



Biblioteca Digital

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

**Revista Iberoamericana de Educación**

Número 15

Septiembre - Diciembre 1997

Monográfico: **Micropolítica en la Escuela**

### **Datos Artículo**

Título: «La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad».

Autor: Roberto Velázquez Buendía

---

# La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad

Roberto Velázquez Buendía (\*)

---

**A** lo largo de los últimos años, el discurso sobre la importancia de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el funcionamiento de las instituciones escolares ha ido ganando fuerza, tanto desde el punto de vista normativo como desde la perspectiva del análisis teórico y axiológico.

**E**n el marco de renovación y de profundos cambios en que se halla inmerso actualmente el sistema educativo en España —cambios que comenzaron hace más de una década y que, según las previsiones, se extenderán hasta el final del presente siglo—, la ley orgánica que regula el Derecho a la Educación (L.O.D.E., 1985) ha supuesto una nueva forma de concebir la organización y gestión de centros docentes, confiriendo a los diversos sectores de la comunidad educativa la capacidad y el derecho de intervenir en muchos e importantes aspectos de la vida cotidiana de la institución escolar.

---

75

## 1. Introducción

En el caso concreto de los alumnos y de las alumnas, la posibilidad que se les ofrece de participar en el funcionamiento de su centro ha de ser considerada más allá de sus aspectos meramente organizativos y funcionales, ya que va a constituir para ellos y para ellas un aprendizaje que puede condicionar, en gran medida, sus actitudes y conductas posteriores

---

(\*) Roberto Velázquez Buendía es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciado en Educación Física y Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" (Universidad Autónoma de Madrid, España). Hasta el curso 97/98 fue profesor de Educación Física en Bachillerato con la condición de Catedrático

---

como ciudadanos y ciudadanas integrantes de una sociedad democrática. Esta perspectiva educativa es recogida por dicha ley en la determinación de sus fines, por lo que la participación del alumnado debe ser, o debería ser, objeto de una atención especial.

Asimismo, la ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990) —que ha entrado en vigor en 1992/93 con la implantación del primer ciclo de educación primaria—, además de suscribir los mismos principios y objetivos que la ley del Derecho a la Educación de 1985, ofrece mayor ámbito y concreción para la participación de alumnos y alumnas al prescribir, en su artículo 2º, que la actividad educativa se desarrollará atendiendo, entre otros principios, al fomento de los hábitos de comportamiento democrático, y a una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, en el artículo 26º se indica que el bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos la capacidad de participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Por otro lado, se ha de considerar la importancia y el significado que se atribuye al aprendizaje y desarrollo de actitudes participativas y responsables en alumnos y alumnas desde un punto de vista social y político, por coherencia con la naturaleza de los sistemas democráticos y porque supone, a largo plazo, un factor estabilizador de las sociedades plurales. En efecto, la necesidad de actitudes cívicas, participativas y ponderadas, aparece como un hecho consustancial a la propia dinámica sociopolítica del Estado democrático, y se manifiesta en dos niveles o planos que se hallan interrelacionados entre sí, el individual y el colectivo o social.

En el plano individual, por cuanto dichas actitudes suponen, para cada persona, la posibilidad de reivindicar y de satisfacer, al menos de forma parcial, sus propias demandas, intereses u objetivos particulares, lo que significa, de forma más o menos directa y en mayor o menor medida, la mejora de sus condiciones existenciales, y, por tanto, de su calidad de vida.

En el plano social, por lo que tales actitudes ciudadanas participativas y ponderadas tienen de premisa indispensable para la toma compartida de decisiones, método de conseguir acuerdos cada vez más utilizado en nuestro entorno sociopolítico, que constituye uno de los principales factores que contribuyen a dar estabilidad y legitimación a las sociedades estructuradas en términos democráticos, aumentando su capacidad para satisfacer las diversas demandas que realizan, de forma más o menos periódica, los diferentes sectores del cuerpo social.

