg. 42, con otras donde la subjetividad del entrevistado quedaba limitada por referirse a datos más objetivos, como las preguntas 45, 46 y 47 en las que se daba por supuesto que los secretarios y directores de los centros tenían un conocimiento bastante aproximado de la posterior trayectoria de sus alumnos.

La caracterización de las clientelas era la siguiente:

Centros públicos/públicos. responden.-

- p.43. < del 10%
10_30%
30_50%
N/S y N/C
- p.44. E.G.B.
F.P.
B.U.P.
Universidad
N/S y N/C
- p.45. (sólo para los de E.G.B.)
Obtienen certificado escolaridad
" graduado escolar
Pasan a B.U.P.
pasan a F.P.
N/S y N/C
- p.46. (sólo para los de B.U.P.)
No continúan sus estudios
Se matriculan en la Universidad
N/S y N/C
- p.47 (Sólo para los de F.P.)
(Son por definición público/público.)

Centros públicos/privados responden.-

- p.43. > 50%
N/S y N/C
- p.44. Universidad
N/S y N/C
- p.45. (sólo para los de E.G.B.)
Pasan a B.U.P.
N/S y N/C
- p.46. (sólo para los de B.U.P.)
Se matriculan en la Universidad
N/S y N/C

Como resultado del cruce de estos dos tipos ideales de centros con las respuestas al cuestionario comprobamos, que sin ser excesivamente pronunciadas las diferencias entre los dos tipos, habían elementos que aportaban matices diferenciadores en las dinámicas de funcionamiento de sus respectivos consejos escolares. Brevemente destacaremos algunos de los más significativos.

En primer lugar la constitución de los consejos escolares en los centros públicos/públicos (en adelante pub/pub) fue en términos generales posterior a la de los consejos de los centros públicos/privados (en adelante pu/pr). Así mientras el 67% de los primeros se constituyó antes del 27/5/86, en los segundos este porcentaje alcanza el 81%. Es presumible que en la mayoría de estos últimos contasen previamente con un estilo participativo en la gestión del centro más consolidado, lo que les permitió constituirse antes.

En cuanto al número de reuniones, en segundo lugar, los centros pu/pr se han reunido con mayor frecuencia. Así un 60% de ellos, en el curso 86/87 y un 49% en el curso 87/88 se reunió entre seis y más de diez veces, frente al 53% en el curso 86/87 y el 43% en el 87/88 de los centros pub/pub.

En tercer lugar, la designación del director también es un elemento en el que se diferencian. En los centros pu/pr el nombramiento corrió en un 81% a cargo del consejo y en un 17% a cargo de la Administración educativa. En los centros pub/pub el porcentaje disminuye en el primer caso (76%) y aumenta en el segundo (20%).

En cuarto lugar, dentro de los temas que se consideran importantes, destaca en los centros pu/pr el bajo porcentaje que le conceden a los de carácter

económico en comparación con los centros pub/pub (el balance económico que en los primeros es considerado como importante por un 39% en los segundos es considerado por un 62%), y el alto porcentaje que le conceden a la disciplina .22% frente al 14% de los pub/pub. Igualmente dentro de los temas conflictivos la admisión de alumnos diferencia claramente a los centros pub/pub de los cuales un 18% lo considera conflictivo de los centros pu/pr que lo consideran en un 30%.

En quinto lugar, otra diferencia de interés es la valoración que cada uno de estos centros hace de sus respectivas A.P.A.s. Mientras sólo un 14% de los pub/pub califica el funcionamiento de sus A.P.A. como bueno, la totalidad de los pu/pr lo califican como bueno. Por otra parte, un dato relevante es constatar que dentro de los pub/pub un 32% se abstiene de calificarla debido a que la A.P.A. comenzó a funcionar ese mismo año, cosa que no ocurre en ninguno de los pu/pr.

Finalmente, en sexto lugar, las diferencias en cuanto a las actividades que han desarrollado los consejos correspondientes a estos dos tipos de centros, al menos formalmente, no son excesivamente diferenciadas.

Capítulo VI. El consejo escolar como órgano de participación. Percepción imagen i significado del cosejo escolar.

En los capítulos precedentes hemos descrito y analizado el funcionamiento de los Consejos Escolares de Centro desde una perspectiva normativa, es decir, aquella que contempla el grado de ajuste al enunciado que constituye el marco de la realidad formal de estos órganos de participación. Los límites de esta aproximación se sitúan fundamentalmente en la dificultad para inferir, a partir exclusivamente de esta perspectiva, cuál ha sido la dinámica cotidiana y evaluar por medio de una reflexión comprensiva, más allá del estricto cumplimiento de la norma, cómo y en que medida la realidad del proceso se corresponde y realiza el espíritu de la ley, es decir, el contenido ideológico, los objetivos y finalidades del sistema educativo y sus articulaciones específicas definidas en un contexto sociopolítico concreto.

El conocimiento comprensivo de la dinámica práctica de los consejos escolares en el contexto de las transformaciones operadas en el sistema educativo y social, requiere tener presente la permanente articulación de los dos niveles constitutivos de toda realidad social.

- La realidad social como red de relaciones objetivas que definen un espacio de posiciones diferentes y diferenciables, constituidos por el desigual acceso y disponibilidad de bienes escasos reconocidos socialmente: económicos, culturales y simbólicos.

- La realidad social como objeto de percepción por los agentes sociales. El modo en que los individuos y los distintos grupos sociales, en función de su posición en el espacio social objetivo, se identifican e inscriben subjetivamente en el entramado social.

Las diferentes percepciones o imágenes que los agentes implicados en el proceso participativo tienen del Consejo Escolar, así como del papel desempeñado por ellos y su identidad como grupo o sector, está condicionado estructuralmente por su posición en el espacio social en general y en la comunidad educativa en particular. Estas representaciones a su vez, delimitan y orientan la (su) práctica cotidiana así como las estrategias --conscientes o no-- desarrolladas en el transcurso de su actuación.

La todavía breve historia de los consejos escolares ha convertido esa realidad formal antes aludida, en un proceso vivo que ha aportado a los agentes implicados en su dinámica un cúmulo de experiencias que, necesariamente, ha transformado lo que en un primer momento sólo podían ser expectativas más o menos difusas en actitudes, representaciones y opiniones que se expresan en los discursos que estos agentes producen y cuyo análisis va a constituir el contenido del presente capítulo.

VI.1. La confluencia en la escuela de las transformaciones estructurales de la realidad educativa y sociopolítica.

La llamada "transición política" inicia en el Estado Español el periodo histórico en el cual van a ser enunciados formalmente los derechos constitucionales y cívicos. A partir de este momento y a lo largo de una etapa todavía en curso se abre pues, el proceso de constitución formal de los sujetos de derechos.

El marco legislativo democrático afirma la igualdad de todos los ciudadanos "ante la ley", así como el derecho de recibir educación; una educación cuyo objetivo sea precisamente el desarrollo de las personas según este espíritu democrático, es decir, como establece entre otros puntos la ley reguladora correspondiente, la formación para la participación activa en la vida social y cultural.

La democratización progresiva del sistema escolar comienza cuando la Ley General de Educación de 1.970 dispone que la enseñanza sea obligatoria y gratuita hasta los 14 años. A partir de ésta y otras disposiciones

consecutivas, se desarrolla un proceso de transformación de la escuela, que podría caracterizarse como el paso de la escuela de élites a la escuela de masas. Las consecuencias de esta escolarización masiva, especialmente la desaparición de la dura segregación existente entre quienes podían y quienes no podían acceder a la enseñanza secundaria o media, se hacen perceptibles desde el momento en que esas primeras promociones de alumnos finalizan los ciclos de la enseñanza primaria o enseñanza general básica, alrededor de los años 76-77.

Los principios constitucionales y su desarrollo posterior en la Ley Reguladora del Derecho a la Educación establecen también el marco legal de la paulatina transformación de las distintas escuelas, separadas hasta entonces, en escuela única y pública, iniciándose con la concertación de centros privados el proceso de esta unificación.

Los textos constitucionales y sus posteriores concreciones en las leyes, formulan las condiciones, mecanismos y canales para la institucionalización de los distintos sectores implicados en el proceso educativo, posibilitando su aparición como sujetos de derechos y, por lo tanto, protagonistas y corresponsables como ciudadanos iguales "ante la ley".

El orden social real está, sin embargo, fragmentado. Los individuos prefigurados por las leyes como iguales entre sí están cruzados por relaciones asimétricas y jerárquicas. El conjunto de posiciones sociales que delimitan el espacio social se organiza estructuralmente según agrupaciones relativamente homogéneas y distintas de otras, en mayor o menor grado, estratificadas en función del acceso diferenciado que poseen a los bienes socialmente escasos, uno de los cuales es conocido genéricamente como "la cultura". Las posibilidades de intervención sobre el contexto, personal inmediato o de la organización social, son también distintas según el lugar que ocupan los agentes sociales, es decir, según estén mejor o peor colocados en la jerarquía de las posiciones sociales en cada sistema social y en un tiempo histórico concreto. Existe, pues, una predeterminación, en función del lugar social de cada agente, una gradual restricción de la capacidad de actuación, que depende de la organización global del sistema y de la lógica que regula las relaciones sociales en cada período. Esta lógica, esta racionalidad que determina en última instancia las posibilidades reales de los actores sociales, en las sociedades de características similares a la del Estado Español de nuestra época, podría expresarse sistemáticamente como la lógica de la competencia. La racionalidad dominante, que rige las relaciones entre los

grupos en este modelo de sociedad, es la de la competencia por la obtención o apropiación de los bienes socialmente escasos, alguno de los cuales, como la posesión de cultura, institucionalmente legitimada como tal (en forma de títulos normalmente), permiten además intervenir sobre la categorización de los entes sociales, decidiendo cuáles son bienes y cuáles no.

La expresión metafórica y paradigmática de la relación antisimétrica e irreversible es aquella que describe, la que une y separa a padres e hijos (el hijo no puede ser nunca padre del padre). La construcción social de la infancia que la modernidad inaugura se funda en la separación, tanto en lo real (institucional) como en su racionalización (formas discursivas) de un subconjunto de los miembros de la sociedad, los niños. El discurso pedagógico, que se produce durante y a partir de la modernidad, manifiesta a través de su proteccionismo, más o menos autoritario, la necesidad de legitimación, dentro la nueva concepción, de la condición "natural" de la niñez como aquella de quienes carecen de algo (edad), están incompletos. Del mismo modo que el enfermo, falto de salud, requiere la presencia del médico para mejorar su estado, el niño, adulto imperfecto, habrá de disponer de quienes le ayuden, orienten y conduzcan a lo largo de la evolución que finalizará en la madurez.

La concepción de la escuela como instancia civilizadora para individuos iguales, oculta las desigualdades reales y sus determinaciones, la equiparación formal recubre negándolas las diferentes posibilidades que los distintos grupos sociales tienen para imponer, aceptar o contravenir las reglas del juego social o sus efectos.

Tras la consecución de la democratización de la etapa escolar obligatoria se observa como, aunque la barrera de la enseñanza media se haya difuminado, la divergencia de las trayectorias escolares, según determinados condicionantes sociales (básicamente el sexo y la clase social), continúa produciéndose, vinculada principalmente al acceso diferencial a los distintos niveles educativos y especializaciones.

La continuidad e importancia numérica de las fugas del sistema de enseñanza normalizada justifican que, en consonancia con la lógica de la "regulación" de la infancia, el sistema educativo se expanda. La supuesta condensación de los escolares en una única escuela pública se traduce en la realidad en una explosión del espacio escolar y su concreción en una multiplicidad de enseñanzas para aquellos a quienes el sistema educativo no alcanza o para los que han sido previamente expulsados, tras ser clasificados como "fracasados" en la

terminología pedagógica (proyectos singulares, educación especial, cursos de formación, etc.).

De entre las fracturas del orden social una de las más profundas es, como hemos dicho, la que divide padres e hijos, adultos y niños. No obstante el conjunto de los adultos también está atravesado por las divisiones que delimitan sus posiciones en la estructura social. Las diferencias, proximidades, alianzas o distanciamientos se expresan discursivamente, configurando distintas concepciones del mundo y de sí.

La designación legal de padres y profesores como coprotagonistas y corresponsables del hecho educativo no implica, sin embargo, que exista una idéntica percepción y valoración del contexto escolar puesto que persisten los condicionamientos estructurales aludidos y, por lo tanto, la desigualdad de capacidad para pensarse como sujeto de actuación y de discurso en esa realidad concreta. La desigual disponibilidad de bienes culturales reconocidos legítimamente es un criterio especialmente pertinente para señalar la separación existente entre los adultos, que los distribuye en dos colectivos: padres o profesores. Los profesores, como profesionales, es decir, como detentadores activos de la capacidad institucional para administrar los títulos, se encuentran colocados en una mejor situación para hacer valer sus opiniones,

percepciones y valoraciones. Tanto más fácilmente podrán ejercer esta forma de dominación simbólica cuanto menor sea el acopio de bienes culturales de sus interlocutores, en este caso los padres.

VI.2. El marco de la participación. La construcción de la identidad de los agentes y su ubicación estructural.

En el contexto del consejo escolar como escenario de la participación inscrito en el sistema educativo que, a su vez se halla inmerso en la globalidad del sistema social, cada agente y grupo de agentes o sector construye su propia visión de si mismo y de los otros. Esta percepción es compleja puesto que, teniendo como referencia los contextos arriba mencionados, se trata de una perspectiva que incluye tanto la propia definición, desde el lugar estructural en que se encuentran, como la definición de los otros, la cual delimita la de cada uno de ellos, que actuando especularmente devuelve transfigurada esa visión.

Estas representaciones contienen o expresan distinto grado de conocimiento de las reglas implícitas o explícitas que organizan y delimitan las interacciones. La percepción y valoración de sus posibilidades de interacción, de su capacidad de influir en las acciones de

los otros, se organiza básicamente en torno al grado de competencia (capacidades, habilidades, etc.) que se atribuyen. De esto depende el modo en que orientan sus prácticas, deliberadamente o no, sus posibilidades de elaborar estrategias, conscientes o no, y de asignar posibilidades y estrategias a los otros, aunque, como veremos, la acción cotidiana no se ajusta completamente a las expectativas.

VI.2.1. La identidad de los docentes.

La institución educativa designa a los docentes (maestros, profesores, enseñantes ...) como profesionales de la enseñanza, depositarios y transmisores del "saber" y administradores de los títulos. Ocupan así un lugar clave en el sistema educativo y su competencia para participar en todos sus aspectos está garantizada por la definición social de su identidad y papel.

*" ... el proceso educativo lo hemos de hacer entre **nosotros**, o sea, entre las personas, entre **los profesionales que trabajamos**. ... "*

(G.D. 3, pg. 30,31)

Se halla por tanto fuertemente legitimada, conocida y reconocida y disponen en este sentido de alto capital simbólico en el contexto de la Comunidad Escolar que pueden utilizar para imponer sus opiniones y convencer.

*" ... tu, en la medida en que puedas ... por medio de tus entrevistas ... intentarás **dar tu opinión** respecto a la educación. Pero que **por eso** no te vas a **limitar** en en la en **tu planteamiento** y en lo que tu puedas **influir** respecto al ... alumno. ... "*

*" ... no nos hemos de **parar porque los padres** en algun momento no **no acompañen ...**"*

(G.D. 1, pg.39)

Si bien todos los docentes coinciden en, como profesionales, la construcción de su identidad es un proceso complejo en el que intervienen elementos, perspectivas y representaciones ideológicas que los diferencian y los hacen percibirse diferentes entre ellos.

Esto se expresa en los distintos discursos circulantes que se estructuran básicamente en torno a las siguientes cuestiones:

1. La percepción de las transformaciones operadas en el sistema educativo desde el inicio de la transición política y su experiencia personal y profesional durante este periodo.

La totalidad de posiciones/discursos en torno a este tema se podría situar entre dos polos, que mantendrían entre si la máxima distancia ideológica:

1.A. Los conservadores del discurso pedagógico tradicional. A pesar de que su definición institucional de profesionales de la educación

permanece, su lugar y su relación con la propia institución se ha visto claramente modificada. Han pasado de representar el papel de delegados de un poder estatal no legitimado democráticamente que imponía forma y contenido a la tarea educativa a tener que situarse como encargados de la educación de otros ciudadanos en el marco de un estado de derecho.

La escuela deja de ser el espacio pedagógico cerrado y específico en el que se realiza una educación cuya finalidad básica es la transmisión de contenidos y el adoctrinamiento e instrucción de los alumnos, en el que no se reconoce más protagonismo que el del profesional de la enseñanza.

Aunque ideológicamente tienden a estar globalmente en desacuerdo con la orientación de las transformaciones acatan las expresiones formales del nuevo orden. Esta adscripción se manifiesta en su actitud de respeto por las reglamentaciones, normas y leyes a las cuales convierten en vehículo o soporte para mantener sus propios contenidos ideológicos a pesar de los cambios.

" ...son **necessàries**, que son obligatòries **per llei** ... "

(E. 3, pg. 6)

El cumplimiento de las reglas es extremo y riguroso. Se ciñen "al pie de la letra" convirtiéndolo en una estrategia de defensa principal.

*" ... jo crec que el mestre sí que te autoritat per a fer-ho i que pot, ... pues **imposar** una sanció ... li corresponent inclús per **lleis**, el **decret** que diem antes ... "*

(G.D. 1, pg. 38)

Paradójicamente la transgresión posible se materializa en el acatamiento a ultranza de la ley. Esta actitud podría reflejarse en la imagen de la "huelga de celo".

La extensión social de las ideas y valores democráticos empuja a esta posición a reconocer la necesidad de adecuar, de poner al día sus planteamientos, su concepción del proceso educativo.

*" ... el problema de la educació ha quedat estos últims anys un poc a part i s'ha centrat molt en la ensenyança.. **els continguts** d'ensenyança ... "*

(E. 3, pg. 31)

*" ... nos ham centrat més en la faceta d'ensenyants que en la d'educadors... ben fet o mal fet **no ho califique** ... "*

(E. 3, pg. 32)

La expresión de la adecuación se presenta en ocasiones en forma de objetivación técnica de la profesionalidad (aunque aparezca marcada, autodefinida contradictoriamente como "misión").

*" ... jo no se ja si corresponen a que el professor te una visió diferent de la **missió** de l'escola o a que la segua pròpia matèria i el curs li ho **imposen** ... "*

(E.3, pg. 40)

Así, se puede apreciar en su discurso, en el que tratan de presentar una visión modernizada de la escuela, la tarea docente y las relaciones entre los nuevos agentes, legal y legítimamente partícipes de la comunidad educativa.

*"...tenim fama un poc de tradicionals pues tenim un bon nivell en quant a nivell de **coneiximents**, en quant a nivell de **convivència**, en quant a **resultats positius** i no estem descontents...."*

(E. 3, pg.17-18)

No obstante, de una forma a veces fragmentaria, a veces propiciada por un contexto discursivo en el que su interés consciente se centra en otros aspectos, su discurso deja evidenciar que sus planteamientos ideológicos permanecen básicamente intactos.

*"...jo estic més pendent de que no fagen faltes de ortografia que inclús de que no tiren càscars de pipes en terra, que això tamé, **això és educació i lo atre és instrucció...**"*

(E. 3, pg. 34)

De la misma manera, en lo que respecta a su concepción del proceso de aprendizaje mantienen los presupuestos básicos del tradicional discurso pedagógico, es decir, aquella según la cual el niño ha de ser conformado y transformado adiestrándole para que no se desarrolle según su naturaleza perversa o enferma.

*" ... Yo creo que el asunto del control es como, **digamos**, el enfermo el **enfermo** que se le toma la tensión de vez en cuando para ver como funciona, a ver como va. ... El profesor que está sentao en un aula con los niños ... tiene que saber, por medio de esos controle quién tiene capacida pa aguantá ...*

*... la que se la que **se traga y se ha quedao dentro**, entonces en ese control sabe ... el profesor si el niño se ha quedao con todo o por lo menos con la mayor parte de lo que le han dao o no le han dao ... "*

(G.D. 3, pg. 8,9)

1.B. Esta perspectiva estaría esencialmente sustentada en el colectivo de enseñantes (activos o en proceso de formación) impulsador de lo que se denomina "movimiento de renovación pedagógica".