Ahora bien, se ha de tener en cuenta que, como señala Manuel García-Pelayo (1987:215), la adopción y operatividad de este método de toma de decisiones basado en el consenso implica el aprendizaje previo y el desarrollo posterior de actitudes participativas —atemperadas y razonables, pero también críticas y solidarias—, relativizadas política e ideológicamente, lo que significa que el aprendizaje de la participación ha de ser contemplado en términos educativos.

Partiendo de la premisa de que la educación secundaria, con independencia de su doble carácter propedéutico y terminal, debe constituir un período formativo que abarque toda actividad (no sólo la académica) que se desarrolle en los centros docentes, parece lógico pensar que tanto los objetivos educativos de participación que se plantean en la L.O.D.E. y en la L.O.G.S.E., como el modelo de organización que estructura a dichos centros, deberían ser motivos suficientes para que en éstos, entre sus múltiples funciones, pusieran un especial énfasis en promover y facilitar el desarrollo de una actitud crítica, responsable y participativa en alumnos y alumnas, que les permitiera no sólo un uso más eficaz de los órganos colegiados, sino, además, les fuera introduciendo en los usos, actitudes y prácticas democráticas que habrán de desarrollar en su posterior inserción en el mundo social y laboral.

Ahora bien, si, como señala Franchi (1988:143), *«aun cuando son los órganos de gobierno democrático los que proponen y promueven iniciativas, después hay una traducción de estas propuestas en la práctica por parte de los profesores que, en último análisis, se convierten en sus verdaderos actores»*, cabe preguntarse si en la realidad sucede como se preveía en el párrafo anterior, es decir, si la experiencia democrática de los alumnos en los institutos de educación secundaria supone ciertamente un aprendizaje y un desarrollo de actitudes responsables y participativas —como pretenden la ley del Derecho a la Educación y la ley de Ordenación General del Sistema Educativo—, y de qué forma y hasta qué punto ello es así.

Aunque, como se ha señalado, la importancia educativa, política y social de la participación del alumnado en el funcionamiento de las instituciones escolares es algo reconocido desde posiciones teóricas, administrativas (normativas) y profesionales, también es cierto que existe un buen número de estudios y análisis (Fernández Enguita, M., 1986, 1987, 1991, 1992; Elejabeitia, C., 1987; Pascual, R., 1988; Ball, S., 1989; Bates, R., 1989; Mayordomo, A., 1992; Gil, F., 1993) que ponen en evidencia las contradicciones y disfunciones que se dan en los centros docentes en torno a la práctica participativa de alumnos y alumnas, y, más

concretamente, entre los efectos teóricos que se pretenden, las acciones que cotidianamente se ejercen y los resultados reales que se obtienen.

A continuación se exponen las conclusiones de una investigación realizada (Velázquez, R., 1994) en seis institutos de educación secundaria<sup>1</sup> situados en zonas urbanas y periféricas de Madrid, en la que, a través del empleo de instrumentos cuantitativos y cualitativos, se han tratado de poner de manifiesto algunos aspectos de la realidad participativa del alumnado en dichos centros docentes.

La idea central que ha orientado el planteamiento de la investigación responde no sólo al estudio del grado de idoneidad y adecuación teórica y empírica del marco legal que regula la participación de alumnos y alumnas, sino también al intento de averiguar, como hecho sustancial, cuáles son sus actitudes, conductas y expectativas al respecto, así como el porqué de las mismas, a través de las observaciones, opiniones, descripciones de hechos y conceptos que ellos y ellas manifiestan desde su propio punto de vista o, mejor dicho, desde el punto de vista de sus propias vivencias, que son las que, de forma más o menos consciente, van configurando de forma paulatina su mentalidad participativa.

De esta manera, en la primera parte de nuestra exposición se ofrecen las conclusiones que se han obtenido tras el *análisis del marco legal* que regula la participación del alumnado en las instituciones escolares, así como los efectos prácticos que se derivan del modelo organizativo prescrito en dicho marco legal.

Posteriormente, se describen y analizan algunos aspectos relativos a la *organización y funcionamiento del colectivo de alumnos y alumnas y de sus representantes* en los centros estudiados, haciendo referencia a los resultados de otras investigaciones que han abordado el tema de la participación de alumnos desde cualquiera de sus múltiples perspectivas.

En tercer lugar, se reflejan las *expectativas sobre la participación* que se han detectado entre alumnos y alumnas, así como las variaciones que se dan en dichas expectativas y el sentido que toman en función del tipo, grado y ámbito de participación que se les ofrece.

Por último, se presentan las *actitudes e influencias del estamento docente* respecto a la participación estudiantil que se han podido inferir a través de las opiniones del alumnado, de los hechos o situaciones que señalan, y de la imagen que al respecto manifiestan tener del colectivo de profesores.

## 2. El marco legal de la participación del alumnado

### 2.1. *Análisis teórico del marco legal*

Las conclusiones del estudio realizado sobre el marco legal que regula la participación de alumnos y alumnas que a continuación se van a exponer, se deben situar en el período que media desde la entrada en vigor de la L.O.D.E. y la finalización del trabajo de campo de la investigación (principios de junio de 1993), remitiéndose el análisis del marco legal a las disposiciones vigentes durante dicho período.

Al final de este apartado se harán algunas consideraciones respecto a la normativa relacionada con la participación del alumnado aprobada con posterioridad a dicho período, y que, por tanto, no ha tenido efectos sobre los resultados de la investigación realizada.

Para la exposición de esta reflexión final y las conclusiones sobre el análisis del marco legal que se ha expuesto en los apartados anteriores, se utilizarán los niveles de significación «macro», «meso» y «micro» del término «escuela» —en nuestro caso «instituto de educación secundaria»— que propone Langeveld (1979, en Fuente y Muñoz-Repiso, 1982:20).

Así, el nivel «macro» se aplicará al sistema educativo considerado como un todo; el nivel «meso» se utilizará en relación a las instituciones docentes y a sus características; y el nivel «micro» comprenderá el grupo de clase al que pertenecen el alumno y la alumna, con sus estructuras particulares de relaciones interpersonales y su propia rutina cotidiana.

#### **a) nivel «macro»**

Desde esta perspectiva, puede considerarse que el sistema educativo español en general, y la L.O.D.E. en particular, ofrecen unas condiciones favorables para proporcionar a los estudiantes la adquisición y desarrollo de las actitudes y hábitos participativos necesarios como preparación para la vida democrática y social.

En efecto, coincidiendo en líneas generales con las condiciones básicas señaladas por Carmen Fuente y Mercedes Muñoz-Repiso (1982:67), existe en España un amplio grado de descentralización administrativa; la preparación para la participación activa en la vida económica y social es considerada como uno de los objetivos educativos; hay un tratamiento específico de la educación social —ética— en los programas educativos; se da —o se tiende a dar— una cierta apertura a la comunidad local; la comunidad educativa participa en la gestión de las escuelas, etc.

No obstante, aun siendo necesarias estas premisas desde un nivel «macro», la concreción de las variables que van a determinar en los niveles «meso» y «micro» la organización, gestión y funcionamiento de los centros docentes, se convierte en algo fundamental, ya que dicha concreción va a condicionar, de forma decisiva y escalonada, la consecución de los objetivos educativos que pretenden proporcionar a los alumnos una preparación adecuada para la participación activa en la vida social y democrática.

### **b) nivel «meso»**

En este nivel de análisis hemos de subrayar el hecho de que, aunque son amplias e importantes las atribuciones del consejo escolar al que pertenecen alumnos y alumnas como miembros de pleno derecho (obviando las desigualdades cuantitativas y cualitativas existentes en el plano de la representación), las posibilidades de participación en la actividad docente cotidiana, que es con mucho la más relevante para ellos y ellas, quedan exclusivamente en manos del sector profesional y del grado con que cada componente de este estamento quiera incorporar a su actividad docente los principios educativos de participación enunciados en la L.O.D.E.

Desde esta perspectiva, se ha de señalar que ni el desarrollo de la L.O.D.E. ni el reglamento que establece las funciones de los órganos de gobierno, tanto unipersonales como colegiados (real decreto 2376/1985), ni las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros de bachillerato (orden de 9 de junio de 1989), asignan responsabilidades docentes específicas respecto al impulso y mejora del clima participativo de alumnos y alumnas en la dinámica escolar como hecho educativo.