Protagonistas directos y/o ideólogos de las reivindicaciones sociales y, en particular, educativas frente a la administración antes de y a lo largo de la democratización formal de las instituciones, han pasado a intentar convertirse en la práctica en sujetos agentes y difusores o dinamizadores de las posibilidades que permiten los mecanismos y canales legítimos hoy establecidos.

Esta actitud se agudiza especialmente en la concepción y vivencia de aquellos aspectos de la educación, en los cuales converge con mayor intensidad la idea de democratización real de la organización escolar, intentando impregnar de este sentido de la participación no sólo los órganos, en los cuales prescriptivamente ha de expresarse, sino también las relaciones internas y externas de la vida cotidiana de la escuela.

*" ... s'enténia la ... que l'escola, com a **part** pués d'un **moviment**, això, social, cultural, a on la gent fea **projectes vitals** de la seua vida, i la seua vida ... la enténia que amb l'escola tenia que estar també lligada ¿no? ... "*

(E. 2, pg. 2)

Su discurso a cerca de la escuela y la educación se articula en torno al eje temporal que les permite reconstruir la idea de cuál era su concepción ideológica de lo que debía ser, en un momento en que el modelo oficial era utilizado como referente al que oponerse, del que separarse; y cómo la transformación del sistema educativo ha configurado un nuevo contexto en el que ubicar su actual concepción y práctica educativa.

Escuela inmersa en una sociedad que se quería dinámica y activa frente al poder limitador del Estado.

" ... *s'estenia l'escola com a **part** d'un **moviment**, social, cultural ... "*

(E. 2, pg. 2).

La escuela, pues, concebida como dinámica social.

" ... *l'escola era un **moviment** ... "*

(E. 2, pg. 1).

Un espacio no delimitado, "escuela ... abierta" (E. 2, pg. 2) definido no por sus fronteras sino por la temporalidad y la acción.

" ... estavem reivindicant **moviment** de **fer** escola ... "

(E. 2, pg. 2).

Indican claramente la ruptura con la concepción tradicional de la escuela moderna (lugar de civilización regentado por profesionales, terminales del Estado).

" ... el director era **nomenat** per l'Administració, ... era un director per oposició ... "

(E. 2, pg. 3).

Rompen las fronteras y sitúan a la escuela más allá de los maestros, más allá del estricto profesionalismo, más allá del aula. La escuela lúdica, abierta y participativa frente a la escuela cerrada, domesticadora y adoctrinadora.

" ... sempre hem **parlat** de que ...l'escola era un **moviment**, alguna cosa **més** que de mestres ... "

(E. 2, pg. 2).

" ... l'escola lúdica que se **reivindicava** com una escola de participació, oberta... "

(E. 2, pg. 2).

Sus concepciones se inscriben, en este contexto, fuera del contexto, al margen.

" ... tot **això** estava tan **descontextualitzat** ... "

(E. 2, pg. 4).

El enseñante es uno de los interesados como sujetos en un proceso desde una perspectiva propia que está por configurar, puesto que está en transformación continua, al hilo del conjunto de las transformaciones, estando este punto de vista incluido en la idea general, que como movimiento de renovación pedagógica tienen acerca de la educación como proceso parte de la historia.

" ... que tot moviment de renovació pedagògica és **dialèctic**, o siga, no pot definir una estratègia o un o uns referents que serveixen pa vui, pa demà y despusdemà perquè això no és renovador ... "

(E. 2, pg. 4).

Como sujetos de sus propios intereses, definidos como pedagógicos, en cuanto que docentes, han de aportar su reflexión autónoma, defendiendo al mismo tiempo la parcela que en el debate piensan que les corresponde exclusivamente.

" ... el claustre per a mi és el òrgan de **pensament pedagògic** ... "

(E. 2, pg. 20)

" ... una serie de temes professionals **nostres**, molt molt **nostres**, **molt del professional** ... "

(E. 2, pg. 21)

La escuela se plantea como producto del encuentro entre quienes son partes del proceso educativo "**nucli o trobada de diferents sectors**", espacio relativamente abierto para la reflexión, más allá del hablar de cuestiones técnicas o individuales "**espai de reflexió i de cultura ... en l'escola**" .(E.2, pg. 23).

Como tal, por tanto, excede las dimensiones escolares para convertirse en punto nodal, vital de la estructuración consciente de las relaciones sociales extraescolares.

*" ... no és l'escola des d'el punt de vista aula, que **l'escola no és l'aula**, l'escola és un punt de la vida de les famílies ... "*

(E. 2, pg. 22)

La educación es, pues, cosa de todos, aunque sea inevitable tropezar todavía con resistencias, como tal ha de ser construida a partir de las diferentes experiencias y consecuente reflexión acerca de ellas.

*" ... el qué s'ensenya a les escoles, podria estar discutit por **tothom**, porque és un tros de cultura ... "*

(E. 2, pg.12-13)

Educar es más bien educarse flexionando sobre la propia práctica y el propio pensamiento

" ... hi ha que **ensenyar-se**, pa reflexionar, pa creure, pa eixir deee del lament i construir pués de la queixa un una alternativa, i del patiment una un projecte ... "

(E. 2, pg. 10-11)

para la consecución de un desarrollo global de las capacidades personales más allá de la instrucción o el aprendizaje y que, además no es solamente patrimonio de la institución.

" ... d'aprenentatge **comunitari**, de saber **cadascú** reflexionar sobre **sí mateix**, sobre el **propi** pensament, sobre la sobria sobre la seua **pròpia** vivència ... "

(E. 2, pg. 11)

2. El lugar de los otros agentes.

2.A. Desde esta perspectiva la sociedad se describe como un compuesto de miembros indeterminados en cuanto a posiciones estructurales marcadas por relaciones de dominación. El orden social es jerárquico naturalmente y en él cada

miembro representa un papel, unas funciones. En el contexto educativo la exclusión o inclusión de los individuos se realiza en correspondencia con esta atribución de papeles.

*" ... és un poc un **ambient**, un **ambient** en el que els xiquets ja entren de menuts ... "*

(E. 3, pg. 15)

La escuela se define como una continuación de la estructura social "natural", la familia.

*" ... la familia **és** la educadora ... la funció educadora **li correspon** fundamentalment a la família, mosatros podem col.laborar ... "*

(E. 3, pg. 31)

En consonancia con esta forma de práctica y percepción del mundo los niños estarían excluidos del conjunto de las personas en tanto que sujetos de derechos formales como "enfermos" o disminuidos, desiguales, de hecho, no se les reconoce capacidad alguna para opinar o actuar sobre los adultos quienes, por el contrario, han de conducirles por el camino que previamente han señalado como bueno.

*" ... son **necessàries**, que son **obligatòries per llei** ... "*

(E. 3, pg. 6)

" ... no ha havut enfrontaments ... és que ací en este col·legi no tenim eixos casos o tenim la **gràcia** je,je de que no se presenten o el xiquets son **molt bons** o des de xicotets estan ben **encarrilats** ... "

(E. 3, pg. 12-13)

El niño, pues, como incapaz de hablar por sí mismo (infans = el que no tiene voz) debe ser hablado o actuado por los adultos, padres y maestros.

" ... per molt que **jo li diga** a un xiquet "tu els diumenges ... **has** d'anar tots els diumenges a missa"... per això anirà a missa? no... anirà a missa si son pare va a missa i **se l'emporte** a missa i **li diu ves** a missa ... "

(E. 3, pg. 32-33)

Tras la deslegitimación del ejercicio del adoctrinamiento por parte de los docentes éstos reaccionan diciendo que la abandonan en manos de los padres para centrarse en su labor redefinida por la ley como técnica o profesional, pero en la práctica continuar transmitiendo sus valores.

" ... això no vol dir que els mestres hagem dixat de donar uns **valors** i una educació cívica-religiosa-social, que crec que si que ho fem també però que mos ham centrat més en lo que és l'aspecte d'ensenyança ... "

(E. 3, pg. 32-33)

Aunque la ley externa y su propio apego a la reglamentación normalizante se combinen para provocar el reconocimiento de los padres como protagonistas de derecho del ámbito educativo, les excluyen de hecho cuando de su actuación se sospecha algún tipo de reivindicación.

*" ... jo se que ha hagut reunions convocades per l'APA de pares i allí ... n'hi ha qui **aprofite** pues per alçar-se allí i prou anonimament pues presentar les reclamacions que no.. que quizás estan un poc **fora de lloc** ... "*

(E. 3, pg. 28-29)

No aceptan que respecto al lugar en el cual sitúan su identidad, la escuela, puedan otros cuestionar su competencia o su autoridad específica.

*" ... voste pot vindre a dir-me "escolte ¿per qué aço?" i jo li donare totes les explicacions, però que ya m'entre dient-me que **jo qui soc**, pues mire jo no soc ningú emporte-se'l ... "*

(E. 3, pg. 39)

Las divergencias primordiales entre el colectivo de enseñantes se manifiestan consecuentemente en el terreno del rigor disciplinario, es decir, donde se expresa la percepción y aplicación de la autoridad.

" ... opinions, actituds contràries o contradictòries ... de uns diem més **partidaris** de una cosa..la aplicació **rigurosa** de una disciplina i uns atres que passen de tot ... "

(E. 3, pg. 39-40)

2.B. Uno de los elementos constitutivos básicos de esta posición ideológica es, como veíamos

anteriormente, el intento explícito por recuperar para el análisis el contexto social como escenario y espacio en el que se realiza el proceso educativo. El orden social y el orden educativo están estructurados, ordenados jerárquicamente, atravesados por valoraciones de dominación, a pesar de estar regulados por fórmulas democráticas. Se definen en él distintos lugares, hay divergencia de intereses, de poder, de competencia y legitimidad, asumida y/o asignada que hay que conocer y reconocer para poder interactuar como sujetos. Orden social y orden educativo se entrecruzan dando lugar a la existencia objetiva y subjetiva de los distintos sectores.

El lugar estructural más desfavorecido es el ocupado por los alumnos-hijos, los pequeños. Las

relaciones que lo definen son relaciones de dominación y no existen excepciones.

*" ... Els **nanos** estan **segrestats**, o sea, són molt depenents, en **casa** dels pares i mares, en **l'escola** dels mestres ... "*

(E. 2, p. 11).

Padres y maestros en cuanto adultos mantienen una identidad frente a los pequeños. Esto puede llevar a que en relación al contexto de la escuela se produzca cierta confusión, sus papeles y relación se pueden llegar a pensar intercambiables, desfigurando así la realidad de la comunidad escolar. La confusión de papeles es imposible con los alumnos-hijos.

*" ... els pares moltes vegades **fan, assumixen** el paper de mestres, els mestres moltes vegades **asumixen** el paper de pare i mare ... "*

*... el alumne **no sap** què **dir** perquè tots són adults i ells són ... **nanos...** "*

(E.2, pg. 9)

Las posibilidades de superación de esta situación por parte de los niños son pocas ya que desde todos los ámbitos, la casa, la escuela, la sociedad, ven reflejada su ubicación y su condición, ellos son el lugar que les asignan.

" ... por una parte los maestros ..., los padres por otra parte y luego la sociedad o el mundo en el que estos niños estamos funcionando ... los niños están **absorbiendo** continuamente todo el modelo que están viendo ... están como **empapándose** continuamente ... están empapándose y **reproduciendo** los modelos ... que están donde **están metidos**, ¿no? ... "

(G.3, pg. 13).

Al percibirse (los maestros) como sujetos conscientes de su lugar y conocedores de la identidad objetiva y subjetiva de los alumnos como sector en la comunidad escolar, se sienten en condiciones de abordar la tarea de inducir a los alumnos a convertirse en sujetos autorreflexivos propiciando la posibilidad de romper el círculo vicioso en el que están inmersos. Solo si *re-conocen* que son hablados pueden empezar a hablar.

" ... desde **l'autonomía** del cap i pensament ... jo vaig a **parlar com alumne** ... "

(E.2, pg. 10).

" ... per a mi que els nanos siguen **capaços** de **dir no, no, mosatros** ... "

(E.2, pg. 6).

Aunque la vida cotidiana del alumno está llena de "evidencias" acerca de su lugar real, su

propia definición le impide captar la relación de la que son reflejo.

*" ... desde la perspectiva de l'alumne hi ha una situació de **domini** ... eixa relació és **real**, vull dir, jo l'aprove o la desaprove a final de curs ... "*

(E.2, pg. 19).

*" ... que els nanos siguen capaços de construir el propi pensament és molt molt llarg encara ... **Posicionar-se** autònomament ... els és **realment difícil**. ¿Què passa? que **com no saben ...** "*

(E.2, pg. 11).

Esta tarea de estimuladores de la conciencia crítica, no solo de los alumnos sino de todos los sectores, coincide plenamente con el sentido principal que para ellos tiene la educación.

Según su perspectiva, el lugar que ocupan y pueden ocupar los padres como sector diferenciado en la comunidad escolar viene definido básicamente en relación al otro colectivo de adultos, los docentes, y por la difícil resolución de identificarse como colectivo por encima (a pesar de) las distintas posiciones que ocupan en la estructura social.

El lugar de coprotagonistas corresponsables del proceso educativo, dentro y fuera de la escuela,

designado desde la instancia oficial, debe ser reconocido por ellos. Pero su correcta ubicación requiere conocer y adoptar la diferente perspectiva desde la cual deben asumir su papel, evitando toda confusión entre su lugar y el de los docentes.

*" ... nosatros entenem que l'aproximació del pare i la mare a l'escola, **també** és des del punt de vista de ... ell és pare i mare i **està fent educació** ... "*

(E. 2, pg. 22).

*" ... el pare i la mare participen des d'un **altra vesant**, com a **tals** pares i mares, sobre l'educació del seu fill ... "*

(E.2, pg. 9).

La legitimidad de su implicación está garantizada ahora formalmente pero su interiorización y reconocimiento subjetivo tropieza con obstáculos estructurales más o menos difíciles de salvar según, sobre todo, su ubicación en la estructura social. Los padres tienen asignada su competencia, por la ley en cuanto padres-responsables de sus hijos, pero las fracturas que en ellos opera el orden social, les coloca en desigual situación. Las diferencias en el plano económico son importantes en la medida en que condicionan en

general la posibilidad de ubicarse en la práctica como sujeto social.

Pero son aquellas vinculadas al capital cultural las más significativas en el contexto escolar ya que aquí éste multiplica su valor simbólico.

*" ... l'educació **tamééé** és cosa seua ¿no?, pués no. Té que ser dels **sabuts** encara ¿no? Es que, pués a vore quí ha estudiat d'este barri!, un barri fonamentalment obrer i tal. Quí ha estudiat, quí és el sabut i tal!. Això va ... canviant-se a poc a poc ¿no?, però encara ehhh, bueno, són treballaors ¿eh? ... "*

(E. 2, pg. 29-30)

La fragmentación asimétrica de los adultos según el sexo, hombre/mujer, padre/madre, también se expresa en el ámbito de la escuela vinculada al grado de competencia y a la importancia real o simbólica de la función.

*" ... hem conseguit que siguen mares, que això és molt important ... abans venien a les **reunions** les **mares** però estaven en el **consell** els **homens**, els **pares**. I ara no. ... "*

(E.2. pg. 29-30).

Las relaciones entre padres y enseñantes son pués complejas. Su propio y mútuo reconocimiento como agente-sujeto autoreflexivo abre y exige la

posibilidad de que la dinámica escolar se enriquezca y active por el conflicto y el debate.

" ... els pares tenen ... **greus conflictes** en l'estructura de l'escola, de **múltiple forma**, encara que **no l'expressen** de manera constructiva ... "

(E. 2, pg. 19-20).

Podríamos resumir la representación que estos docentes tienen de su propia identidad y función y su estrategia básica de actuación, en relación a los otros, como la de generadores activos y difusores de una autoconciencia de cada sector sobre la base del reconocimiento y reivindicación del conflicto inherente a la estructura educativa y su dinámica.

" ... jo **estic d'acord en el conflicte** ... lo que passa és que en la majoria de les escoles ... no hi ha conflicte ... lo que hi ha és **lios i rollos** i más rollos ... però **conflictes** a on estan **diverses parts enfrentaes** en un **discurs** ... que no existix el conflicte real ... "

(E.2, pg. 18).

Esta posición dentro del sector *maestros-profesores* es la que se auto-sitúa en la máxima competencia en la interacción, explícita e implícitamente ya que su planteamiento analítico y reflexivo, interpretador de la realidad social y de la

escuela le permite construir la representación de conocer profundamente el juego de la participación y sus estrategias efectivas, más allá de las reglas estrictamente formales. Se perciben en condiciones de jugar con las reglas sin transgredirlas.

En su discurso esta representación aparece en ocasiones vinculada a una crítica y cuestionamiento del papel jugado por la administración educativa.

*" ... això no ho ha impulsat la Consellería ... i tenia possibilitats de fer-ho perquè ... es tracta de **voluntat política**, de saber fer una cosa i posar mitjans i recursos per a fer-ho. I bé ..."*

(E.2, pg. 17).

*" ... nosaltres enguany hem estrenat una cosa que **s'hem inventat** també ... "*

(E.2, pg. 27).

*" ... a nosaltros **mos tocà fer-ho** ... perquè **ja sabiem què venia** ... i ho teniem previst. Però que jo, ciudadanita de a pie, tinga que carregar en una responsabilitat més enllà que la que la Consellería ... em **sembla un poquet fort**. O sea, és una irresponsabilitat històrica ... "*

(E.2, pg. 15).

2.C. Los discursos de las posiciones intermedias se construyen a partir de ambos polos articulándose según las diferentes claves estructurales de cada uno de ellos.

Globalmente podríamos describir sus líneas argumentales principales como las de la indefinición. Las transformaciones del lugar del enseñante en el contexto social y escolar se traducen en la expresión de una profunda perplejidad e incertidumbre que en grados distintos les paralizan imposibilitándoles la acción y la comprensión para desenvolverse en la situación actual.

*" ... Pues els estímuls per a treballar **vui en dia** ja no són els que eren i els estímuls per a treballar en innovacions, pues encara són més escassos ... "*

(GD.1, pg. 9).

*" ... uno siendo maestro se encuentra **absurdo** yendo a la escuela ... "*

(GD.3, pg.75).

La imposibilidad de acción y reflexión desde una definición propia construida colectivamente a partir del análisis de su posición objetiva y subjetivamente percibida les empuja a reforzar los nexos más superficiales que les distinguen como grupo.

" ... Jo és que pense que s'ha de deixar un plantejament molt general, perquè pense, poc més o menys, no sé, pense que a voltes

*estarem **d'acord**, igual que siguem **com ensenyants ...** "*

(GD.1, pg. 3).

*" ... cambia muchísimo el papel de ..., bueno, el enseñante, o como lo quieras llamar, **con respecto al grupo** , quien imparte enseñanza, **al que imparte enseñanza...** "*

(G.D. 1, pg. 2-3)

El valor social atribuido a los docentes ha disminuido principalmente en lo que respecta al reconocimiento colectivo de su protagonismo, hasta hace poco prácticamente exclusivo, del hecho educativo.

*" ... un **no reconocimiento** social de nuestra figura ... "*

(GD.1, pg. 23).

*" ... yo pienso que **se debería**, que se debería **mimar** de alguna manera también el profesor en ese sentido, porque, porque no se está mimando ... " (G.D. 3, pg. 31)*

La pérdida de protagonismo se concreta en la expresión de la vivencia de los cambios ocurridos como algo venido desde fuera, algo acontecido externamente y de lo cual no se sienten actores, aunque en ocasiones no se reconozca encabezado o impulsado por un sujeto colectivo específico. Los cambios, que continúan sucediéndose al margen de sus decisiones, amenazan con

seguir arrollándoles, contribuyendo imparablemente a terminar de desfigurar su precaria identidad.