En este mismo sentido, y teniendo en cuenta la complejidad organizativa y funcional que supone la vertebración de cualquier colectivo, así como la falta de conocimientos, de actitudes y de experiencia participativa del sector estudiantil, también se ha de señalar que la ausencia de responsabilidades docentes específicas señalada anteriormente, puede propiciar situaciones tales como que la posibilidad que tienen alumnos y alumnas de constituir asociaciones quede, en la mayoría de los casos, en una mera posibilidad. Ello sería doblemente perjudicial por cuanto que, según la revisión del marco legal efectuada, la asociación de alumnos es el único órgano al que se le señala entre sus finalidades la de promover y facilitar la participación de alumnos y alumnas en la dinámica escolar a través de sus representantes. Este hecho puede conducir a un círculo vicioso, donde la participación del alumnado debe ser fomentada

a través de sus propias asociaciones, y donde estas asociaciones no se crean por falta de actitudes participativas en ese mismo alumnado.

Por otro lado, se ha de considerar que en el ámbito específico de las instituciones educativas, tanto los representantes del alumnado —en el nivel de delegados y delegadas de grupo y curso, o en el del consejo escolar— como los propios alumnos y alumnas, constituyen una parte de la organización escolar, y, como tal, deben disponer formalmente de una estructura y de unos canales de comunicación que posibiliten un modo eficaz de transmisión de información, de intercambio de opiniones, de elaboración de propuestas, etc., como condición indispensable para asegurar un funcionamiento realmente democrático de los centros, al menos en lo que a alumnos y alumnas se refiere.

A este respecto, la regulación que establece el *real decreto 1543/1988 sobre derechos y deberes de los alumnos*, en relación con la estructuración organizativa y funcional de los delegados y delegadas de grupo y curso, así como respecto a su vinculación con los representantes del alumnado en el consejo escolar, presenta algunas lagunas y aspectos poco claros.

Así, por ejemplo, la no redefinición del procedimiento de elección y funciones de los delegados de grupo y curso posibilita la vigencia de los arts. 35 y 36 del anticuado *reglamento de los institutos de bachillerato* de 1977; o la posibilidad de que se mantenga la estructura organizativa de los alumnos contemplada en dicho reglamento —por no incorporar voluntariamente las directrices señaladas en el *real decreto 1543/1988 sobre derechos y deberes de los alumnos*—, deja desvinculados formalmente a los representantes de alumnos y alumnas en el consejo escolar del colectivo al que representan. La mera posibilidad de que pueda darse cualquiera de ambas situaciones supone una amenaza para los resultados de las primeras experiencias democráticas del alumnado, y, por ello mismo, para la adquisición de un talante democrático, responsable y participativo, talante que debe ser propiciado en los centros docentes según se plantea, como una de sus finalidades, la ley orgánica del Derecho a la Educación.

### **c) nivel «micro»**

Quizá sea este el nivel en el que se manifiesten de forma más acusada los resultados de las insuficiencias y carencias normativas y reales existentes, por cuanto las influencias sociales de la institución escolar, del sistema educativo y de la sociedad, convergen y se concentran en el aula (Fuente, C. y Muñoz-Repiso, M., 1982:33), siendo éste el



principal lugar de relación de alumnos y alumnas, donde pasan la mayor parte de su jornada escolar, y donde el clima de relaciones, el ofrecimiento y la asunción de responsabilidades, la participación en las actividades de clase, la interacción con otros grupos a través de sus delegados y delegadas, constituyen factores que pueden influir de forma decisiva en el desarrollo de sus actitudes y hábitos participativos y democráticos.

En este sentido aparecen como fundamentales aspectos no considerados en toda su importancia desde un punto de vista legal, como, por ejemplo, la distribución de espacios y períodos lectivos, que siguen configurados en función de clases magistrales dirigidas a grupos homogéneos, la ausencia de responsabilidades docentes para el desarrollo de actitudes y hábitos participativos y democráticos —lo que deja al criterio personal y/o profesional de cada docente sus intervenciones pedagógicas<sup>2</sup>—; y, hasta hace bien poco tiempo, la falta de programas de formación del profesorado para que adecúe el tratamiento de los contenidos de las asignaturas a los procedimientos didácticos y metodológicos que posibilitan el aprendizaje activo y participativo de los alumnos<sup>3</sup>.

En resumidas cuentas, si bien la L.O.D.E. ha supuesto un gran avance respecto a la organización y gestión democrática de los centros, las insuficiencias y aspectos confusos del marco legal que se han venido señalando, pueden suponer un grave obstáculo para la consecución de uno de sus fines más significativos: «la preparación para la participación activa en la vida social y cultural», lo cual sería paradójico en una ley caracterizada, precisamente, por su concepción democrática de la educación.

Queda, por último, hacer una referencia final acerca del *real decreto 1929/1993, de 18 de junio*, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.

Este reglamento fue aprobado al término de la investigación realizada, y se ha considerado conveniente no integrarlo *a posteriori* en el estudio del marco legal objeto de este apartado, principalmente por dos motivos. En primer lugar, por propia coherencia con la investigación, ya que no hubiera tenido sentido exponer el análisis de un marco legal y sus posibles efectos en un contexto específico, considerando en dicho análisis una normativa que, en el momento de la investigación, no sólo no estaba vigente sino que se desconocía. En segundo lugar, porque su integración hubiera supuesto la reelaboración —y la consiguiente pérdida— de algunos aspectos del análisis y de las conclusiones que tienen su sentido y su significado precisamente en las insuficiencias, ambigüedades o carencias detectadas en un marco legal vigente en un momento y lugar determinado,

aunque hayan sido subsanadas en gran medida a través de dicho reglamento<sup>4</sup>.

Aun reconociendo *a priori* los efectos positivos que la nueva redifinición del marco legal puede tener para la participación de alumnos y alumnas en el funcionamiento de su centro, y, por tanto, para el desarrollo de actitudes participativas en los mismos, su verdadero alcance sólo podrá comprobarse mediante una nueva investigación que ponga de manifiesto cómo ha influido en la práctica participativa de los alumnos, y en qué medida ha contribuido a traducir y modificar los valores y significados que subyacen en las relaciones personales y sectoriales que tienen lugar en la institución escolar.

## 2.2. *Efectos del marco legal en la práctica participativa de alumnos y alumnas*

En líneas generales, se puede afirmar que las insuficiencias y carencias que se han apreciado en el análisis del marco legal, realizado desde una perspectiva teórica, tienen sus consecuencias en la práctica participativa de alumnos y alumnas. Si bien dichas insuficiencias y carencias normativas no justifican en su totalidad los aspectos disfuncionales, motivacionales o actitudinales observados en la investigación realizada, sí han contribuido de forma importante a su existencia y mantenimiento.

La estructura organizativa del alumnado podía ser establecida, en el momento que se realizaba esta investigación (curso 1992/93)<sup>5</sup>, conforme a las prescripciones que al respecto se establecen en el reglamento orgánico de los institutos nacionales de bachillerato (1977), o bien incorporando las directrices que se señalan en el *real decreto 1543/1988 sobre los derechos y deberes de los alumnos*.

La opción que se ha tomado en todos los institutos estudiados ha sido la de mantener la estructura organizativa prescrita en el reglamento orgánico de los institutos nacionales de bachillerato de 1977, sin considerar las nuevas necesidades organizativas surgidas con motivo de la promulgación de la L.O.D.E. Este hecho ha dado lugar a una falta de articulación legal entre los representantes de alumnos en el consejo escolar y los delegados de grupo y curso.

Tal decisión puede explicar, al menos en buena parte, el hecho de que apenas hayan existido relaciones —y cuando se han dado ha sido de manera informal, selectiva y ocasional— entre los representantes del

alumnado en el consejo escolar y el colectivo de alumnos y alumnas o los delegados y delegadas de grupo y curso en los centros estudiados.

Esta fractura en la estructura organizativa del alumnado no sólo ha minimizado en gran medida su representatividad en el consejo escolar, sino que ha dificultado su práctica participativa en aspectos tales como la adquisición y transmisión de información, la elaboración y presentación de propuestas al consejo escolar desde el ámbito del grupo de clase o de curso, la realización de debates sobre determinados problemas...