*" ... ahora va, **se va**, bueno, va a cambiar totalmente la figura del profesor. **No sabemos** que va ..., cómo vamos a quedar todos ... O sea, para mí todo son interrogantes ... no me atrevo a hablar ... "*

(G.D.1, pg. 24)

Este temor se ejemplifica y proyecta en la reforma educativa que está actualmente en experimentación.

*" ... de lo que **nos viene**, el cambio que **viene**, de la reforma ... "*

(G.D.1, pg. 6)

*" ... hasta que no **vinga** la reforma que **porte** tots els plantejaments ... "*

(G.D. 1, pg. 9)

*" ... el cambio es revolucionario, y **pasa por nosotros** ... "*

(G.D. 1, pg. 23)

*" La reforma que **viene** "* (GD.1, pg. 15), previsiblemente tan profunda que se califica de revolucionaria (aún siendo reforma), se avalanza sobre ellos y pasa por ellos, les traspasa puesto que se ubican pasivos y estáticos frente a ella ("cómo vamos a quedar").

Para todos aparece como ineludible por irremediable, para algunos es implanteable incluso, puesto que su lejanía es tal que ni siquiera se sienten objeto del experimento.

" ... en mi centro nos lo planteamos los que lo estamos haciendo y los otros es como una cosa totalmente **alejada** ... "

(GD.1, pg. 24).

Su desestructuración como agentes sociales refuerza sin embargo su autocategorización normativizada oficial. Se autoperciben como distintos en cuanto a su diferente adscripción a la jerarquía institucional. Su identificación distintiva como subgrupos depende de los niveles académicos y, por tanto, su problemática varía en función de su ubicación en ellos.

" ... Podíamos decir los **niveles** de enseñanza de los que **procedemos** ... para saber por donde ... "

(G.D. 1, pg. 2)

" ... Parece que estamos **todos** representados, hay de EGB , de medias y de profesional ... "

(G.D.1, pg. 2-3)

" ... **tot el col.lectiu** docent, bachillers i FP ... "

(G.D. 1, pg. 6)

" ... **la procedència** de cada un de mosatros presenta problemes diferents, perquè joestic completament d'acord que **la gent en FP** ... "

" ... **La gent de Mitjes** ... tenim un nivell que mos permet fer eixa demanda. La gent de FP diu ... "

(G.D. 1, pg. 13-14-15-16)

La institucionalización normativa de la democracia formal implica la instauración de un nuevo modo de legitimación administrativa y, consecuentemente, de la administración educativa. En el pasado inmediato la actividad de aquellos docentes que no se ajustaba al modelo impuesto por el Estado, doctrinal y de hecho, eran susceptibles de ser rectificadas (llevadas al camino recto) o, al menos, el hecho de que pudieran ser punibles facilitaba a los enseñantes, que no persistían en el intento la posibilidad de renunciar sin por ello sentirse co-responsables y, por tanto, culpables.

*" ... jo fa alguns anys podíia queixar-me degut a que l'Administració me ficava trabes, i jo me quedava **tan tranquila**, no?, ai!, no, no faig més perquè l'Administració me fica trabes ... "*

(G.D. 1, pg. 8)

Hoy el referente del poder contra el cual se construía la identidad de los enseñantes representativos de los intentos de algún tipo de reforma ha desaparecido como tal. Ante los representantes del poder actual no existe el mismo núcleo para la autodefinición y, por tanto, ellos se piensan ausentes, inexistentes. Esa ubicación excéntrica les permite reagruparse, pero sólo como profesionales y sujetos pasivos, víctimas por exclusión.

" ... pense que a voltes estarem d'acord, igual que siguem **com ensenyants**, pense jo, que me sent totalment **abandonat** per l'Administració ... "

(G.D. 1, pg. 3)

Cuando podían atribuir la culpa al poder-padre, encarnado en la Administración, ellos podían no sentirse en deuda. Ahora ese otro padre les abandona puesto que no les dice qué deben o no hacer y les permite sin embargo actuar.

" ... L'Administració actual **trabes no me n'ha ficat** en res de lo que jo ha escomençat ... "

(GD.1, pg. 8).

" ... Es que estem cada dia més **abandonats**. No és això, però, és dir, bueno, pues, allò de dir, pues **ho fas bé, ho fas malament, o açò és millorable d'esta, d'esta manera ... "**

(GD.1, pg.10).

Se sienten desprotegidos, ignorados puesto que no existen directrices que les guíen. Se piensan atrapados, "...estem en un **fondo de roca ...**" (GD.1, pg. 6), tocando fondo bajo el agua (metáfora del líquido amniótico uterino) contra un límite sólido, pétreo. Se encuentran apresados por un pasado que permanece en quienes todavía trabajan y se rigen por idénticos argumentos y la Administración que les "bautiza"

(humedece con el agua que da vida) legitimándoles, admitiendo a esos otros como iguales a ellos en la comunidad y prestándoles ayuda ("donant la mà") como si el pasado, representado por esos "senyors" en el presente, no hubiera existido.

*" ... **ells bateja donant la mà als senyors i perquè ... , o siga, que estan mantenint encara un ... tota una època anterior que està darrere.....per la mateixa gent, i estan treballant en els mateixos arguments que treballaven fa quinze anys ... "***

(G.D. 1, pg. 6-7)

Ahora los cambios en el horizonte de lo que se vislumbra como posible (la "innovación" de la cual es modelo "la reforma que viene") son responsabilidad exclusivamente del enseñante. Sólo serían asistidos quienes estuviesen directamente incluidos en la puesta en práctica del modelo, aunque siempre como sujetos pacientes, objetos más que sujetos de su experimentación. Para quienes ni siquiera colaboran en ella es una cuestión de demanda. La Administración no impide, no obstaculiza sino que, aún manteniendo su lugar de dominio (para poder hay que pedir), les autoriza transmitiéndoles, donándoles, parte de su autoridad y, en consecuencia, transformándoles en co-autores, co-responsables, papel en el cual se sienten "a pelo" frente al resto de las instancias implicadas.

*"... estic en un centre on no n'hi ha reforma experimental, i on si se vol fer una innovació tens que fer-la tu, a pelo, tens o que **demanar-ho**, a part de que ho autoritzen. ... m'aproben la memòria,*

llegida o sense llegir.... i jo ja tinc llicència pera fer lo que jo considero oportú..... Jo intente buscar material de lo que s'està experimentant en reforma..."

(G.D.1, pg. 43)

Lo único que se reconoce haber conseguido netamente sin por ello tener que sentirse endeudados con el poder que los administra es lo más material, escaso o excesivo.

*" ... Aleshores el que mos sobre ara és material, la veritat és que mos han **enfonat** de material ... que no utilitzarem perquè és un bombardeig constant i contínuo ... "*

(GD.1, pg. 9).

*" ... las ayudas han llegado, **económicas**, han llegado hasta cierto punto. Ahora, ayudas de personal?, muy limitadas ... "* (G.D. 3, pg. 30)

Defecto o exceso de medios que simbolizan el progreso y la posibilidad de prefigurar el futuro

" ... perquè si en FP vint alumnes han de fer comptabilitat amb un ordenador, això és **antidiluvià** ... "

(GD.1, pg. 9)

"...unos niños que van a venir en una sociedad de medios **audiovisuales**, que van a venir en una época de los **computadores** ..."

(G.D. 3, pg.36)

Lo que subyace a estas demandas, más o menos articuladas, es la reivindicación o la que ya (suele expresarse en una de estas dos formas) por no poder, por estar excluidos de las decisiones que sustentan el juego más allá de lo legítimamente permitido. Pueden obstaculizar o agilizar lo prescrito pero no pueden superarlo puesto que su legitimidad no se cuestiona.

" ... **respetamos y tenemos que cumplir** las cosas que nos vienen de la administración.....muchas veces será irás por detrás de deela ley y otras veces irás ... "

(G.D. 3, pg. 18)

" ... Se puede hacer, pués desde..., o sea, **agilizar** mucho lo que.., lo que la Administración **paraliza** por otra parte y.. y agilizarla por el, por el bien de... del proceso educativo ..."

(G.D. 3, pg. 48)

La carencia de poder real se formula como reivindicación de más medios humanos, profesionales y técnicos (información) o más dinero, posibilitadores ambos de una mayor competencia.

" ... **mitjos** a mi me n'ha donat l'Administració. Veig més el problema de **tècnics**, que no se si ni tan sols els tenen, ni se saben organitzar ningú en un gavinet ... "

(G.D. 1, pg. 13)

" ... - El problema es **económico**.

- Claro, y **de medios**.

- Pero que en el fondo es **económico**... "

(G.D. 3, pg. 33)

Traducido de otra manera, la impotencia de hecho puede ser reconocida como una pérdida. Dado el lugar al que les han reducido nada les puede exigir nadie, no han de sentirse culpables puesto que, por el contrario, son ellos quienes han perdido, a quienes se les ha sustraído y por tanto merecen ser recompensados.

" ... desde luego, en ese juego, a lo último, aquí si que culpabilizo a la Administración, eh?, nunca, ya **me es igual que sea un carca o que no** sea carca el profesor, es el último que voy a poner en tela de juicio ... ni a mí ni a nadie nos puede pedir nada ... **responsabilidades, ni un duro al profesor, ni un duro**. Ni un duro, porque no solo no te da un duro, te lo quitan..."

(G.D. 1, pg. 26,27)

No se juzgan, pues, capaces de planear más que aquellos cambios que son insignificantes, no tienen contenido, son meras fórmulas.

" ... qué haces de la escuela? Pues darles contenido, y entonces te planteas **sólo** si los das de una **forma** más bonita o menos bonita ...

.....son solo aspectos **superficiales** ... "

(G.D. 3, pg. 38)

"...Te puedes poner a a a comunicar a nivel de programas concretos, pero siempre son **parches**, son siempre **formas**..."

(G.D. 3, pg. 35)

O son completamente controlables porque inciden sobre quienes se encuentran sometidos y tampoco pueden impugnar los criterios o a quien se los impone.

*" ... m'aborrisc soberanament per eixos continguts, que en general els xavals s'han de tragar i tal... I, i davant d'això, **tires a nivell individual** ... Tu intentes questionar, renovar-te, intentar canviar totalment la classe ... tu te plantejes ... "*

(G.D. 1, pg. 18-19-20)

*" ... tu el pots canviar a nivell **d'alumnes** ... "*

(GD.1, pg. 21).

En cualquier caso las modificaciones no traspasan las fronteras del aula ni de la individualidad del enseñante.

*" ... l'ensenyament se pot canviar. La jugada és que el canviem, intentem canviar-lo **individualment**. Se pot canviar, perquè ells no s'enteren si tu el canvies o no ... "*

(G.D. 1, pg 21)

En cuanto a su valoración de la formación que están impartiendo aceptan como irremediable la definición oficial, que la educación actual ha de ser esencialmente de contenidos, pero la critican porque no comprenden cuál es su sentido, llegando a extremar su censura al descalificarla como inadecuada respecto a alguno de los fines que

habría de cumplir para las generaciones de alumnos escolarizados en estos momentos.

*" ... m'aborrisc soberanament per eixos continguts que en general els xavals **s'han de tragar** i tal ... "*

(GD.1, pg. 44).

*" ... Porque, **qué es educar?** Preparar para el mundo del trabajo, preparar a la gente para que tenga éxito para funcionar por la vida de una man..., o sea, con éxito, es desarrollar las capacidades de cada uno? ... "*

(G.D. 3, pg. 34)

" ... Entonces tendrías que tener una serie de objetivos claros, **a quién** estas educando, en **qué** sociedad y **para qué**, y, y con qué modelos ... "

(G.D. 3, pg. 37)

Como fondo se destaca el contraste entre escuela pública/escuela privada, ambas supuestamente inspiradas en la misma concepción educativa pero divergentes en la práctica cotidiana. La escuela privada actúa como modelo en el cual se refleja desacreditándose la pública.

" ... I les comparacions ... molta gent va a la privà, i que els de la privà(da) han donat este teorema i han donat l'altre, i nosatros no, **no sabem res ...** "

(G.D. 1, pg. 13)

" ... escuelas privadas, que plantan unos planteamientos comunes de educación.....sino escuelas públicas, que son como si dijéramos **un saco** donde entra gente a dar clase, gente muy variada ... "

(G.D. 3, pg. 34-35)

" ... es como **una casa de locos...**"

(G.D.3, pg. 38)

La teórica y legislativamente definida unicidad de la enseñanza pública se concreta en lo real como una

multiplicidad de enfoques y tratamientos que les llevan a caricaturizarla como "saco" en el cual están obligados a permanecer revueltos y aislados puesto que entre los locos (para quienes todo es heterogéneo y particular) es imposible la comunicación.

Desde esta comprensión desestructurada del orden escolar, análoga y correlato de su propia imprecisión, las relaciones con el resto de los grupos copartícipes en la educación fluctúan y se desenfocan, se extienden desde, por un lado la postura de algunos para los cuales no existen más que como amenaza para el reducido segmento de protagonismo que les resta

*" ...lo que passa és que, que no van a les reunions però sí que se permeten **el luxe** d'opinar sobre la teua faena.....pués estem molt mal reconeguts ... "*

(G.D. 1, pg. 22)

*" ... i els pares pensen que estàs tocan-te ... el nas, no? ... i els xiquets, que **senten** en sa casa un comentari ... pués això els falta als nanos ... "*

(G.D. 1, pg. 8-9)

*" ... La lluita dels pares que ens va **costar** ... "*

(GD.1, pg. 10).

La lucha de los padres incapaces de entender (no les con-vencen) lo que los profesores hacen tiene un coste que ellos, los docentes han de pagar. Los alumnos, "xiquets que senten", oyen y repiten, son hablados por los otros adultos que, a través de ellos expanden como altavoces esta imagen deformante.

*" ... però en el vist i plau de l'Administració se pot intentar fer coses, i és difícilíssim portar-les endavant, perquè els pares no estan **d'acord**, els xiquets **no s'acoplen**, els companys no ho **entenen** ... "*

(G.D. 1, pg. 7)

La sociedad también les ha abandonado puesto que al "vist i plau" de la Administración le siguen las dificultades del desacuerdo de los padres (que deberían estar de acuerdo con ellos), falta de acoplamiento de los alumnos (que deberían acoplarse -derivado de cópula- a sus criterios), el desentendimiento de los demás compañeros (que deberían entender-les).

Por otro lado la postura de quienes viven con incertidumbre paralizante el reconocimiento de que todos los otros y cada uno de ellos, como sujeto, puede poseer opiniones y valores individuales, incompatibles entre sí, puesto que no se capta ninguna determinación que las organice.

" ... tampoco puedes ponerte de acuerdo, porque hay unos **diez** de los padres **que que son así**, y **treinta** de los padres **que son así ...** "

(G.D. 3, pg. 38)

La relación maestro-alumno se complejiza estallando frente a ella quien quiere hacerse cargo sin respaldo, teórico o práctico, de todas sus dimensiones entrecruzadas.

" ... tu estás tratando a los nanos a que tengan una serie de cosas, y resulta que en su casa le están diciendo que que que bueno, pues, completamente otra serie de cosas **completamente distintas ...** "

(G.D. 3, pg. 38)

" ... además con gente **de toda clase de ideologías** una gente puede pensar **de una** forma y otra gente puede pensar **de otra** forma y entonces llega un punto en que o hay enfrentamiento, a lo mejor, o, bueno, hay un **pasar de todo**la escuela pública, o sea, es como, como **una vía** como de tráfico que hoy estás en la plaza de ..., esta **aquí**, delante del semáforo y luego hay luz verde y te vas **aquí** y estás **aquí** y estás **pasando ...** "

(G.D. 3, pg. 43,44,45)

Los niños están cautivos y pasivos ante las agresiones, muchas veces contrarias, de todas las

instancias que les rodean y el profesor está solo para intentar saltar las barreras de esa incomunicación.

*" ... los niños están absorbiendo continuamente todo el modelo que están, que están viendo y que están como **empapándose** continuamente no sólo por los padres y eso sino como puede ser la televisión ooo lo que vean en la calle oo lo las o sea están **reproduciendo**, están **empapándose** y **reproduciendo** los modelos continuamente que están donde están **metidos** ... "*

(G.D. 3, pg. 13)

Frente a este embrollo caótico en el que cada uno tiene derecho a pensar individual y segregadamente el profesor está perdido, fragmentado de forma análoga al mundo que describe y refleja especularmente.

*" ... todos los padres no son iguales y entonces el maestro se tendría que en un en un mmmodo como ideal funcionar coordinadamente **los objetivos** que el padre tiene para educar a su hijo con el maestro pero el maestro no tiene sólo un padre sino tiene **montones** de padres que tienen **ideales diferentes** y que pueden pensar completamente **distinto** acerca de cómo se debe hacer eso ... resulta que tienes trescientos alumnos con trescientos clases de padres diferentes con objetivos diferentes ... "*

(G.D. 3, pg. 14)

En contacto con estas posiciones, aunque ocupando un lugar en tanto al margen, estaría el discurso del sector del profesorado que atiende voluntariamente a los alumnos designados como especiales. Su trabajo es valorado como persistente a través de los cambios.

*" ... en principio se llamó educación compensatoria, después se suprimió la educación compensatoria y se llamó proyectos singulares. **Era lo mismo pero se cambió el nombre ... "***

(G.D. 3, pg. 56)

El hecho de que a pesar de la red denominación oficial continúen realizándolo de la misma manera es indicativo de su necesidad. Frente a la devaluada situación general del colectivo de enseñantes, especialmente de los que imparten la enseñanza obligatoria, los cuales son colocados o trasladados abstracta e impersonalmente de un colegio a otro, ellos disfrutan de una singularidad privilegiada.

*" ... **yo he pedido** ese proyecto singular y he pedido trabajar en ello , por lo tanto a mí **se me puede exigir** porque... **yo voluntariamente** he ido. Ahora... otra persona pide mi plaza y.. y, la pide, no, la mandan **forzosa** y... y yo pienso que a esa persona no se le puede exigir lo que a mí se me podría haber exigido porque... esa persona no se ha comprometido. **No se ha comprometido ... "***

(G.D. 3, pg. 54-55)

Como actores voluntarios de su propio papel decidido autónomamente están capacitados para responder acerca del compromiso adquirido a cambio del reconocimiento oficial de su responsabilidad.

En estas extensiones del sistema educativo a las que se atrae con reclamos, extraeducativos en ocasiones, a gran parte de su alumnado, los niños "problema" son forzados a agruparse como solución, menos mala entre las peores, para el objetivo que el sistema escolar se propone de controlar a toda población en edad de escolarización.

*" ... a unos niños que vienen pues prácticamente **forzaos** a la escuela porque vienen porque se les da la comida por medio de becas ... "*

(G.D. 3, pg. 16)

*" ... están **almacenados** nadie se dedica a ellos; entonces una estos centros así en los que están agrupados los niños problemáticos es una solución en la que se pensó en plan **parche** ... "*

(G.D. 3, pg. 22,23)

*" ... de qué forma **atraían** al niño ... "*

(G.D. 3, pg. 27)

Su condición de escapados del sistema normalizado les impone el calificativo de especiales, marginales, problemáticos, que les convierte inmediatamente en diferentes por designación y esta designación les acompañará a lo largo de su trayectoria escolar predeterminándoles y separándoles de los otros, los normales, categorización que generalmente no se cuestiona.

*" ... ese tipo de alumno lo **no lo puedes compararar** con otro tipo de alumno ... "*

(G.D. 3, pg. 16)

Esta situación provisional ("parche"), aunque cada vez con mayor implantación, es un mal menor ante la complejización del problema que puede suponer para los profesores su inclusión en centros no especiales.