Por otro lado, la falta de asignación de responsabilidades específicas en el estamento docente respecto al fomento y desarrollo de actitudes participativas en el alumnado como elemento importante de su formación, ha supuesto dejar este relevante aspecto educativo abandonado a las escasas iniciativas y posibilidades de los propios alumnos y alumnas, o a los esfuerzos individuales de algunos profesores y profesoras —ya sea en el desempeño de su función docente o en el ejercicio de algún cargo (profesor-tutor, jefe de estudios)—, conscientes de los valores educativos que la práctica participativa puede comportar a los estudiantes.

En este sentido, se ha podido comprobar que la principal preocupación institucional en todos los centros estudiados ha consistido en desarrollar los aspectos formales de la participación del alumnado —tales como la elección de delegados o delegadas de grupo y de representantes en el consejo escolar—, obviando dotarlos de un sentido formativo y social sin el cual tienden a ser percibidos por alumnos y alumnas como meros rituales carentes de significado real para ellos mismos.

La misma actitud institucional puede explicar, al menos en parte, la limitada implantación de las asociaciones de alumnos en los centros de bachillerato que se han visitado; la poca influencia que, en general, poseen en el colectivo de alumnos y alumnas las escasas asociaciones que han sido creadas gracias al impulso de algún sector del estamento docente o del colectivo de padres; y las resistencias y dificultades que parecen encontrar en sus acciones cuando tratan de incidir en determinados aspectos de la vida escolar.

A este respecto hemos de poner de manifiesto el hecho de que no sólo no se ha podido comprobar la existencia de una correlación positiva entre la existencia de asociaciones de alumnos en los centros y un mayor nivel de participación en los mismos, sino que, en uno de los dos únicos casos de existencia de asociación de alumnos encontrados en el estudio realizado, este nivel desciende sensiblemente con respecto al resto de centros donde no existen tales asociaciones (dándose lo que se podría

denominar *efecto boomerang*). Dicha situación resulta paradójica si se tiene en cuenta que, formalmente, en el momento de realizar esta investigación es a las asociaciones de alumnos a quienes corresponde fomentar la participación de estudiantes en sus respectivos centros<sup>6</sup>.

La aparición a finales del curso pasado del *real decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria* (B.O.E. de 13 de julio), subsana en gran medida las insuficiencias y carencias legales existentes hasta la fecha de su publicación.

En efecto, en dicho reglamento adoptan un carácter prescriptivo las indicaciones sobre la organización del alumnado señaladas en el real decreto sobre derechos y deberes de los estudiantes —restableciendo así formalmente la conexión organizativa entre los delegados y delegadas de grupo y los representantes en el consejo escolar—; se asignan responsabilidades específicas sobre el fomento de la participación del alumnado a determinados miembros del estamento docente (jefe de estudios y profesor-tutor); y se amplían las funciones de la junta de delegados respecto a las señaladas en el decreto sobre derechos y deberes de los alumnos.

En este sentido sorprende y causa cierta preocupación la disonancia que se percibe entre la importancia que se concede en la L.O.D.E. a la formación y desarrollo de actitudes participativas de alumnos y alumnas, y el hecho de que la administración educativa haya dejado transcurrir ocho años para regular de forma clara y precisa aspectos tan importantes para la práctica participativa del alumnado como los que se han señalado.

### 3. Aspectos organizativos y funcionales de la participación de alumnos y alumnas

A partir de los resultados obtenidos en los tres niveles de la investigación (alumnos y alumnas, delegados y delegadas de grupo y representantes del alumnado en el consejo escolar), puede afirmarse que no se ha podido observar, en ninguno de los centros estudiados, una estructura organizativa determinada que posea un funcionamiento mínimamente sistemático y regular, ni acorde con el marco legal existente o con otro tipo.

Ahora bien, de este hecho no puede deducirse la idea de que alumnos y alumnas no participen en el funcionamiento de su centro, sino que dicha participación se produce, en general, de manera informal<sup>7</sup> y esporádica, ya sea a instancias de algún miembro del estamento docente (profesor-tutor,

jefe de estudios, profesor o profesora) o de los propios alumnos y alumnas; en este caso, de forma espontánea y por alguna cuestión específica que afecte a un sector más o menos grande del alumnado.

Tales insuficiencias organizativas constituyen uno de los principales aspectos que pueden explicar la escasa participación, en general, de alumnos y alumnas que se ha apreciado en todos los niveles (grupo, curso, consejo escolar) y ámbitos que ha abarcado esta investigación. No obstante, desde un punto de vista más analítico, también se ha podido observar que dicha participación, además de ser por lo común baja, presenta un perfil irregular en cada uno de los centros estudiados.

Dicha irregularidad refleja las diferentes actitudes que se dan entre alumnos y alumnas que tienen un cargo representativo, diferencias que, a su vez, parecen tener su principal origen en el distinto grado de motivación inicial que han tenido estos alumnos y alumnas para presentarse como candidatos al puesto que ocupan (téngase en cuenta el hecho de que, según hemos podido constatar, fueron necesarios apoyos motivacionales externos —de los propios compañeros y compañeras o del profesor o profesora— para que un importante número de tales alumnos y alumnas se decidiera a presentar su candidatura).

Asimismo, también contribuye a explicar esta irregularidad la influencia de algunos miembros del estamento docente (profesor-tutor, jefe de estudios, profesores) con actitudes particulares más favorables hacia la participación del alumnado, lo que propicia la aparición de conductas participativas en el entorno de alumnos y alumnas con los que se relacionan.

En relación al ámbito de participación, ésta tiene lugar, de forma más acusada, en aquellos aspectos que alumnos y alumnas perciben que les afectan de forma más directa, específica y cotidiana, disminuyendo en gran medida cuando se trata de temas que afectan al instituto en un sentido más amplio.

En general, en la práctica se percibe un desapego de alumnos y alumnas hacia su centro como institución educativa de la que forman parte, siendo para una buena parte de los mismos algo ajeno que sólo les atañe en la medida que incide académicamente sobre ellos y ellas. No obstante, se debe señalar el hecho de que son muy pocos los alumnos y las alumnas que afirman que no estarían dispuestos a asumir mayores responsabilidades si se les ofrecieran cauces de participación más adecuados a sus intereses y necesidades.

Por otro lado, la ausencia de una infraestructura organizativa definida y estable en el colectivo de alumnos y alumnas se corresponde, tanto en el ámbito teórico como en el empírico, con unos bajos niveles de información y de comunicación, lo que incide sobre dicho colectivo en una cuádruple dimensión:

- En primer lugar, el desconocimiento y la falta de comunicación que se da entre representantes y representados incide directamente en el *grado de representatividad* de dichos delegados, lo que, en términos absolutos, significa reducir la práctica democrática a la convocatoria y realización formal de elecciones, o, lo que es lo mismo, a un acto ritual y simbólico carente de significación para el alumnado.

Este problema afecta sobre todo al escalón más alto de la participación de los alumnos —su representación en el consejo escolar— y ha sido puesto de manifiesto frecuentemente en diversos informes y estudios (informe del Consejo Escolar del Estado de 24 de marzo de 1988; Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1991: vol. II; Mayordomo et al., 1992).

- En segundo lugar, desde el punto de vista de la *funcionalidad*, la falta de comunicación y de información disminuye la capacidad de crítica, de negociación y de intervención de alumnos y alumnas para participar en la solución de problemas o en la toma de decisiones que les afecten como colectivo.

No se trata ya, como apunta John Clark (en Bates, 1989:180), de que alumnos y alumnas puedan o no aportar su particular visión del tema que se trate, para así poder llegar a la «mejor» decisión tras un debate democrático con los otros componentes del consejo escolar o con los profesores y profesoras, sino de que la carencia de información suficiente y fiable les impide poder emitir juicios y situar los problemas adecuadamente, lo que implica, a su vez, grandes dificultades para tomar acuerdos internos y formular propuestas colectivas. Al igual que sucedía en el punto anterior, las consecuencias de este hecho son tanto más palpables cuanto más se asciende en la estructura organizativa del alumnado.