*" ... pues realmente es algo que, que desde luego **lo padecen** tanto, en primer lugar ehh los profesores y alumnos que nos que no llevan esta, esta problemática detrás ... "*

(G.D. 3, pg. 28)

*" ... y el que ya no sigue o no sigue es un cauce conflictivo, y dónde **lo metes** y dónde **lo almacenas** ... "*

(G.D. 3, pg. 37)

La preclasificación implícita de los niños que acuden a estos centros descarga al profesorado de esta tarea asignada al docente de la escuela normalizada. El sentido de la enseñanza que allí se realiza es otro, marginal como su clientela, que permite escapar al enseñante hacia un término en el que su autonomía es mayor ("proyectos singulares") y no le obliga por ello a

responder de los resultados en competición según los objetivos y normas académicas preestablecidas.

*" ... el balance que hacemos el profesorado ahora a final de curso es **muy positivo**..... porque nosotros hemos tenido de que partir de **educar pues a nivel de hábitos**, a nivel de que no se salte las vallas ... "*

(G.D. 3, pg. 1V)

*" ... lo que se puede conseguir con estos niños tan problemáticos...de un medio de un medio tan tan malo pues realmente **es mucho más**, aunque consigas muchos menos resultados **a nivel académico**, lo que si que se consigue es a nivel humano y de formación que es lo interesante ... "*

(G.D. 3, pg. 17)

El profesorado, pues, puede además sentirse satisfecho porque precisamente esa imposibilidad de homologar unos y otros resultados les facilita otro tipo de valoración en la cual ellos intervienen más personalmente.

" ... hemos avanzado **muy poquito** pero pero estamos todos **muy contentos** ... "

(G.D. 3, pg. 16)

Las diferencias entre estos niños son atribuidas por los profesores a causas relacionadas con la familia, con el "ambiente familiar".

" ... depende mucho, **del ambiente familiar** que tengan , de lo que tu dices, de si en casa se les ayuda se les relaja o se les estimula para la carrera ... "

(G.D.3, pg. 72)

Cuando la escuela tropieza con la hostilidad de estas atmósferas la continuidad familia-escuela se problematiza.

" ... pero tanto **en casa como en el cole**, o sea, que yo pienso que en realidad la escuela es **una continuación** ... "

(G.D. 3, pg. 72)

La responsabilidad-inculpación se expulsa de la escuela a la familia en la que se gestó el conflicto.

Las relaciones con los padres de estos profesores, cuya identidad está fuertemente amplificadas por su compromiso personal y reconocimiento social, están

fragmentadas entre la colaboración inducida o la exclusión (autoexclusión de los padres, en algunos casos).

*" ... depende del **profesorao** que hay en la zona, si se cuestiona el que el hacer un planteamiento común educativo, si se lo cuestiona y lo hace..pues entonces puede ... "*

(G.D. 3, pg. 64)

*" ... si tu tienes unnn un padre que coincide **contigo** mínimamente ... con más puntos de contacto **contigo**, pues eso es más positivo, nos llevamos mucho mejor con esos padres ... "*

(G.D. 3, pg. 40)

*" ... hay otros padres que que **llevan** a los críos a la escuela pues porque se está continuamente o los servicios sociales por medio de la asistente social ... "*

(G.D. 3, pg. 17)

*" ... con estos padres, qué me puedo plantear yo?. Pues, hoy, hoy, darles **mi opinión** ... "*

(G.D. 3, pg. 41)

Les clasifican como colaboradores de la labor que los maestros previamente han proyectado, si en ese camino confluyen, el acuerdo será fructífero, si no existe coincidencia, los padres sólo podrán exhibir su silencio.

VI.2.2.- La identidad de los alumnos.

Las representaciones de los alumnos acerca de su identidad como grupo contienen fielmente la definición que les es asignada desde el orden social establecido. La frontera que separa socialmente a los adultos de los niños, construyendo la relación de dominación que los vincula, es, fundamentalmente, la posesión o no de la palabra, de la capacidad para hablar como sujetos de la enunciación. Los alumnos son hablados por los que hablan y dicen lo que tienen que decir, convirtiéndolos-se en sujetos de enunciado.

Cuando en un contexto de iguales (G. de D. de alumnos) son invitados (por el investigador) a hablar de su participación en la comunidad escolar se ven obligados a afrontar directamente la relación de doble vínculo en la que están encerrados.

En los órganos de participación escolar son definidos como iguales a los adultos; formalmente su voto es uno más (con las excepciones significativas que más adelante mencionaremos como por ejemplo en la elección

del director del centro), situación a priori imposible por su posición estructural.

Perciben la paradoja y la expresan per no están en condiciones de interpretar y menos aún de superarla. Les invitan a hablar por ser alumnos al mismo tiempo que los descalifican (para ello) por el mismo hecho de serlo.

*" ... A nosotros nos empezaron que ... que **hablar** ..., o sea, que habían otros **alumnos** que **hablaban y decían tonterías pero** es que ... no son tonterías, porque para nosotros no son tonterías ... "*

(G.D. 2, pg. 2V)

Se encuentran desconcertados ante el cúmulo de contradicciones en las que se hallan inmersos, perceptibles, sobre todo, cuando han experimentado la participación formal en el consejo escolar.

*" ... una cosa que **me hizo gracia** ... que a mí nunca **se me dijo** las funciones, o sea, **lo que yo hacía ahí. Simplemente estaba** y en las reuniones del consejo pues **no hacía nada**, o sea, para mi opinión no pintaba nada, pintaba **como cosa** de que sí, que había un alumno que estaba en la reunión ... "*

(G. 2, pg. 2)

El lugar (el "ahí") es el de otros; creado, ocupado y definido por ellos. Al entrar en escena y no ser iniciado por

los otros, su presencia es un poco fantasmagórica. En cualquier caso pasiva por definición (no hace, está). Está en un lugar en el que no tiene sitio, el de la acción y el habla. Esta paradoja les sorprende, sólo le queda el recurso a la ironía, le "hace gracia".

En los órganos de participación, en el consejo escolar los alumnos se perciben de hecho como objetos.

*" ... te tienen ahí como de **adorno**, de adorno **nada más** ... "*

(G.D. 2, pg. 6)

Las diferencias entre ellos son debidas y expresan cuánto mas fuerte es la homología con la ruptura adultos/niños.

*" ... claro, pero eso es cuando ya eres más **mayor y comprendes** . Tienes un motivo para decir que no ... o para decir que si... "*

(G.D. 2, pg. 14)

En consonancia, intentan diferenciar su situación según la edad-nivel al que pertenecen.

*" ... - Oye ... y, entonces ¿qué había? ¿una **distinción** entre EGB y BUP o FP o algo? O ... ¿según la **edad y todo eso**?*

*- **Puede ser que sí.***

*- Aunque, si tú estás diciendo que si, **en BUP tampoco** responden mucho ... "*

(G.D. 2, pg. 31)

Pero perciben que la línea de argumentación no es demasiado sólida, no les resuelve la contradicción. El salto cualitativo se produce en relación a los adultos y, sobre todo, en cuanto maestros-profesores.

Implícitamente reconocen el condicionante estructural de sus posibilidades de participación en el consejo escolar.

*" ... en mi colegio **es, parece** distinto ... nos informan siempre de lo que **va a acontecer** y tal ... "*

(G.D. 2, pg. 3)

La información es como un anuncio de lo que ya está sentenciado, de ahí la duda sobre si realmente es distinta la situación o sólo lo parece.

Ante cualquier intento de explicar y resolver la paradoja apelando a cuestiones particulares, el tipo de colegio, los maestros, la actitud de los alumnos, etc., el resultado es como máximo la duda, el no convencimiento, debido a la fuerza de la ruptura.

" ... no es que los colegios sean iguales porque ... pero eso que ha dicho que mi colegio es distinto ... No es distinto ... "

*" ... lo que yo digo es que si tú, por ejemplo, eres del consejo, ¿tú **te notas** que haces algo allí? ... "*

(G.D. 2, pg. 32-33)

Su competencia es así negada por definición y como todos los objetos definidos por una relación de dominación, los alumnos al situarse como sujetos del enunciado tienden a reproducir en el veredicto que hacen sobre sí mismos el veredicto que sobre ellos hacen los sujetos de la enunciación.

*" ... simplemente, pues que al ser **pequeños** no tenemos **capacidad** o, vamos, **conocimiento** de todas esas cosas ... "*

(G.D. 2, pg. 7)

" ... no han vivido tanto, no saben por donde va la cosa, tampoco pueden opinar ... "

(G.D. 2, pg. 8)

Perciben su exclusión y llegan a sentirse culpables de ella.

Cuando indagan acerca de los motivos que les pueden explicar esta falta de protagonismo en los canales participativos y en la vida del centro, se preguntan por sí mismos y por su competencia.

*" ... una **pregunta** sería si tenemos o no tenemos que contar ... "*

(G.D. 2, pg. 9)

*" ... No digo que no tengamos que **pintar**, luego es que no pintamos nada ... a comparación con los otros, con **nuestro nivel** ... "*

(G.D. 2, pg. 9)

Ante el hecho de estar fuera, quieren se ellos los que se excluyen objetivamente en relación a determinados temas en la forma de que no son asunto suyo.

" ... también sostengo que hay puntos en el que no teníamos por qué pintar, cuestiones económicas ... "

(G.D. 2, pg. 20)

" ... en consejos tipo de ... presupuestos, aceptación de nuevos alumnos y cosas así nuestra participación la veo **inútil** y **innecesaria** ... Y es que además son aburridísimas las reuniones ... "

(G.D.2, pg. 10)

Al añadir la exclusión subjetiva en forma de desinterés aparece la culpabilidad, ya que están transgrediendo el lugar formal que les han asignado, en el colegio y en los órganos de participación.

" ... yo no me aburro porque yo ..., yo **tengo interés** en lo que es el colegio ... "

(G.D. 2, pg. 10)

" ... nos **interesaba** porque **nos tenía que interesar** de todas maneras, **pero** ... "

(G.D. 2, pg. 10)

Hacen una clara distinción entre aquellos temas y cuestiones en los que ellos no tienen nada que decir y aquellos en los que sí pueden y deberían opinar. Son aquellos que, según su perspectiva, les atañen y afectan directamente, sintiéndose así objetiva y legítimamente incluídos en su debate.

" ... qué sería la cuestión, si ... en qué somos **necesarios** y en qué no ... sería necesario ... la representación escolar ... para debatir **las normas del centro**, vamos y, yo qué se, **el sistema educativo**, eso, pero ya más no lo veo necesario ... "

(G.D. 2, pg. 13)

Al hablar de su implicación tienden a confundir lo que ellos creen que debería ser, con la situación objetiva.

" ... yo pienso que ... que ahí no pintamos nada, pero hay puntos que **te necesitan** y que ... **sin los votos de los alumnos no pueden hacer nada**, entonces tú ..., o sea, hay puntos que **sí que pintas** ... "

(G.D. 2, pg. 21)

Intentan deducir la realidad de su situación del enunciado normativo. Si la legitimidad de los protagonistas efectivos deriva de ellos y de su reconocimiento, antes que cuestionar la actuación de los adultos atribuyéndoles la transgresión, expresan la realidad contradictoriamente situando lo que es y lo que debería ser en el mismo plano.

Se encuentran además, y esto les deja perplejos, con que precisamente los temas para ellos más importantes son los menos tratados en las reuniones del consejo escolar.

" ... En mi colegio falta ... no hay profesora de ética y ... de educación física un profesor que se

*diga fijo, fijo para educación física. O sea que ... hay **cosas** que **tampoco se tocan** mucho ..."*

(G.D. 2, pg. 41)

Su exclusión efectiva se refuerza así por esa "no presencia" de lo que más les afecta. Su opinión probablemente, creen, no sería escuchada, pero no tienen siquiera ocasión de comprobarlo.

*" ... una cosa que **nunca** se trató en los consejos ... fue, por ejemplo, ... el **reglamento del orden interno del centro**. Eso nunca se **habló** y eso es algo en que **a mí** me hubiera **gustado participar** porque es diferente la **opinión, o sea, las reglas que pongan los profesores a los alumnos a las que los alumnos quieran ponerse ellos ...** "*

(G. 2, pg. 9-10)

Sus representaciones acerca del reglamento de régimen interno, en general de la ley y la norma, están perfectamente ajustadas a su posición. Las reglas les tienen a ellos como objeto y son enunciadas por los otros. Hablando del reglamento nunca aparecen los deberes de los profesores, ni las normas que regulen su comportamiento.

*" ... normas de centro en cuanto a la ... la **educación** de los alumnos ..., en cuanto al **comportamiento** de los **alumnos** ..."*

(G.D. 2, pg. 21)

Los alumnos son, ante todo, sujetos de deberes y obligaciones, objeto de la norma.

Sin salirse, pues, de su lugar, miden sus esperanzas por sus posibilidades. Debatir el reglamento permite que ellos se autoimpongan las reglas, pero no hablar de los deberes de los otros.

En determinados momentos del proceso discursivo afloran lúcidas interpretaciones sobre su relación con las normas que no son capaces de incorporar a un análisis crítico que les permita situarse en un nivel de comprensión y de acción más elevado.

*" ... había muchas normas que las veía estúpidas y, o sea, ... que no tenían **por qué** tomarse ... a pechoA mí ... nunca se me ha informado del reglamento interno ... y, claro, tampoco he ido a buscarlo ... Es eso, porque tampoco me he metido en **problemas** ..."*

(G.D. 2, pg. 38)

Problema es transgredir la ley y problema es preguntar por ella, por su razón. Ellos conocen el juego práctico de la dominación en el que están inmersos por su condición de niños. La norma más efectiva es la incorporada, la aceptada tácitamente, aquella que los sujetos de deberes no perciben y por tanto no pueden cuestionar.

" ... uno no se entera de una norma hasta que se la **imponen** ... "

(G.D. 2, pg. 52)

El interés que manifiestan por estas cuestiones en las que se sienten objetivamente implicados se presenta como inestable y frágil ante el permanente choque con la situación efectiva.

" ... es que hay puntos que no es, **para mí** no es, me **interesa** tener esta **presencia** y ... en parte, eso, es **necesaria**, bueno, es **inútil** porque no nos informan ... "

(G.D. 2, pg 21)

Reivindican, de nuevo, en forma de enunciado normativo su derecho (otorgado) a hablar y ser escuchados.

" ... Para **ellos** son **tonterías**, pero nosotros, **nos importa** porque es del colegio, y, oye, **si hemos dicho algo** que ... que los waters o el gimnasio ... está mal, pues, que se hable y se comente y, oye, es un comentario que ha hecho un alumno y **tiene que importar** ... "

(G.D. 2, pg. 25-26)

Es cosa suya y además les interesan pero no pueden decir nada y menos hacer. La estrategia que ponen en práctica no ataca la situación sino que la elude. Ante la exclusión de que son objeto optan por excluirse subjetivamente.

" ... Es que **ves** que no haces nada allí y ya está. ¿Aquí qué hago yo?. **Pierdes el interés, ¿no? ... "**

(G.D. 2, pg 30)

Aunque se resisten a ello, por lo que supone, se ven obligados a cuestionar la situación e indirectamente a los que la han definido. Esto les provoca desconcierto, una terrible ambigüedad en sus sentimientos.

" ... yo, a veces, o sea, yo no he perdido el interés porque **yo quiero** estar allí, **me gusta** estar allí, **pero** ... yo que sé, hay veces que sí. Hay veces que te ves en unas cosas que dices: "yo aquí no pinto nada, yo aquí no hago nada" y dices "**¿esto qué es?**" es que oye ... "

(G.D. 2, pg 30)

Se ven atrapados en la paradoja. No pueden sentirse implicados porque desembocan en el absurdo y si se desvinculan, si abandonan, también.

" ... si te vas a tirar cinco años en un centro y el primer día que entras los lavabos están ... hechos una mierda ... y **pasas de eso** ... pues vamos, si no protestas **eres tonto** ... "

(G.D. 2, pg. 36)

Sólo en determinados momentos contextualizan adecuadamente su situación escapando así,

momentáneamente del sentimiento de culpabilidad que les invade.

*" ... ten en cuenta también que ... en una EGB tú ya no vas a ir a empezar a **matarte**, a preocuparte por todo, tú **vas un poco de paso** ... "*

(G.D. 2, pg. 22)

Recuperan el contexto al percibir implícitamente el proceso escolar como una trayectoria, un circuito por el que, si quieren sobrevivir hay que circular fluidamente. Cualquier rasgo de solidez les convierte en trombo, molesto para el sistema y que soporte su propia destrucción. Saben además que con esta actitud reivindicativa, no pueden actuar como representantes de los alumnos.

*" ... la gente no te apoya por lo que pueda pasar. Tienes que también **buscar tú la vida solo**. Por eso también muchas veces los del consejo **corren peligro** de que ... pierdan desinterés, porque si se ven ... **acosados** por los miembros del consejo **y sin apoyo** de sus compañeros ... En definitiva es un rollo ¿pa qué tienes que estar tú ahí dando la cara por todos? ... "*

(G.D. 2, pg. 31-32)

Inmersos en la paradoja y entre dos fuegos. O entre el fuego y el vacío, sin defensa, "en peligro".

Pierden totalmente la identidad y el sentido.

*" ... es que yo y otros **no nos notamos que estamos ahí ...** "*

(G.D 2, pg. 33)

Se encuentran en la imposibilidad de transgredir más que en lo imaginario la frontera que los define y encierra.

*" ... tú **dices** que **sí** porque dices : a lo mejor me va a tomar este profesor manía. Luego **después ya dices**, bueno, si me toma manía que me tome, pero ... **yo digo que no ...** "*

(G.D. 2, pg. 14)

Y vuelven inmediatamente a su sitio.

*" ... Pero muchas veces si **dices** que **no** te piden el **por qué** y si **no lo sabes ... tienes** que plantear lo que **ellos quieren ...** "*

(G.D. 2, pg 17)

Tras los permanentes choques con los límites de su lugar admiten su derrota y demandan que por lo menos los con-venzan.

" ... Si tú protestas por algo, aunque a ellos les suene raro, que no tenga mucha importancia ... que te digan o que te expliquen el por qué, por qué no tiene esa importancia para ellos. Por lo menos, yo qué se, intentar ... sino ... que lo inten..., que lo intenten comprender y si ..., yo qué se, y **si te dan una razón** ya ... pues, por lo menos, **tú te quedas de otra manera** que si te dicen "Pues **no**"... "

(G.D. 2, pg. 55).

VI.2.3. La identidad de los padres.

En el proceso de construcción de la identidad de este sector de la comunidad escolar, el contexto social, en el que se ubican en lugares diferentes, adquiere una relevancia primordial.

Las representaciones de los padres acerca de su lugar, papel y posibilidades en el orden escolar no son en absoluto homogéneas, pudiendo desprenderse con claridad de sus discursos cuáles son los ejes básicos que los estructuran llegando a configurar posiciones ideológicas abiertamente discrepantes. Las posiciones extremas delimitan el marco discursivo en el que se articulan en torno a cuestiones clave la práctica totalidad de variaciones constituyentes de la identidad de este sector.

A. Para la posición más conservadora la dimensión dinámica de la sociedad está excluida de su discurso. En la explicación acerca del funcionamiento de las relaciones sociales y de las escolares concretamente las transformaciones, base de la situación actual, no son directamente aludidas. Las referencias al pasado, que

expresan como creen que debería ser el futuro, apuntan a un *antes* vinculado a la tradición, a la transmisión de la costumbre a través de las generaciones postfigurando el después, puesto que se imagina determinado fundamentalmente por el peso de lo vivido, por la conservación de lo poseído que trasciende y se perpetúa por medio de la herencia.

*"...nuestro todo, todo y lo tenemos que **conservar** y yo me parece que lo peor de todo de una persona es renegar de lo suyo.."*

(E 4 pg.17)

El ahora se concreta y legitima simultáneamente congelado en la norma. La ley, la palabra normalizadora es garante de la conservación del orden y escritura sólidamente los límites que no deben ser transpasados.

*"No se cumplían las **normas** como se debían **cumplir**"*

(E 4 pg. 43)

*"Y se quedarán a medias velas y es **legal** perfectamente **legal**"*

(E4 pg. 32)

*"...nosotros íbamos dispuestos a colaborar siempre y cuando no vieramos una injusticia de estas grandísimas en la escuela que dices es que esto oye aquí, esto es un desmadre y aquí hay que decir lo que sea, yo hasta ahora desde luego no he visto ninguno, yo aquí todo, todas las normás **se cumplen** .."*

(E 4 pg. 12)

Las instancias del poder ejecutivo encarnan las normas y las personalizan para suplir sus incompletitudes, para tapar los huecos que la palabra escrita permite.

*"...el Ayuntamiento siempre es el cabeza de turco ... muchas veces tampoco es culpa de él... si por ejemplo se rompe una persiana ...normalmente lo suelen atacar bastante... **pero es normal**, yo creo que*

en todos los sitios al representante del Ayuntamiento le atacaranclaro las pelotas todas le van para él..."

(E 4 pg. 39)

Pedir a los representantes de la administración que actúen como dispensadores capaces de atender las necesidades, materiales o no, está dentro de su consideración de la normalidad puesto que la satisfacción de las demandas pasa por la petición a aquellos que poseen de hecho los recursos.

*"...el representante del Ayuntamiento siempre dice que la Generalitat es el que **tiene que poner mano**, la Generalitat dice que el Ayuntamiento y aquí de unos a otros la verdad se pasan la pelota y no.. muchas veces pues tampoco los padres, tampoco sabemos **quien tiene razón de las dos partes...** "*

(E4 pg. 4)

Aunque en ocasiones se desconozca cuál es el canal de actuación pertinente, sea cual sea, está implícito el reconocimiento de que la intervención, la manipulación ha de ser ejercida por quien tiene poder para hacerlo.

La escuela se concibe como un lugar que ha de permanecer cerrado, intransitable en ambos sentidos. La impermeabilidad respecto al medio, ejemplificada en repetidas metáforas del recinto clausurado, indebidamente provisto de porosidades (puertas y puertas) que pueden facilitar las filtraciones hacia el exterior, muestra casi pictóricamente su imagen ideal de escuela-prisión.

*"...hay dos aulas, **cuarenta puertas, descontrolao** en cuanto a las puertas y eso casi siempre es el problema que los niños **se escapan** porque no, no está **controlao**... tendría que haber pues dos puertas solamente ¿no? para que los niños pudieran entrar y salir bien y no se nos **descontrolaran** con tanta, con tanta volúmen de puertas"*

(E 4 pg. 2)

*"... porque los niños son demonios, yo sería incapaz de estar en un colegio y **controlar** a los niños.. y a lo mejor las mismás madres no los **controlan** ni la cuarta parte de lo que los **controlan** los maestros, si **se escapan, se escapan** los niños oye no los puedes **atar con una cuerda**, si **se escapa** alguno que vas a hacer."*

(E 4 pg.45)

Los muros separadores del mundo exterior y la vigilancia constante de los maestros (mayor incluso que la de los padres) garantizan la imposibilidad de que los niños escapen y se hagan merecedores de una sanción-escarmiento, porque las escapadas significan falta de control, desorden inadmisibles.

*"... para que **no siente precedente** y sepan otros niños que si lo hacen se exponen a eso, a que **los pillen** y a que **los hechen** quince días fuera. Eso yo creo que significa que **se va controlando**, se pueden **escapar cosas** pero en todos los sitios se escapan cosas, en las propias casas de uno **se escapan cosas...**"*

(E 4 pg. 46)

El discurso extrema esta necesidad de control cuando encuentra su limitación frente a lo que ya no se puede exigir, aunque no se rechace *"no se puede **exigir** que la cosa vaya tipo **legionario**"* (E 4 pg. 46), paradigma de modelo cuartelario propio del franquismo y pleno de resonancias bélicas.

En el otro sentido, de fuera a dentro, tampoco la escuela debe ser permeable para algunos, aquellos que

personifican los males exteriores y que representan por tanto un riesgo para el bien interior.

*"...deben relacionarse con todo el mundo, pero que en fin lo que pasa, los padres siempre pensamos que deben de **evitar las malas compañías** ¿no?..... si ves un niño con problemás así, pues ayudarlo pero procurar que **esté lo más lejos posible** de tu hijo para que **no le influya nada, nada...**"*

(E 4 pg. 9)

Los hijos, introducidos por los padres que les acompañan en el tránsito hacia esa clausura vigilante son "*dejados en manos*" de quienes les dispensarán el control necesario. De otro modo, si los maestros no desempeñan esa función que se exige de ellos, el centro será el excluído y el niño será transportado de nuevo a otro "*merecedor de la confianza paterna*"

*"....si ya de hecho **entramos** en este centro y **dejamos** a los hijos **en manos** de estos maestros es porque tenemos confianza en ellos, si no pues oye coger y... y cambiar de centro o hacer lo que sea porque **no esten** en él..."*

(E 4 pags. 10-11)

La educación aparece claramente segregada de la formación escolar. Educación es la transmisión de ese legado del que los padres son depositarios temporales en la cadena de las generaciones, localizada en la casa como símbolo del patrimonio familiar y privado "*... la educación principal tiene que venir de la casa de uno...*" (E4 pg. 8)

La escolarización tiene otras finalidades perfectamente diferenciables, fundamentalmente el cumplimiento de objetivos pragmáticos relacionados con la misma escolarización, contenidos que expresan niveles clasificatorios y son signo de los progresos, y con la misión que se atribuye a los maestros de velar por el cumplimiento de la norma.

"... nos dan unas hojas, unas estadísticas, de según los grupos, el nivel de aprobados y suspendidos que hay en cada asignatura..."

(E 4 pg. 23)

*"... se habla de muchos temas, sobretodo de los niños, de los estudios, **si te aprueban, si te suspenden**, si han tenido suerte con los maestros, si no han tenido..."*

(E 4 pg. 25)

*"... yo creo que los profesores están para que los niños pues **aprendan...** sus **asignaturas** y en **fín, disciplina** y lo que quieras..."*

(E 4 pg. 8)

Si el aprendizaje (de "asignaturas" y "disciplina") se refleja positivamente en las calificaciones, los niños estarán bien clasificados, así pues, no es necesario que los padres se preocupen de vigilar-les ("ver más")

*"...a mi mis hijos nunca me han sacado un **insuficiente...** a lo mejor si hubiera tenido **problemás** de que los niños me hubieran ido mal, pues hubiera tenido que preocuparme y **ver más...** a los niños yo los veo **progresar** y con bastante buen **nivel...**"*

(E 4 pg. 5)

El criterio pragmático sirve para explicar el grado de necesidad de las materias que deben ser incluidas en el curriculum.

*"... yo he estado en Egipto y **no me he comido una rosca**, no he podido hablar con nadiehasta **íntcluso los moros esos que venden collares hablan inglés** aunque sea cuatro*

*palabritas, pero yo creo que el inglés, yo para mí, es **el idioma del futuro** ."*

(E 4 pg. 33)

"Todos aquellos que pretendan obtener un beneficio ("rosca") en el futuro deben aprender inglés, todos los que quieren vender hoy algo lo conocen, "¡incluso los moros"

*"... luego **llegaran** al instituto, **llegaran** a la, a la universidad y si hay un profesor que quiere impartir la clase en valenciano pues la impartirá y se quedaran a medias velas y es legal, perfectamente legal..."*

(E 4 pg. 32)

En la carrera, que han previsto que sus hijos emprendan hacia arriba en los niveles escolares, podrán rentabilizar el conocimiento de su lengua legítimamente y ello supondrá una ventaja frente a quienes no posean ese bien cultural heredado.

La renovación de la escuela es, pues, cosa de métodos definidos según su eficacia en el cumplimiento de los objetivos antedichos.

*"... que la escuela se renueve, de que los **métodos** sean lo más **efectivos** y **modernos** posibles..."*

(E 4 pg. 5)

Los niños no pueden ser sujetos de derecho, por tanto son definidos como sujeto del enunciado "*no tienen voz*" (E4 pg. 20) y objeto de la actuación de los adultos. No pueden opinar, ni decidir por si mismos, su decir no es escuchado puesto que no se reconoce a quien lo sustenta.

*"... yo y fuera al director y le dijera **oye** esto deberíamos tratarlo,si fuera **otro padre** de alumnos, si fuera **otro maestro...**"*

(E 4 pg. 22)

Cuando los adultos deciden y hablan por ellos todo sucede rectamente.

*"... se habla de muchos temás, sobre todo de los niños, de los estudios, **si te aprueban, si te suspenden**, si han tenido suerte con los maestros, si no han tenido...."*

(E 4 pg. 25)

No hay "problema" si los niños hablan de la forma y aquello que sus padres han escogido, ya que ellos son

esencialmente "demonios" (E4 pg.8), naturalezas perversas necesitadas de co-rrección, para que no circulen por el camino equivocado. Cuando, a pesar de la vigilancia de los adultos, esto sucede habrá que recordarles quiénes poseen la autoridad y merecen "respeto". En esos casos los adultos, padres y profesores, han de comportarse como aliados y de este modo se evitarán los "problemas".

*"... hemos oído todo el mundo los problemás y se han sancionao niños por, por, por **falta de respeto** a los profesores y los padres hemos estao, vamos por lo menos los del Consejo Escolar, todo el mundo, en fin **de acuerdo** de que, de que se tomen las medidas que sean, o sea no ha habido **ningun problema** en ese sentido..."*

(E 4 pg. 7)

Perturbaciones que dentro de la escuela no deben existir, para preservar el orden interno y mostrar, a través de la expulsión-exclusión la causa exógena que las ha originado.

*"... lo que pasa que claro, son.....es, hay muchos niños y... cada niño pues **en sus casas** pues tienen unos ambientes distintos..."*

(E 4 pg. 7)

Los adultos entre sí se preciben estructurados según criterios de inclusión en el grupo que señala expresivamente la ruptura entre el derecho a pertenecer a ellos o no.

*"... el que vive aquí y quiere ser de aquí..., quiere, no significa ni que haya nacido ni que nada más, simplemente que se, que se... **integre** a las cosas de aquí..."*

(E 4 pg.14)

"Nosotros" y todos los demás, el resto; los de dentro y los de fuera que, si pretenden entrar, han de integrarse, integrando lo que es definido por estar "aquí", es decir, los valores apriorísticos del grupo.

*"... nosotros ibamos dispuestos a colaborar siempre y cuando no vieramos una injusticia de estas grandísimas en la escuela que dices es que esto oye aquí, esto es un desmadre y aquí hay que decir lo que sea, yo hasta ahora desde luego no he visto ninguno, yo aquí todo, todas las normás **se cumplen...**"*

(E 4 pg.12)

La pertenencia al grupo se articula según la lógica del "a favor". Estar en uno de ellos significa estar en contra de los otros, por el hecho de que ellos ocupan otro lugar.

El lugar de los padres es de "colaboradores" en el trabajo "técnico" que, como expertos, corresponde a los maestros.

*"... los padres estamos para **colaborar** y que **la parte técnica es de los maestros.... yo no soy maestra ni tengo idea de lo que es la educación escolar, y, y podré **opinar** de una manera o de otra pero no podré **imponer** mis cosas..."***

(E 4 pg. 10-11)

Como adultos tienen voz y pueden, por tanto, "opinar" pero reconocen el derecho y el poder de los docentes para "imponer"-se en las cuestiones relativas a la instrucción reservada al ámbito escolar.

*"... Los padres muchas veces se cierran en banda y...y no hacen caso de lo que los maestros les dicen y entonces luego las **consecuencias** son peores..."*

(E 4 pg. 9-10)

El no reconocimiento de la deuda que han contraído con ellos, como dispensadores de una técnica

reservada y exclusiva de quienes están legitimados mediante una titulación académica, puede ser motivo de inculpación ("consecuencias") para los padres.

*"... esto de los claustros... pues no sé, no tengo ni idea de esto... no sé ellos en sus cosas **internas...**"*

(E 4 pg. 48)

El docente, encargado de velar por los alumnos, elabora sus criterios profesionales en compañía de sus compañeros de profesión aislado de las miradas externas de los padres, en la intimidad reservada de los poseedores de conocimiento técnico.

*"... una parvulista tiene que tener aún más **vocación** de maestra..."*

(E 4 pg. 51)

Ser maestro es una cuestión de vocación, de llamada emitida por una instancia elevada que conmina a la realización de una tarea (concepción de la figura del maestro-misionero) tanto más importante cuanto menores son los niños y por tanto más abandonados a sus intintos naturales, perversos por definición ("los niños son demonios"). Esta labor han de realizarla aquellos que, incluidos en el "nosotros" de los padres, posean la imagen

valorativa del mundo adecuado a las expectativas de éstos.

*"... hay gente que tiene unas ideas más un poco más progresistas, sin pasarse por lo menos por lo que yo he visto allí, otros que son un poco más conservadores pero que no creo en ningún momento que esto influya en los niños, porque desde luego si influyera yo sería la primera que **lo notaría** en mi hijo..."*

(E 4 pags.42-43)

Las diferencias, las discrepancias son detectables, conscientemente o no, con mayor precisión y claridad que las coincidencias. Los valores comunes, implícitos o explícitos son difícilmente comunicables puesto que existen a priori y subyacen al discurso. El maestro adecuado es aquel de quien no es posible "notar su influencia" puesto que aquello en lo que influye es acorde con lo que los padres piensan correcto y normal, es decir, que es compartido.

B. En el otro extremo ideológico el orden social aparece fragmentado, ordenado jerárquicamente y opera sólidas y permanentes clasificaciones de los sujetos sociales.

Desde su posición , autodefinida como progresista, se percibe y analiza críticamente el proceso de transformación del sistema educativo impulsado desde la Administración a raíz de la LODE y sus posteriores desarrollos. El contraste entre los objetivos recogidos en el preámbulo de la ley y la realidad actual de los centros públicos de enseñanza es, a su parecer, inaceptable. (Y expresan una fuerte aunque en ocasiones difusa demanda de actuación implicando a la Administración).

*"... **la administración ... se dan**, por ejemplo, **unas normas a seguir** y luego **la aplicación en los centros no tiene nada que ver** con esas normas porque a veces, **por desgracia aún**, las normas esas que nos parecen a veces **atrasadas**, resulta que ni siquiera se dan que esas normas se cumplan en en en los colegios, quiero decir, que **va por detrás aún de la misma ley** que es mucho **más amplia...**"*

(GD 3 pg.4)

La ley "permite" y, esa "amplitud" de planteamientos, hace posible que permanezca lo que se debería transformar y que no se potencien y dinamicen en la práctica las nuevas orientaciones, al no estar acompañada de una actitud ejecutiva por parte de la Administración educativa.

La escuela pública no cumple el objetivo de reducir las desigualdades sociales. No sólo no puede competir con la escuela privada sino que además ella misma está muy lejos de ser una escuela única y para todos.

*"... la **privada se lleva más el gato al agua**, resulta de que **no hay razón** de que hayan , de esto especiales , porque ya **hay guettos**, porque ya **han puesto escuelas separadas**, con **niños***

difíciles y después **profesores para niños difíciles**. Y, claro, luego **queremos** que socialmente **haya una integración...**"

(GD 3 pg. 59)

La población escolar aparece así, fragmentada a priori según sus posibilidades de acceso a los distintos tipos de escuela en elites, normales y marginales.

La normativa vigente ha permitido que sea la propia sociedad (estructurada jerárquicamente) la que efectúe en la práctica la separación, que se produzca una autoselección de las clientelas escolares, reforzando y ahondando la inicial distancia social e impidiendo toda tendencia a la "integración social".

"... como han ido eligiendo pasaba que la gente conflictiva se iba a un a un colegio y huían de ahí toda la demás gente que se dicen normalizada, son guetos...."

(GD 3 pg.21)

A esta fragmentación inicial se une, dentro ya de colectivo definido como "la gente que se dice normalizada", la dinámica inercial de actuación del sistema escolar, que potencia la selección entre los alumnos a lo largo de la trayectoria escolar.

Domina así una determinada concepción de la educación en cuanto a objetivos, métodos y finalidades y esta inercia aleja a la realidad efectiva de la realidad posible.

*"... la ley **contempla** una cosa **más abierta** para favorecer a los niños, para que no hubiera esa **sicosis** y esa **competencia** y ese **fracaso** y resulta que se están haciendo **constantemente evaluaciones** que crea una neurosis y **no** con eso es que **se aprende se memoriza...**"*

(GD 3 pg. 5)

El proceso educativo se convierte así en una carrera en la que los alumnos son medidos-clasificados en base a los contenidos, las asignaturas que se les transmiten y que incorporan (?) "memorísticamente". Los alumnos desvían su interés del "aprendizaje" formativo y se centran en obtener una mejor clasificación desarrollando actitudes "competitivas" y convirtiéndose en "sicóticos" con éxito o en "fracasados".

El colectivo docente está directamente implicado en ella y es, por tanto, el responsable directo de esta situación.

El profesorado que mantiene estos planteamientos "clásicos", e inadmisibles en una escuela-sociedad progresista y democrática domina cuantitativa y cualitativamente. Son mayoría numérica y son mayoría estructural.

*"... hay una neurosis por ejemplo con **los exámenes una competitividad** y el **profesorado clásicamente, todos, la mayoría** tiende a hacer eso que me parece **horroroso...**"*

(GD 3 pg. 4)

Su valoración es contundente. La educación, la tarea docente y la escuela son, desde su punto de vista, algo completamente distinto, aunque incluya en un lugar claramente secundario este tipo de "saber".

"... la educación no sólo son eso, prepararlos, para mí no es prepararlos para eso, pues saber matemáticas, saber tal..."

(GD 3 pg. 42-43)

Su concepción de la educación es más amplia y recoge y enfatiza la dimensión cultural, antropológica del saber, como formación humana y social.

*"...**educar** a un niño pues **es darle** más **elementos** como **para que tenga una***

preparación intelectual en el buen sentido, quiero decir, cultura..."

(GD 3 pg. 42-43)

La escuela, pues, no debe ser ese espacio cerrado, separado de la sociedad "*donde se va a aprender asignaturas*" (GD 3 pg. 59). Lugar de domesticación en el que se adiestra a los niños en la insolidaridad, en la competencia, donde se les "*prepara*" para la carrera.

El espacio escolar ha de romper sus fronteras y ha de favorecer la permeabilidad del orden social. Ha de estar abierta a la sociedad y al mundo, viva, transmisora de cultura en un sentido amplio, dinámico y generativo.

*"... **Cultura** para un niño es **ir al cine, no ver tanto vídeo en casa, ir al cine, a una sala de, de proyección, ver películas, en vivo, es ver, llevarlos aunque sea pequeño, a que vean exposiciones, aunque no entiendan, se habituan, sacarlos a la calle, ver lo que hay en el mundo, y eso se puede solucionar también, eh, por medio de los colegios de vez en cuando y no llevarlos solo a Danone o a Avidesas, para que los hinchén a polos, quiero decir que los saque..."***

(GD 3 pags.42-43)

La escuela y la educación se definen así como asunto y tarea de todos, de la sociedad. En la práctica, la interpretación y aplicación de los enunciados legales, en lo que respecta a fomentar la participación de todos los sectores para posibilitar un control social del proceso educativo, se ha realizado, en el mejor de los casos, restrictivamente. Se ha reconocido la relación escuela-familia, profesores-padres, cerrando la frontera a la sociedad y sus organizaciones activas. Hay que ir más allá e insertar plenamente a la escuela en la dinámica social.

"... no es un problema de padres y profesores y tal, sino que las organizaciones que hubieran en un, en una zona, en una barriada, funcionarían..."

(GD 3 pg.41)

Sólo recuperando el contexto se podrá analizar el proceso en la dimensión adecuada.

*"... otra cosa sería en cada zona, ver **no sólo las cositas**, porque claro, **lo del profesor y los padres, el contacto es a nivel individual...** pero que no es lo que va a **solucionar el problema...**" (GD 3 pg. 41-42)*

La Administración se inhibe favoreciendo el funcionamiento inercial. Al no ir acompañada de una

intervención ejecutiva y dinamizadora, el poder conformante y aquietante de la norma, del puro tecto legal actúa paralizándolo y confunde el contenido con la forma diluyéndolo. La ausencia de movimiento social, reivindicativo e interrogante es siempre cómodo para el poder.

*"... pienso que a la **Administración le viene muy bien** y le es muy **cómodo...**"*

*"claro, porque **no se puede llegar a nada**"*

(GD 3 pg. 45)

La actitud de la Administración es calificada de ambigua, de ambivalente. Su práctica contradice su planteamiento ideológico (el espíritu de la ley). Ante ello reivindican un mayor intervencionismo.

*"... he incidido mucho en que la **la administración que es muy ambigua en decir las normas generales en vez de coger el profesorado y ir más allá de eso y darle un cariz más progresista se queda aún**"*

(GD 3 pg.19)

La percepción del lugar y papel de los sectores formalmente integrantes de la comunidad escolar está fuertemente marcada por estos planteamientos.

La posibilidad de los padres de convertirse en interlocutores de los docentes depende básicamente de su capacidad de interpretar críticamente la situación.

*"... hablar que **la educación** es enseñarles las **4 asignaturas nunca habrá entendimiento con los padres y los profesores** porque, en ese caso **los padres** es el problema de **aparcarlos, no tenerlos en casa** y que **el nene se sepa sumar, restar y...**, y las raíces cuadradas y todo lo que ... le exigen..."*

(GD 3 pg.60)

Desde su posición particular dentro del sector reconocen su legitimidad para cuestionar la acción educativa y docente.

*"... una evaluación diaria es positiva pero los controles **entendidos clásicamente** como los exámenes con puntuación, para mi y **perdonar**, es una manera de que de que quiero decir de **lavarse un poco la mano el profesor** diciendo yo, a la vez que he evaluado,*

*he de alguna manera están los resultados objetivos.. que **la objetividad deja mucho de desear ...**"*

(GD 3 pg.19)

En la situación actual de la escuela los alumnos son definidos totalmente como objetos. Destinatarios-victimas de una concepción y una práctica educativa que no sólo les niega la voz, sino que los adiestra mutilando sus posibilidades de criticar las acciones de los otros.

*"... está el **lado negativo** para ellos, que es que está enfocao.... la enseñanza.... **se neurotiza** mucho de que **es una carrera ¿no?, una carrera...**"*

(GD 3 pg. 70)

*" van allí **como si fueran, ralmente a una fábrica, je, je, o algo así... ya de pequeños a aprender no sé que cosas...**"*

(GD 3 pg. 69)

La relación entre padres e hijos-alumnos se debe centrar en que los que pueden hacerlo (los padres)

contrarresten los efectos negativos de la experiencia escolar.

*"... si lo relajasen en casa en que no tiene la preocupación esa de seguir, pues entonces, funcionan los niños, eso **depende mucho también de la casa** ¿no?... cuando son pequeños pienso que lo ven como una especie de obligación, lo que pasa es que está el lado positivo, que es la relación con los amigos..."*

(GD 3 pg. 69-70)

VI.3. Las distintas concepciones de la participación, percepción y valoración del consejo escolar como lugar de realización y expresión de la idea de participación.

VI.3.1. ¿Que significa participar?

Los distintos discursos acerca de la participación adoptan formas diversas según las posiciones ideológicas de quienes los enuncian. Sin ser en este caso estrictamente dependiente de la pertenencia al sector padres o profesores. Siguiendo el esquema de síntesis de estas posiciones realizado en el apartado precedente podemos del mismo modo situarlos articulándolos, respecto a los ejes principales que los atraviesan, en dos polos extremos entre los cuales estarían delimitadas las posturas intermedias.

A.- Desde la posición clasificada como representativa del discurso pedagógico tradicional la participación se reduce a la realización de elecciones. Su

finalidad primordial es la de seleccionar a determinados candidatos a partir del reconocimiento que a título personal poseen.

*"...sempre eren qüestions de que es presentaven **individualment...**"*

(E 1 pg.40)

*"...**los nuestros** eramos archiconocidos, claro la gente iba y nos conocían y pues nos votaban..."*

(E 4 pg.15)

La asunción del dispositivo electoral de la democracia formal (1persona= 1 voto), en el sentido de sufragio en el cual participan todos los ciudadanos como iguales, legitima la autoridad de determinados individuos que implícitamente son portadores de los valores de un grupo concreto. Esta pertenencia al grupo se oculta y difumina cuando, en ausencia de proyecto o propuestas concretas, que permitan la explicitación de sus posturas, se presenta como mero interés personal el deseo de pertenecer a los órganos encargados de la gestión de los centros.

*"Nosotros no hicimos ninguna campaña **de nada**, nosotros cogimos unas **hojitas**, hicimos*

*unas fotocopias, nos reunimos
cuatro....bastante gente de aquí..."*

(E 4 pg.14)

*"...si tu te preocupas de que la escuela **funcione**,
pues tienes que **informarte** tu, yo no puedo estar
llamandote por teléfono a decirte oye **votame...**"*

(E 4 pg.16)

El voto entre iguales expresaría el momento terminal de la implicación, convirtiéndose así la participación en un fin en sí mismo.

El tránsito de la ausencia de marco democrático a la necesidad de constituir organismos que garanticen formalmente la gestión participativa en los centros se expresa negando la existencia de rupturas significativas.

*"... el consell de direcció, va ser un poc els
precedents del consell escolar, els consells de
direcció anteriors sense tindre les funcions que
tenen ara els consells escolars però ja tenien
una representació de pares i els pares en cert
modo pues ja **els teniem** en l'escola..."*

(E 3 pg.26)

No se reconoce entre pasado y presente ninguna discontinuidad cualitativamente importante, el cambio se ha realizado sin incidentes puesto que en su concepción y en su práctica cotidiana no se han operado transformaciones profundas. Desde los consejos de dirección a los escolares se han modificado, aumentando, las funciones pero la representación no es distintas (para ellos no lo es).

Su apego a la norma como expresión y garantía del mantenimiento del orden ha sido el vehículo de este movimiento sintiempo ni perturbación.

*"... se van seguir tot el procés conforme estave **establit** per les **normes**, exàctament com estave **previst** sense **ninguna incidència**, que jo recorde, digna de destacar, tot el procés va ser totalment **normal**..."*

(E 3 pg. 3)

*"... yo me **leí** los estatutos y me parece que, no se si son.. **legalmente** me parece que son cuatro o cinco el **máximo**..."*

(E 4 pg.22)

Cumplir la norma, ceñirse a la ley formal es, desde esta perspectiva, el límite interno a la intervención activa. Si la norma se acata todo fluirá canalizadamente y esto es lo

importante que el canal sea sólido (la norma como forma) y funcione como contenedor de los problemas o conflictos.

*"... que dices es que esto oye aquí, esto es un desmadre y aquí hay que decir lo que sea, yo hasta ahora desde luego no he visto ninguno, yo aquí todo, **todas las normás se cumplen...**"*

(E 4 pg.12)

"

*... els que n'hi ha, **la llei li senyale** al consell una serie de temes que son els que mos ham anat **cenyint...**"*

(E 3 pg.4-5)

B.- Desde la posición que hemos presentado como vinculada directa (experiencia) o indirectamente (coincidencia ideológica) al Movimiento de Renovación Pedagógica, la idea de participación se construye en la adecuación de una postura reivindicativa frente a la realidad anterior al nuevo contexto democrático.

En el contexto anterior la participación se definía como reivindicación clave y aglutinadora de un "movimiento" por la transformación democrática de la escuela y la sociedad.

*"... **l'escola se reivindicava com una escola de participació ¿no? oberta en moments la configuració, o siga, la concreció organitzativa, ni s'atisbava...**"*

(E 2 pg. 2)

La forma, la estructura y la organización arrolladas por el movimiento y el contenido, el decir o el callar por el hacer.

Este movimiento se producía al margen o en oposición al poder oficial. Los aspectos formales existentes negaban la participación y la presencia, de ahí que sólo hubiera contenido (ideas y proyectos) y movimiento.

*"... s'enténia l'escola, com **a part** pués **d'un moviment**, això, social, cultural, a on la gent fea **projectes vitals** de la seua vida..."*

*"... en aquell moment històric**no estavem emplaçats a contestar** a eixes concrecions.perquè no s'havía conseguit la gestió democràtica dels centres.el **director** era **nomenat** per lo per l'Administració, ... **els pares no teníen ni lloc ni paper** en l'escola ..."*

(E 2 pg.3)

En este moverse al margen la implicación-participación era directa, no representada.

"... tots els sector se sentirem implicats"

(E 2 pg. 3)

Los cambios legislativos abren vías a la participación concreta y organizada. Posibilitan y a la vez

ponen en peligro la práctica real de su idea de participación. Los Consejos Escolares suponen un salto cualitativo con respecto a los antiguos Consejos de Dirección.

*"... abans estava **el consell de direcció** i que **no tenia funcions, boniques funcions, no en tenia.** una **representació teatral** de lo que podía estar.."*

(E 2 pg.5-6)

El Consejo de Dirección encarnaba así, desde su perspectiva, la pantomima de un proceso democrático.

*"...no tenía **funcions** a on acollir-se, a partir de les quals tindre ahí, primer, ni una **representació guanyada, en eleccions boniques** i tal, ni un **paper** ... que li donara **sentit a eixa participació** i tal.."*

(E 2 pg.7)

Los requisitos mínimos de una participación con sentido pasan por que la representación no sea otorgada ni delegada, que sea por elección (de abajo arriba), por la existencia de competencias formales de los órganos electos y de unos objetivos.

Los Consejos Escolares se ajustan en sus "enunciados" pero no van más allá de éstos, poniendo así en peligro la práctica de la participación y su objetivo primordial, "la gestión democrática de los centros"

*".... els **Consells** de per se, en **l'enunciat** està bé, **no ééés** reaccionari, **no és** tornar arrere, pero claro després nno **té reunions, no té contingut, no estableix metodologies per això fer-ho posible, no prepara a gent per a per a crear moviment, que això li done contingut i expresió, i al ramat trobes per ahí que no funcionen, que són reunions convocaes per el director, queeeee ve a pegar cabotaes perquè u uno només pot deba^{tir} si tééé reflexionat algo que dir"***

(E 2 pg.15)

Perciben como necesario conseguir que la forma (aunque legítima y democrática) no paralice, no anule el movimiento y ello pasa por una actitud consciente y crítica de los colectivos implicados y sobre todo de los representantes, capaces de trascender el papel de pura representación formal.

*"... d'un **procés de participació** en les eleccions que no **és de vot**, sino que ix d'un **procés de què se vol** del Consell Escolar..."*

(E 2 pg.27)

Ese ir más allá que supone el salto cualitativo está constituido por contenidos, planteamientos, objetivos y proyectos. El Consejo es el canal, el instrumento. Las elecciones son un momento en un proceso lleno de implicación directa, de reflexión y de sentido.

Su concepción de la participación se centra pues en la idea de que los colectivos presentes en el proceso educativo se impliquen activamente en la dinámica práctica, utilizando y potenciando los canales establecidos y ampliándolos. La escuela es "cosa de todos" y la participación de cada uno se debe efectuar desde la autoconciencia reflexiva y crítica de su lugar en el orden escolar y en el orden social, reconociendo las relaciones de poder que los atraviesan, defendiendo así sus intereses y enriqueciendo el proceso con la confrontación de las distintas perspectivas.

"... els tres sectors implicats, pares, alumnes i mestres, participen de diferent prespectiva..... interactuen en el fet educatiu, o cadascú sap ben bé refelexionar sobre sí mateix i aportar

*sobre sí mateix quínes idees a eixa a eixe
órgan..."*

(E 2 pg.9)

*"... si no hi ha una **autonomía de pensament...**"*

(E 2 pg.9)

*"... **hi ha que saber fer-ho**, o sea, hi ha que
ensenyar-se, pa reflexionar, pa creure, pa **eixir
del lament i construir** pués de **la queixa un
una alternativa, i del patiment una un projecte
..."***

(E 2 pg.11)

C.- Para las posiciones situadas entre los dos polos la participación estaría más imprecisamente definida. El enunciado formal de su posibilidad se acepta como adecuado, pero el alcance de la democratización que, a partir de los órganos constituídos, debe y puede preverse no se concreta explícitamente.

*"...Te puedes poner a a a comunicar a nivel de
programas concretos, pero siempre son
parches, son siempre formas.."*

(G.D.3, pg.35)

La participación se concibe como coordinación de agentes y órganos representativos. Tanto los unos como los otros deben ser la expresión democrática de los grupos e instancias organizadas dentro de una determinada comunidad.

La finalidad, el objetivo, del cual la participación es instrumento, es el criterio decidente de cómo se ha de concretar.

*"... s'ha junta un gran grup de gent de presió que tots estan **de acuerdo** i per lo tant si tots estan de acuerdo, pues tots **s'organitzen**, se monten, se reuneixen i segueixen per tal de solucionar el problema..."*

(E 1 pg. 44)

La delegación es, pues, legítima si a través de esta forma de canalización de las reclamaciones se consigue la solución final.

*".... el ciutatáns lo que volen és que **els** solucionen els seus problemes moltes vegades i que a lo millor **igual li done** que estiga fulano que mengano, lo que li interessa és que **li** solucionen els problemes ..."*

(E 1 pg.45)

Organización puntual para ejercer mayor presión o utilización de la estructura piramidal que la delegación implica serán estrategias a emplear dependiendo de la valoración de su operatividad en un momento concreto.

Las fórmulas participativas y su materialización en los distintos organismos, entre los cuales se sitúan los consejos escolares, en algunas ocasiones permiten y en otras impiden la realización de esta idea de participación.

Los órganos existen pero los agentes están diluidos ante la imposibilidad de dotar de contenido a las formas organizativas institucionales, dado que por sí mismas no poseen efectividad y, además han creado expectativas en cuanto a su capacidad de constituirse en punto de apoyo para la elaboración de alternativas.

"...en ciertos momentos y a ciertas circunstancias, ...funcionan. Pero eso no es estable durante el año, con lo cual, me extraña a mí, que pueda eso ir más allá en

*el sentido de dar otra **alternativa** un poco más.. ,quiero decir, más interesante.. "*

(G.D.3, pg.68)

Pero esta efectividad no se demuestra porque quienes habían de encarnarla se limitan a "hablar", pero no deciden porque no asumen o protagonizan las competencias, la organización es imposible y ellos se extravían incapaces de coordinarse y encontrar su lugar.

*"...el profesorado, por una parte, con sus claustros y tal; están los consejos; están los APAS ...y **cada uno va a la suya** .."*

(G.D.3, pg.4)

VI.3.2. Quiénes son los participantes y cómo se configura su práctica. El consejo escolar como espacio de la participación.

A. Acorde con el significado que para este discurso tiene la participación, el consejo escolar será un lugar de consenso preestablecido.

*"... **no ha tingut mai un enfrontament** dins del consell entre els diferents **membres** que el componen **no ha havut, no ha havut** problemes.. ha havut més be sempre una **col.laboració.....no ha havut** un problema de dir la creació del consell ha suposat tal cosa que **els pares han aprofitat** per a tal no..."*

(E 3 pg.1-2)

El conflicto es impensable entre los "miembros" como tales, entre ellos la relación habitual es la "colaboración". La posibilidad de enfrentamiento es negada repetitivamente, ya que no puede existir entre las personas elegidas para componer el consejo, sin embargo, a pesar de la insistencia en desestimar la aparición de conflictos entre miembros, como fondo se perfila claramente la sospecha de que podría haber existido si

hubiesen actuado como representativos de su colectivo. En ese caso se habría producido puesto que desde ese otro lugar diferenciado como grupo, se poseen intereses incompatibles, es decir, el provecho de unos, los padres, supone pérdida de poder de los otros, los profesores. De entre los sectores, como sujetos capaces de derechos e intereses autónomos, están excluidos los alumnos; con el consenso previo, pues, entre padres y profesores se garantiza el funcionamiento correcto.

*"... **no ha havut enfrentaments** no tenim eixos casos o tenim la gràcia je,je de que no se presenten o el xiquets son molt bons o des de xicotets estan **ben encarrilats** o els pares van tamè en molt **bona voluntat**, no ham tengut problemes d'eixos **de ningun tipó...**"*

(E 3 pg.12)

*"... nosotros íbamos dispuestos a **colaborar a lo que fuera** pero no a reñir con nadie..."*

(E 4 pg.12)

El consenso a priori inhibe la posibilidad de aparición de conflicto que, a su vez, muestra tanto lógicamente la existencia de consenso. El acuerdo previo, tácito o explícito, impide el planteamiento de cuestiones problemáticas en el consejo, la usencia de estas cuestiones es el argumento que se exhibe para demostrar el acuerdo. Esta estrategia de racionalización ideológica (legitimación) de la práctica permite actuar contundentemente sofocando los conatos de conflictividad, especialmente cuando provienen de aquellos a quienes no se les reconoce el derecho a opinar sobre ese acuerdo, los niños.

*"... y los padres hemos estao, vamos por lo menos los del Consejo Escolar, **todo el mundo, en fin de acuerdo** de que, de que se tomen **las medidas que sean**, o sea no ha habido **ningun problema** en ese sentido..."*

(E 4 pg.7)

En consecuencia con todo lo anterior, la mecánica de participación en el consejo lo reduce a un mero lugar

de legitimación del poder ejecutivo de la escuela, fundamentalmente los docentes (reforzados o secundados previsiblemente por los padres). El consejo se convierte entonces en impartidor de la aprobación respecto a las decisiones que ya han sido tomadas.

*"... diguem pues que si, que done l'**aprovació** de que de lo que s'ha fet pues li pareís bé, no ha havut **mai problema** o sigue que s'ha aprovat i han estat de acuerdo en conjunt de lo que s'**havie decidit**..."*

(E 3 pg.10-11)

*"... al final de curs la memòria el consell la **coneix** i l'**aprove** i ... des de l'admissió d'alumnes, **hasta** el control de la marxa del centro .., n'hi ha per lo menos **reglamentàriament** establida una reunió per mitat curs per a que*

*conegue i se l'informe de la marxa del centro ...
la disciplina o coses de este tipo que li **poden**
competer no..."*

(E 3 pg. 4-5)

Subscribe y autoriza formalmente las soluciones que los docentes "dan" y con las cuales todos estan "conformes". En este caso es obvio que todos significa los padres puesto que a los alujmnos no se les considera beligerancia alguna. Los padres, pues, están conformes con la solución que siendo dada, regalada o donada por quienes, teniendo el poder preestablecido para hacerlo, les obligan así con la deuda contraída.

*"... **siempre nos dan** una solución y hemos estado **todos conformes del todo...**"*

(E 4 pg. 13)

Solución que, al no ser producto de la discusión entre alternativas u opiniones, es más bién una liquidación, una disolución que permite nuevamente eludir las diferencias (si las hubiere).

Análoga reducción se expresa también cuando se describe al consejo como el lugar de destino de la información.

*"... dels temes que, que **li correspon coneixer** el consell ha anat.. sent **informat..**"*

(E 3 pg.4-5)

*"... **nos han habiao** del plan de estudios y todo el mundo tenemos nuestro plan de estudios en casa **para podernoslo leer ...**"*

(E 4 pg.6)

En el consejo se lee lo previamente escrito por algunos, los cuales son también los mismos que allí hablan. Los otros, los que no tienen la palabra se sienten en su papel (en su "hoja"), receptores de la información, beneficiarios de una posesión escasa.

*"... además **viene** todo, lo dan a todo el mundo su... todo hasta la última peseta..*

*viene todo muy bien detallao... nos enteramos de todo, el que no se quiere enterar es porque **no se lee las hojas...**"*

(E 4 pg. 34)

*"El consejo escolar estamos **informaos** de todo lo que se hace...me entero de todo pero **porque se dice en el consejo ...**"*

(E 4 pg.36)

En este modelo de actuación y representación de la participación en los consejos no se prevén ni se articulan canales de transmisión de la información, ascendente o descendente. El consejo será, en consecuencia, el punto terminal de aquella procedente de los órganos de decisión real, frontera entre los elegidos y todos los demás.

Las descripciones que se realizan del distinto grado de protagonismo atribuido a los colectivos representados en el consejo ejemplifican esta concepción jerarquizada de la participación.

El profesorado en su conjunto será el portavoz legítimo de las iniciativas y opiniones expertas de las cuales los otros son excluidos o se autoexcluyen adecuando sus expectativas a sus posibilidades.

*"... iniciatives no solen haver-ne, alguns **comentaris** si se fan però no.. **solen esperar** més bé el comentari del professor..."*

(E 3 pg.30)

*"... los maestros son los que más **opinan** sobre esto no, porque... los padres, yo por lo menos, **yo no me siento capaz** de, de ponerme a discutir un tema que no, que no conozco..."*

(E 4 pg. 24)

Entre ellos también existen demarcaciones claras de la capacidad de intervención según su gradual proximidad a la cúpula de la dirección del centro.

*"... lo que veo es que **da** bastante protagonismo a todo el mundo..."*

(E 4 pg. 23)

*"... qui marca un poc el tó de la línia del consell és una **figura fonamental** , és el director... allí es funciona un poc **al pàs que marca el director...**"*

(E 1 pg. 5)

Distribuidor del protagonismo, el director permite que la ejecución del papel armónico asignado, a través de

las "hojas" que han de ser leídas por los consejeros, sea interpretado con buen ritmo "marcando el paso" como si se tratara de una formación musical con aire militar.

Los padres, con cuyo acuerdo y asentimiento se cuenta, acuden cuando son llamados por el director para conocer lo que el claustro propone.

*"... quan **s'els cride**, pues sí acudeixen i... sí, sí..."*

(E.3, pg. 12)

*"...no és el consell normalment ací el que propose unes determinaes activitats no... **coneix** lo que el claustre **propose fer...** l'associació de pares programe una serie d'activitats complementàries...."*

(E.3, pg. 25)

Prestan su colaboración y auxilio en la realización de aquello en lo que puedan hacerlo como delegados del consejo del cual emana el poder desde la cúpula, con la cual se sienten identificados por definición y práctica.

*"...estabamos de acuerdo que ibamos pues eso a **colaborar** con los maestros, a **ayudar** en lo que pudieramos...los padres nos hicimos cargo de la cocinera... y el consejo **delegó**ves esos*

*temás los padres podemos ayudar, podemos, podemos contribuir **en esas cosas podemos contribuir mucho...**"*

(E.4, pg. 28-29)

Los alumnos son los peremnemente ausentes, hasta el límite de negarles su presencia formal y real, sea o no legítimo, y sea o no producto de la observación de la realidad.

*"...yo y fuera al **director** y le dijera **oye** esto deberíamos tratarlo,si fuera otro **padre** de alumnos, si fuera **otro maestro ...**"*

(E.4, pg. 22)

Confunden su exclusión de la participación real y activa, como individuos inmunemente vulnerables dada su condición de no-sujetos de opinión, con la ausencia de reconocimiento formal de la capacidad para serlo.

*"...crec que els alumnes a la comissió economica **no tenen representació...**"*

(E.3, pg. 22)

*"...los alumnos **no tienen ni voz ni voto**, ... son muy jovencitos y ...**tampoco saben..** "*

(E.4, pg. 20)

*"...voz si que tienen lo único que pasa que los **crios** pues no, **si se les pregunta** algo pues dicen algo, pero así... por iniciativa de ellos..."*

(E.4, pg. 21)

Puesto que no son audibles ni beligerantes su asitencia, de hecho o derecho, es negada. No existen para la mirada de quienes hablan por ellos substrayéndoles así hasta del lugar que como dominados estructuralmente les corresponde, es decir, el de objeto susceptible al menos de ser observado.

El representante del ayuntamiento es designado como conducto por el cual circula la información desde esta estructuración piramidal hacia la administración local o educativa.

*"...quan ell assistís a les reunions del consell pues claró allí tots presenten... s'aprofite més per a presentar **demandes** a l'ajuntament i que ell sigue el **portaveu**..."*

(E.3, pg. 24)

Las relaciones con la escuela las establecen generalmente a través del equipo de dirección del centro. Su pertenencia al consejo es comprendida como

necesaria para la gestión, en particular la propia de los órganos a los cuales se desplaza tal función.

*"...las llevan si el equipo directivo del colegio, entre el director si y el jefe de estudios y **esos**, me imagino que son los que llevan más el **cotarro** de la cosa ..."*

(E.4, pg. 38)

Su efectividad real se concreta no tanto en los resultados prácticos de su intervención como en su papel de mediador entre ambas instancias, que se realiza al diluir desviando las posibles demandas, convenciendo, más bien, con palabras que con obras.

*"...el Ayuntamiento siempre es el cabeza de turco ... **se explica** lo que puede y **se defiende** como puede ..."*

(E. 4, pg. 39)

Eliminados del horizonte de lo posible y conveniente todos los temas que contengan potencialmente alguna fuente de conflicto y dado que, los más directamente relacionados con la tarea docente son, competencia prácticamente exclusiva de los docentes, el repertorio de cuestiones se reduce a los meramente divulgativos.

*"...estes coses que venen ja un poc **elaborades pel claustre** o per els mateixos òrgans deee tipo director, cap de estudis, secretari no.?..... eixes coses **no se solen discutir** massa dins del consell..... se porten allí, se reparteixen..."*

(E.1, pg. 8)

*"...n'hi han moments que se necessite reunir.. pues per motius tant concrets com informar unes **solicituds** de beques o unes **solicituds** d'ajudes de llibres que l'ajuntament envie o unes **solicituds** per a participar en colonies escolars..."*

(E.3, pg. 5)

El papel de gestor burocrático intermedio (entre la administración y el centro) de los consejos se agudiza hasta centrarse, una vez cumplimentada la obligación de reunirse normativamente cuando y según le ha sido prescrito, en la lectura de la información que llega hasta ellos, lecturas relacionadas con la distribución de los medios realizada por las instituciones educativas.

Los problemas derivados de las infracciones del reglamento por parte de los alumnos suelen ser diluidas, disueltas sin provocar enfrentamientos dada la solidez con

que la cooperación padres-profesores garantiza el ajuste a la normativa.

*"...sentaba precedente y lo que había que hacer era poner un **escarmiento**los miembros del consejo escolar todo el mundo.... y la madre también.. le pareció bien la medida ..."*

(E.4, pg. 46)

B.- En la posición que constituye el polo más progresista, la necesidad reconocida de mantener la dinámica social y escolar les lleva a prefigurar como participes por excelencia, en un proceso educativo democrático y activo, a aquellos grupos que constituirían las vanguardias generadoras de ideas y proyectos en cada una de las instancias implicadas. La necesidad de conciencia autodeterminante afecta a todos los sectores participantes.

"... en los consejos... en las APAs, en todos... se sobreentiende que la gente que debería estar ahí debería de ser la gente más preocupada y más progresista deberían marcar las pautas a seguir..."

(GD 3 pg. 62)

En el sector de los docentes estarían identificadas con el Movimiento de Renovación Pedagógica.

*"...jo crec que ha estat molt important que ací hi havia gent de renovació pedagògica, que mos ho creíem ..., queeee per nosaltres eee jo diria queeee no eren **slogans** ¿no?, si no que eren **reivindicacions** i una reivindicació té **contingut**, ...és algo més, és un **projecte**, iiii i ...!slogan caduca perquè és unnn una "jerga" ooo ¿no?, són **noms** i me té igual..."*

(E.2, pg. 24)

La situación estructural de los alumnos constituye la dificultad fundamental para acceder a la autoconciencia. Su limitación es asignada y su superación ha de ser inducida con el propósito de potenciar su autonomía.

*"... els nanos son un **segrestament** total. ... no trien a la direcció. Això es molt greu ¿eh?.....per a mi que els nanos sigan **capaços de dir no**, no, **mosatros** ..."*

(E.2, pg. 25-26)

El sector de los padres se percibe como especialmente amenazado por la mayoritaria tendencia social.

*"...la Consellería és que no ha dotat de me de **mecanismes**, per dotar de **contingut** a tot ... **lo que diu té que ser** els Consells Escolars ¿no? ... són slogans, o són enunciats o són ... o ja no sé ..."*

(E.2, pg. 25)

Y son ellos por tanto, los más vulnerables a los efectos paralizadores de la representación estrictamente formal.

*"... no **otorgar-se** la **vía** de representació... no es el seu paper avui en día"*

(E 2 pg.7)

*"...vui per a mi seria la gent més **avançada**, més conscient d'una escola de pares i mares, per tant, la més **conscient**, que té que té que **engendrar** idees alternatives, **pensament**, **al sí** de l'escola ..."*

(E.2, pg. 6)

Las metáforas de la vida son permanentes y expresan con claridad los lugares, objetivos y finalidades. La escuela es la matriz generadora potencial de vida. La formalización, las fórmulas, la burocracia suponen amenaza de castración, de esterilización. Para preservar la vida hay que garantizar la participación real y efectiva, con sentido, a través de personas conscientes del lugar, amenazas y misión y con voluntad de "engendrar ideas alternativas". Alternativas a la inercia de muerte.

La elección de representantes en los órganos de participación no supone una clausura del canal de participación directa de los representados. Se reivindica la forma asamblearía, o lo más parecido a ella, como lugar privilegiado de debate y elaboración de proyectos. Para todos los sectores, pero explícitamente para los alumnos y los padres ya que los docentes tienen su propia instancia: el claustro.

*"....s'hem **inventat** la la representa.. reunions de **delegats de pares i mares per nivellsigual que l'assemblea d'alumnes, l'assemblea de delegats d'alumnes, representants dels diferents nivells de 2^a etapa...***"

(E. 2, pg. 27-28)

Sin quebrantar el reglamento del Consejo Escolar amplían los canales de comunicación al conectar a los miembros de las asambleas de delegados con los representantes en el consejo.

"...l'assamblea de delegats i tal, i nosaltres lo que hem fet és lligar-la en el consell..."

(E.2, pg. 28)

Acorde a esta concepción, el director debe jugar el papel de "animador", capaz de estimular el debate a partir de la comprensión de las distintas perspectivas que concurren.

"... és l'animador metodològic número u, perquè és la persona que reb reb la simptomatologia de cada sector. el el director o la directora té que ser un elementque tinga la confiança de tots

*els sectors.... això és la **capacitat** d'eixa persona després **d'estimular** a a eixe grup, a eixe sector.."*

(E.2, pg. 26)

Su legitimidad deriva del reconocimiento por parte de los distintos sectores.

Inversamente a lo que ocurre en la otra posición polar, desde ésta, el conflicto es inherente a la confluencia de sectores distintos y diferenciados con perspectivas e intereses propios.

*"...jo estic d'acord en el conflicte..... quan no hi ha conflicte, que és en la majoría d'escoles.....lo que hi han és lios i **rotllos**, i mals rotllos, però **conflictes bonics**, conflictes a on estan **diverses parts enfrentaes en un discurs** que un no està d'acord en una cosa, i en un projecte, i presenta una idea ... , tot això no existix, o siga, que no existix el conflicte real, plasmat eeee enfrontat ..."*

(E. 2, pg. 18)

Así pues el conflicto es el punto de partida de la interacción entre los sectores. Pero un conflicto que debe ser entendido positivamente y utilizado constructivamente.

Se convierte en la base necesaria para que el debate sea posible y dé lugar a la construcción de proyectos de actuación en los que se autoimplican todos los participantes.

*"...l'escola com a nucli o trobada de **diferents sectors**, i que tots estem **condemnants a entendre**, i que l'únicaaa manera que vehiculitza eixe enteniment són **projectes de treball**, iiii això és molt vell, o siga, que la gennnt es troba per fer coses ...per lo que li sembla interessant..."*

(E. 2, pg. 24)

Sin la conciencia crítica y la voluntad decidida de actuación de los sectores implicados, el Consejo Escolar tiene pocas o ninguna posibilidad de convertirse en un espacio de participación efectiva.

La crítica a la Administración es clara y contundente.

*"...en el enunciat, hi han coses que estan enunciaes boniques. ...El problema està en que l'Administració no els ha dinamitzat, no li ha donat realment **només que l'enunciat**. ..."*

(E.3, pg. 7-8)

El título de la ley oculta la falta de contenido. No ha especificado los canales y mecanismos de activación de un proceso real de participación. Como consecuencia lo que aparecía como el inicio de un proceso importante ha redundado en un desprestigio del "máximo órgano de participación escolar".

*"...tot això, **resta credibilitat** a un òrgan que eeel en l'enunciat és el màxim òrgan en l'escola..."*

(E. 2, pg. 9)

*"...no mai, a **toque de decret**, se fa un un **òrgan vital**..."*

(E. 2, pg. 13)

El Consejo que debía convertirse en el espacio de la vida escolar, al crearlo y reducirlo al nivel de la forma y de la normativa, ha resultado ser una malformación desde la génesis. Los efectos negativos no sólo se centran en lo que no hace sino también en lo que imposibilita, quizá definitivamente.

*"...la Consellería, ...és responsable màxima al nostre país del **engendro** ...del decret deee de 1986, de Consells Escolarsés una **trampa***

social que ha **cremat** moltes possibilitats. Molts Consells Escolars **no saben qué fer.** ..."

(E. 2, pg. 13-14)

Sólo desde la autorreflexión y clara voluntad de acción social se puede convertir el Consejo Escolar en ese organismo vivo y autónomo que, según esta posición ideológica, debería ser.

Para ello hay que estar en una posición que permita jugar con la norma sin transgredirla. Hay que "inventar" y llevar a la acción.

*"La dinàmica que pot ser d'un altra manera per exemple, a la nostra escola..... és que **hem inventat** lo que és un pla de treball..."*

(E 2 pg.16)

El Consejo puede cobrar vida y lo que lo hace posible es el contenido y la actuación que él mismo (los sectores que en el participan) se asigne.

*"... un pla de treball **autònom**..... li **dóna vida**,eixe òrgan se **planteja** uns **objectius propis** per a **una escola** concreta, en **un temps concret**, que **pot avaluar** a final de curs...."*

(E 2 pg.16)

La vía consiste, pues, en una ampliación de las competencias, en una interpretación de las mismas, que resulta en una clara separación entre las atribuciones y competencias burocráticas (que por lo general no prepara ni decide, sólo es informado y aprueba) y lo que es su nutriente, lo que le da vida propia y autónoma.

*"... té vida pròpia. I paralel.lament estan totes les qüestions administratives, organitzatives, etc, que bé, que hi ha que passar per el Consell, però que **no són la vida del Consell**, i que el Consell és partir de del seu pròpi pla de treball, que te que cobra la pròpia vida.... **a través de l'història** d'un any, d'un altre any, d'un altre any, **sap el que ha fet .."***

(E 2 pg.17)

Se conecta así con una realidad concreta, viva, en proceso, y se vuelve capaz de construir su propia historia consolidándose en su memoria.

Permanece el deseo y el convencimiento de que el Consejo Escolar pueda ser, a pesar de todo, el lugar de realización de su idea de participación.

"Eixe procés de de reflexió de d'autònoms, que se concreta o s'enriqueix a través de la

*participació, que jo crec que és la síntesi del
Consell Escolar, per a mi és fonamental. ..."*

(E 2 pg. 13)

C.- En el discurso situado entre las posiciones anteriores la resolución de las contradicciones, entre las que se sienten descentrados e imprecisamente situados, se enfatiza la necesidad de desbloquearse para lo cual se requiere algún tipo de transformación.

*"... hay que **plantearse** el cambiar..."*

(GD 3 pg.58)

Este cambio precisado no está todavía definido ni proyectado, hay que comenzar por el planteamiento.

Desde una conceptualización y práctica como la suya, que se define por la aceptación de los supuestos básicos de la democracia parlamentaria, la representación en los órganos de gestión electos es la forma legítima con que deben organizarse los sectores implicados en el proceso educativo, pero esta fórmula organizativa no asegura la participación efectiva que impulse las reformas. Los representantes ocupan ya los lugares que el derecho

les asigna pero la implicación real constructiva queda todavía muy lejana.

*"... se ve lo difícil que realmente es **implicar** a las diferentes partes en el proceso educativo..."*

(G.D. 3, pg.27)

Conjugar sin simplificaciones los intereses y valoraciones de los grupos copartícipes en el proceso, los docentes de la enseñanza pública perciben como tarea titánica que excede sus fuerzas, puesto que, al no haber un proyecto común elaborado a partir de una discusión acerca del significado de la educación es imposible el acuerdo real.

*"... yo creo que la gente, incluso a nivel de maestros que trabajen en una misma escuela, la gente no, no sabe, **no se plantea** qué es la educación..."*

(GD 3 pg.27)

El funcionamiento de los órganos pasa por ese debate previo a partir del cual la inserción del consejo escolar en el conjunto de los organismos democráticos de la comunidad vertebrará una coordinación capaz de opinión ("planteamiento") y acción ("cambio") eficientes.

*"... un mayor **intercambio de opinión** y una **adaptación** profesores-padres y luego barrio..."*

a partir de ahí se puede planificar el funcionamiento..."

(GD 3 pg.51)

Dado que la adaptación, consecuencia de la contrastación de opinión sobre la base de propuestas discutibles, no existe en estos momentos y que su análisis de la situación no alcanza a definir ninguna estrategia alternativa giran sobre sí mismos a mitad de camino entre la detección del conflicto y la pasividad regresiva.

"... o hay enfrentamiento... o... hay un pasar de todo..."

(G.D. 3, pg. 35)

Esta contradicción paradójica en la que se encuentran desvinculados subyace a la imagen expresiva del modelo de consejo escolar y coordinación que demandan.

*"...el órgano que hay por el que se **unen** todos ... los estamentos podríamos decir ...son los Consejos Escolares.."*

(G.D.3 pg.3)

El consejo escolar es el nudo que simboliza la alianza entre canales dispersos de representatividad. La

organización democrática de la sociedad se estructura con la imbricación piramidal de los ciudadanos a través de sus representantes en los órganos e instituciones así constituidos.

*"...los **sindicatos** de enseñanza, desde hace mucho tiempo, tienen en su mesa de negociación,..el que por medio de los consejos escolares...que son los que conocen la problemática de las zonas, pues que se coordinasen y que **den validez** al consejo escolar valenciano..."*

(G.D. 3, pg. 28-29)

El procedimiento democrático se legitima en tanto en cuanto supone la expresión del derecho a la elección que poseen todos sus miembros. Las instancias entre sí articuladas, a abajo a arriba, deben permitir la articulación de exigencias y demandas de los electores a través de los canales, encarnados en los ciudadanos y órganos electos, hacia los distintos poderes ejecutivos, capacitados para viabilizar las propuestas generadas por la base. La descoordinación evidenciada en la filtración selectiva de la información en su dirección ascendente, en la ignorancia con que se desatienden las reclamaciones desde determinadas organizaciones, invalida la autoridad de aquellos órganos en los cuales se localiza el colapso. De

ahí la alusión a Consejo Escolar Valenciano , del cual se espera la demostración de eficacia, en este sentido, que conllevaría su validación legitimadora, de la cual carece actualmente.

El papel del consejo escolar como nudo y canal de relación entre sectores , en el que se planifique y resuelva la problemática educativa, entendida como derecho y deber de todos los implicados, se juzga irrealizable mientras todas estas circunstancias no se alteren.

En la situación predemocrática el contacto entre los centros y la administración educativa se establecía a través de la inspección "*antigua usanza*" (E.1, pg. 24) quienes, aunque desprovistos de reconocimiento como mediadores legítimos, poseían un considerable poder de actuación (restringido según sus criterios personales e ideológicos).

*"...avui en día son més **funcionaris** que es limiten pues això, a fer un paper lo més normal posible i a nooo, i a **transmitir** problemes, entonces si vàs a l'inspecció ...lo primer que fa és dir : "bueno transmitiremos el problema y punto...**los políticos deciden**" és lo que sempre ..."*

(E. 1, pg 24)

Actualmente los inspectores ejercen sólo como meros transmisores de la problemática de los centros, sin competencias que les permitan tomar decisiones autónomas.

El consejo escolar desconectado, pues, de los lugares de los que emerge la eficacia real es percibido como estéril para el desempeño de sus funciones primordiales.

"..es te que reafirmar el consell com a órgan .."

(E.1, pg. 4)

Los profesores *"dando vueltas unos con otros"* (G.D. 3, pg. 46) se repliegan sobre sí mismos defendiendo en los consejos su espacio como profesionales. Dada la imposibilidad de integrarlo productivamente en el contexto social en el que se halla inserto.

*"...ni puedes ...ni tienes interés...por conocer la zona, ni el barrio porque tu profesionalidad está muy **marcada** y entonces no..puedes funcionar..."*

(GD3-24)

En consecuencia, como claustro se reservan , marginándolas del consejo, las opiniones relativas a

cuestiones de planificación del funcionamiento educativo de los centros, bloqueando -conscientes o no- la intervención de los demás sectores de los cuales se sienten desarticulados.

*"..no se sòl discutir massa **dins del consell...** lo que marcat pel claustre, és el pla del centre, la memòria, la confecció de la memòria .."*

(E.1 , pg.3)

Los padres desestructurados entre sí y desautorizados de hecho para actuar en el terreno educativo que los docentes estrictamente se reservan.

*"... los padres ... **ni siquiera** se han planteado lo que es educar a su hijo ..."*

(G.D. 3, pg. 30)

Son, entonces, convocados como sujetos de segundo orden a colaborar con una presencia relativa, limitación que se expresa en la escasa enumeración de intereses que se atribuyen.

*"...Els pares generalment es solen preocupar pues de...**d'algunes qüestions puntuals** deee del funcionament d'alguns cursos on els mestres a lo millor, pues tenen certs problemes en els xiquets..."*

(E.1, pg. 5)

La participación de los alumnos en el consejo escolar es calificada positivamente siempre y cuando se reduzca a responder adecuadamente.

*"...muy **positiva** porque los alumnos que hay pues son alumnos muy majos y que se preocupan bastante y , **responden bien** .."*

(G.D. 3, pg 72-73)

Si su intervención en el debate, aunque no exceda la forma de una respuesta, dificulta el "*hacer*" del adulto es motivo de sorpresa e incomodidad por el efecto cuestionador que desata.

*"..Los alumnos tienen unas **respuestas** que....te hace **cuestión** el **hacer** las cosas...que no te las esperas.."*

(G.D.3, pg. 57)

Por otro lado si renuncian a la limitada capacidad de dicción que se les otorga (hablar rectamente cuando se les pregunta) se les convierte en responsables y culpables del incumplimiento de esta exigencia. Se les designa, pues, paradójicamente como ocupantes de un lugar del que se debe decir (un decir que no puede) para después acusarles tanto si callan como si se atreven a pretender invertir las posiciones entre quienes pueden y preguntan (los adultos) y quienes no pueden y sólo responden (los alumnos).

*"...hay grupos de alumnos que son muy desmotivados...que **pasan muchísimo**...nos ha **decepcionado mucho** porque no ha habido manera de motivarlos.."*

(G.D.3 pg.56)

VI.3.3. La participación en el consejo escolar desde el lugar de la ausencia.

Los alumnos se manifiestan claramente insatisfechos de su experiencia de participación en el Consejo Escolar tanto si ha sido directa (representantes) como indirecta (no representantes).

*"..simplemente estábamos ahí de **representación...porque teníamos que estar, vamos, una representación de los alumnos, porque...en cuanto a información y participación nada .."***

(G.D.2, pg. 5)

Sin disponer de una definición previa, más allá de la recogida en los títulos formales, inician la construcción de su idea de participación en negativo, en contraste con su experiencia práctica.

La igualdad formal en cuanto miembros del consejo fuertemente contradicha por la práctica efectiva desvela, paradójicamente, cuanto más desigual y asimétrica es su relación con los otros sectores.

*"..aunque, claro, **si** en EGB hay representantes tienen que tomar decisiones, eso está claro .."*

(G.D.2, pg. 8)

Su participación es claramente percibida como limitada en su realidad y en sus posibilidades. Estos límites se concretan de distintas maneras aunque están siempre contruídos y sustentados por los otros, los adultos, especialmente en cuanto profesores:

- La exclusión de los canales de información y la reducción de la participación a la forma-voto.

*"...no te informan.... ellos te dicen: "mira, hay esto, **vota sí o no**" .."*

(G.D.2, pg.18)

Esta congelación en la forma permite ampliar sin ningún riesgo esta participación a todo el colectivo de alumnos.

*".. en mi colegio cuando hay un problema, así de votación, **cuando es de votación**, se informa a todos y cada uno vota lo que..., en general votamos todos .."*

(G.D.2, pg.34)

La reducción al voto, eludiendo el debate, la discusión e incluso el conocimiento sobre el objeto de decisión aparece como un procedimiento de exclusión desproporcionado teniendo en cuenta que opera con enorme eficacia el límite que impide a los alumnos la formación de opinión su reconocimiento y expresión.

- La relación de poder entre profesores-alumnos. Establece a priori, e independientemente de la voluntad explícita de los docentes, un contexto de comunicación desigual.

*"...Lo que se ve claro es que en EGB el alumno tiene **limitado su opinión** ...aunque, yo pienso que si se **convence** al alumno de una cosa pero no..., al final los*

*profesores, mediante explicaciones y tal, hacen al alumno que llegue a **donde ellos quieran..**"*

(G.D.2, pg. 7)

Los alumnos se perciben susceptibles de ser manipulados y convencidos. Esto supone reconocer el rasgo básico de su condición de niños (el que no tiene palabra) y percibir la relación de dominación simbólica entre profesores (los que saben y preguntan) y alumnos (los que no saben y responden).

Pero aún en el caso de que se creyesen proseedores de opinión, no están en condiciones de poder expresarla. Reconocen la coacción que sobre ellos ejercen los profesores.

*"...Yo veo que no van a poder expresar lo que ellos quieren sino que van a estar un poco **manipulados** indirectamente ya por.. el **ambiente** que hay, **el qué dirán.** .."*

(G.D.2, pg. 13-14)

Expresar una opinión propia supone un salirse del lugar que los define incurriendo así en una falta por la que, piensan, pueden ser castigados.

*"...Tú **dices que sí** porque dices: a lo mejor me va a tomar este profesor manía. Luego **después***

*ya dices, bueno, si me toma que me tome,
pero...yo digo que no .."*

(G.D.2, pg.14)

El límite de la coacción los constriñe hasta el punto de que les impide incluso negar. Decir no es hablar y es actuar. Ellos están circunscritos al silencio o al asentimiento. Al silencio del derrotado o al asentimiento del convencido. Con la palabra otorgada dicen "lo que tienen que decir".

*"..yo voto lo que, lo que yo creo, no voto lo que mis profesores quieren ni nada. Yo voto lo que yo pienso, o sea, a mí me da igual que si un profesor luego me diga lo que me diga. Yo no pienso que me va a decir nada. Es mi voto y **yo voto lo que tengo....., yo digo lo que tengo que decir...**"*

(G.D 2 , pg.15-16)

- La exclusión directa y abierta; su presencia ignorada.

A pesar de que intentan racionalizar la situación paradójica en la que están inmersos para suavizar y hacer aceptable su percepción, en el proceso discursivo aparece en múltiples ocasiones y con rotunda claridad su

práctica de la participación desde la ausencia, su exclusión.

*"..Nosotros estamos en el consejo y no, no nos avisan ni nada, los problemas que hay los solucionan ellos, y **no cuentan con nosotros para nada ..**"*

(G.D.2, pg.4)

Ni siquiera como portavoces de su sector y en los temas que más directamente les implican, casi percibidos como personales, consiguen hacerse oír. Ese es su problema, el realmente personal (como niños).

*"..Es un problema,... que no nos hacen caso. Entonces..vas allí, tienes un problema, lo dices, uno de los problemas es que, es que no te hacen **ni puñetero caso ..**"*

(G.D.2, pg. 43)

En la apariencia cotidiana se suele ocultar esta negación de la comunicación. Los profesores se diluyen como interlocutores convirtiéndose en canales a través de los cuales se extravía la información omitida por los alumnos. O bien se disuelve el problema planteado como ya sabido aplazando su resolución.

*"..Y otro problema terrible es la **burocracia, el papeleo y todo eso....**si iba al consejo...y decía, "pues a mí me han dicho que lo dijese, que...que han protestado sobre el mal estado de los lavabos" "Sí, sí, eso ya está previsto y... tal y tal, sí, ya está previsto..."*

(G.D.2, pg.24)

-La fragilidad de la conexión entre representantes y alumnos. La legitimidad de la representación.

Los alumnos miembros del consejo escolar añaden a su ya de por sí precaria consistencia la duda acerca de si son realmente representantes y cómo se construye su legitimidad.

La comunicación en sentido ascendente (del colectivo a los representantes) es mínima, los representantes no se sienten portavoces.

"...la mayoría de gente..., nadie se interesa, yo creo que nadie se interesa..."

(G.D.2, pg. 28)

-"... a vosotros ... de fuera ¿os dan problemas para que los planteéis?"

-No, a nosotros no ..."

(G.D. 2, pg. 24)

Los procedimientos de elección de representantes no les confieren demasiada credibilidad ni legitimidad. Ni a los electores ni a los elegidos.

*"...Eso no tendría que ser. Si..., una personaves que no tiene interés y que va a hacer lo que le de la gana...pues , y.. **le voto porque es mi amigo** y ya está. Pues no..."*

(G.D.2,pg. 29)

*"...hay poco interés....**cuando hicieron**, cuando hicimos las elecciones el profesor nos **dijo** "Yo os aconsejo que voteis todos al mismo porque.. porque si no los... los de 8º o los de serán más y..., **poneos de acuerdo para votar y votar rodos al mismo**". Y votamos todos al mismo y salió y..., la verdad, yo pienso que si.. si **tú votas** a quien quieres, **a quien.. crees que lo va a hacer bien..**"*

(G.D.2, pg.29)

El proceso electoral es vivido como un juego de protagonismo entre los alumnos tanto más absurdo cuanto el suyo es un papel vacío.

*"...yo mismo, cuando salí elegido... que si... dos palmaditas, que no sé qué, muy bien..., ni muy bien ni nada. **Ni me tienen a mí que felicitar, ni ná.** Yo estoy ahí ...para... dar la opinión de todos, no para yo ir allí a pegarme con los demás ..."*

(G.D.2, pg.35)

La conclusión es descorazonadora. Sólo pueden aspirar a representar (ante los otros sectores) y no son representantes (del propio)

*"-..parece que **tú estás** ahí... como, como si estuvieras,..sólo **para que sepan que tú estás** ahí... que estás representando, pero... nada mas*

*-Sí, que... que vienes **en representación** de los demás, pero **estás sólo** ..."*

(G.D.2, pg.32)

La comunicación en sentido inverso no sólo no es más fluida sino que además se constata la clausura del canal en la práctica.

*"...mi lectura...es que no nos **informan** de nada, ni sabemos **lo que hacen**, sabemos que tenemos una representación pero, o sea, no, no nos **dicen qué han hecho**,.."*

(G.D.2, pg.3)

El intento de explicar la patética situación que les envuelve como colectivo que teóricamente puede y debe participar, les hace caer en un desestructurado proceso de auto inculpación-autoexculpación.

*"... si nosotros hemos elegido a alguien, pues nosotros no nos preocupamos por que nos informen los que están dentro y también **parte de culpa es nuestra**, de los que estamos fuera.."*

(G.D.2, pg.28)

*"...Entonces **¿para qué estamos, para qué están?** Si nosotros hemos elegido unos representantes es para algo, para que nos informen o para que den la cara por nosotros, pero... en mi caso no nos pasa eso. .."*

(G.D.2, pg.26)

"..si no nos informan a nosotros tampoco podemos informar a los demás .."

(G.D.2, pg.24)

Lo que define y limita sus posibilidades está decididamente situado fuera de ellos y de su alcance. El problema principal no son los canales sino lo que puede circular por ellos. Si los alumnos no pueden participar de hecho en el consejo escolar, la conexión entre

representantes y representados (?) sólo puede transmitir el absurdo.

*"...cuando yo estuve en el consejo, al día siguiente ...yo iba a mi clase y **informaba a mi clase**,... decía, pues sí, se ha aprobado el presupuesto, y **la gente se quedaba igual** y yo no pasaba de decir eso, porque **qué les iba a decir** más. Así que mi clase sí, se enteraba, se enteraba de lo que pasaba ahí, pero... no, **no sabían lo que era** eso. Las demás clases, pues me parece que no se enterarían..."*

(G.D. 2, pg.15)

Los límites de su lugar en el proceso participativo son sólidos y percibidos intuitivamente como infranqueables.

*"..No veo yo que, que unos representantes **de alumnos** puedan **ejercer mucha presión** .."*

(G.D.2, pg.44)

Su capacidad de presión es débil pero se preguntan acerca de ella. Los términos en los que los hacen reflejan homológicamente su definición estructural como niños y la racionalización con la que les es presentada.

Se interrogan por la posibilidad de cuestionar el lugar, de ejercer una presión cualitativa.

*"...entonces en el c.e. ¿nosotros podemos ejercer presión? Que si.. si **un** representante **o dos** de los que están en el c.e. dicen "**no**, pues, **hoy se va a hacer** esto. **Hoy no se va a hablar** de presupuestos. Hoy se va a hablar de esta norma que he hablado con unos alumnos que no les parece bien"*

(G.D.2, pg.44)

Que este tipo de cuestión tuviera el resultado apetecido supondría hacer estallar los límites de su lugar transformándolo.

Se interrogan también acerca de la posibilidad de efectividad de una presión por el número, cuantitativa. Si el problema es que son pequeños, tal vez siendo muchos....

*"...Y otra cosa es la... del número de representantes que hay....Si, por ejemplo, fuesen **igual número** o...o mas o...menos, pues entonces, si los alumnos dijese que no que se va a hacer un... cierta cosa o que no estamos de acuerdo en algo, pues podríamos hacer presión,*

*pero es que no podemos **hacer presión en cuanto ...**"*

(G.D.2, pg.44-45)

La solución no alcanza sus posibilidades. La elasticidad de los límites es menor que su capacidad de presión.

*"...no pintamos nada ...no tenemos presión, no tenemos el suficiente... la **suficiente presión** como para... **imponer**, no imponer sino... darle más **peso a nuestra opinión ...**"*

(G.D.2, pg.51)

A partir del negativo derivado de su experiencia plasman en positivo su idea de participación.

"...¿Tenemos **presencia** o... tenemos **voz y voto?**..."

(G.D.2, pg.54)

Idea de participación sustentada en la igualdad real de los implicados.

"...si estamos ahí, que **seamos igual todos**, que tengamos ...¿Cómo lo diría yo? El mismo derecho que los demás, o sea, si tú hablas, dices algo, **que te hagan caso...**"

(G.D.2, pg. 54-55)

Tener, no el derecho formal a la palabra, sino ocupar la posición la posición de sujeto, de interlocutor válido.

Transgredir las relaciones de poder reales y plantear la reversibilidad de lugares y opiniones reconociendo la confluencia de distintas pero no desiguales perspectivas.

"...me parece que..., por ejemplo, si hubiesen... 10 representantes en un consejo escolar, ... y un sólo representante de... del profesorado, aunque los 10 dijese..., pues si tratasen de imponer sobre... sobre alguna decisión tomada o algún problema, no,.. no creo que tuviesen mas voto que... o sea, más, más poder, digamos, que uno

*sólo...lo que sería a tratar sería la... el que se **igualase el ... poder, derecho de veto, digamos, al... entre profesores y alumnos...**"*

(G.D.2, pg.55-56)

La expresión de su idea de participación facilita la comprensión del obstáculo mayor a su posibilidad de participar. La ruptura entre adultos y niños es estructural, cualitativa.

Su soldadura en los efectos requeriría un salto cualitativo en la forma de decidir: cambiar el derecho de voto por "*el derecho de veto*"

*"...un profesor puede **dictar**, o sea, no dictar, sino **imponer** una norma entre ellos y **un alumno no puede imponerla, aunque la trate en el... en el... el c.e., a menos de que vaya con el ... con 40 firmas, o sea, con todas las firmas del inst..., del colegio o del instituto..."***

(G.D.2, pg.55-56)

En consonancia, los consejos escolares no son el lugar donde se pueda realizar la participación de los alumnos. Discretamente dicen que no les convence.

*"...a mí me parece que no están bien **enfocados** esos..., no esta bien enfocado eso del c.e..."*

(G.D.2, pg.10)

"...debería de estar de otra forma. Tal y como está no....., no convence esto...:

(G.D.2, pg.18)

Difícilmente podrían asumir convencidos la permanente paradoja en la que se ven envueltos al querer participar en el consejo escolar. Son invitados a hablar desde su lugar de carentes de voz y se censura su silencio.

*"... si estás callado... allí no haces nada... a nosotros **nos han dicho** que el año pasado habían, del consejo escolar, **chiquitos** que **no abren la boca** para*

*nada y que **allí no hacían nada**. Y nosotros,
pues... intentamos participar más..."*

(G.D. 2, pg. 4)

Mal si hablas y mal si no hablas...

FICHA TECNICA

ENCUESTA.

Universo: Todos los centros escolares públicos de E.G.B.,F.P. y B.U.P. de la Comunidad Valenciana.

Base muestral: "Guía de Centres i Serveis" de la Direcció General de Centres i Promoció Educativa. Conselleria d'Educació i Ciència. Generalitat Valenciana, 1.988. València.

Tipo de muestra: Muestreo aleatorio, estratificado por provincias y tipo de centro (E.G.B., F.P. Y B.U.P.)

No proporcional por provincias.

Proporcional por tipos de centro.

Cuestionarios distribuidos: 594, centros públicos de la Comunidad Valenciana en las tres provincias , según tipos de centro.

Error máximo para el total de la Comunidad: +/- 3%.

Nivel de Confianza: 95,5%.

Realización: El cuestionario se aplicó telefónicamente a todos aquellos centros escolares de la muestra que disponían de él y por correo postal a los que no podían ser entrevistados de este modo.

Cuestionarios cumplimentados: 463 centros.

Proceso de datos: TESI. Gandia.

Adjunto un ejemplar del cuestionario.

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD O ABIERTAS.

Entrevista 1.

Concejal en una población de alrededor de 13.000 habitantes.

Miembro del consejo escolar de uno de los centros desde su creación.

Miembro del Consejo Escolar Municipal

Valencia

Entrevista 2.

Maestra.

Directora de un centro del area metropolitana de València.

Perteneciente al Movimiento de Renovación Pedagógica.

Valencia

Entrevista 3.

Maestro.

Secretario de un centro calificable como Público/Privado.

Miembro del consejo escolar desde su constitución.

Alacant

Entrevista 4.

Madre.

Miembro reciente del consejo escolar.

Perteneciente a una candidatura escindida del APA de su
centro.

Castelló.

GRUPOS DE DISCUSION.

Grupo 1.

Docentes.

Criterios de selección:

Nivel educativo (ambos).

Pertenencia o no al consejo escolar.

Pertenencia o n al equipo directivo.

De centros públicos/públicos y de públicos/privados.

Vinculados o no al movimiento de renovación pedagógica .

Lugar de realización: Castelló.

Grupo 2.

Alumnos /as

Criterios de selección:

De centros públicos/públicos y de centros públicos/privados.

Nivel educativo (todos los niveles).

Pertenencia o no al consejo.

Sexo (ambos).

Lugar de realización: València.

Grupo 3

Padres-Madres/Docentes

Nivel educativo (ambos).

De centros públicos/públicos y de centros públicos/privados.

Pertenencia o no al consejo.

Pertenencia o no a APA.

Pertenencia o no al equipo directivo.

Lugar de realización: València.