- En tercer lugar, *el aspecto formativo* de la participación se ve afectado en gran medida por la falta de comunicación y de información en un doble sentido. Por un lado, de forma intrínseca, al ser la comunicación y la información elementos esenciales de la *praxis participativa*, cuya carencia o insuficiencia reduce en la misma medida el significado de la participación, y, por lo tanto, sus posibilidades de aprendizaje significativo. Por otro lado, en un sentido más técnico, ya que el desconocimiento que se ha podido

apreciar en alumnos y alumnas sobre aspectos organizativos y legales de la participación —especialmente preocupante en el caso de los delegados y las delegadas de grupo y de los representantes del alumnado en el consejo escolar— supone, en sí mismo, una carencia formativa.

- Por último, la falta de comunicación y de información incide en *el componente psicoafectivo* de la participación. Si alumnos y alumnas carecen de información y no disponen de unos canales de comunicación suficientes y adecuados, es difícil que unos y otras puedan interesarse e implicarse en asuntos de índole general, que sean conscientes de los problemas que se derivan del funcionamiento cotidiano del centro, que se creen vínculos y compromisos entre los mismos, o que asuman las responsabilidades derivadas de su participación en la toma de decisiones.

Así puede entenderse la dejadez —referida anteriormente— de una gran parte de alumnos y alumnas respecto a su participación en las cuestiones generales de su centro, cuestiones en cuya implicación es precisa, la mayor parte de las veces, una información que no poseen, una capacidad organizativa de la que no disponen, y una actitud para implicarse que no han desarrollado.

Desde la perspectiva de la existencia y la disponibilidad de espacios materiales (salas de alumnos) y de períodos de tiempo dentro del horario escolar<sup>8</sup> para facilitar y promover la participación del alumnado, a pesar de las recomendaciones realizadas, ya en 1988, por el Consejo Escolar del Estado en su informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo, tales aspectos, por la información obtenida en la investigación, parecen estar todavía pendientes de solución.

La normativa legal al respecto utiliza una formulación imprecisa, ya que, aunque reconoce la necesidad de facilitar a alumnos y alumnas el uso de espacios o locales adecuados para sus actividades, elude pronunciarse claramente sobre la asignación permanente de espacios que puedan ser utilizados de forma específica y continuada por el alumnado —tal y como sugiere el término «sala de alumnos»— en los institutos.

Además, se puede apreciar que a dicha regulación se le ha ido dando un sentido cada vez más restrictivo y confuso. Si en el decreto de derechos y deberes de los alumnos (1988) se hace alusión a la necesidad de facilitar el uso de locales para garantizar el derecho de reunión del alumnado, en el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (1993) se restringe esta alusión a la necesidad de facilitar un espacio adecuado para que la junta de delegados pueda celebrar sus reuniones<sup>9</sup>, cuando por

otro lado, en la última norma legal sobre construcciones escolares<sup>10</sup>(1991) se ha previsto asignar un único local de 15 m<sup>2</sup> para uso de la asociación de alumnos.

Una gran parte de las investigaciones realizadas sobre la participación de los alumnos en los centros escolares —tanto desde el ámbito institucional (Consejo Escolar del Estado, 1988, 1990, 1992; Inspección Técnica Educativa, 1988; C.I.D.E., 1992; etc.), como desde instancias particulares (Elejabeitia, C., y cols., 1987; Aparici, A., Duart, P. y Rodríguez, J.M., 1990; Mayordomo, A., y cols., 1992; etc.)—, han tomado como referencia para el análisis de la misma los consejos escolares, poniendo de manifiesto las disfunciones, insuficiencias y carencias que presenta la participación estudiantil en estos órganos de gestión escolar, y señalando las posibles causas que subyacen en esta situación.

El análisis y la interpretación de los datos recogidos en esta investigación sobre la organización y dinámica participativa de los alumnos y las conclusiones que de ellos se han derivado, no sólo corroboran y explican la mayor parte de los resultados expuestos en dichos análisis e investigaciones, sino que, además, revelan la extensión y profundidad del problema en toda su magnitud, problema en el que las vicisitudes de los alumnos en el ejercicio de sus funciones como representantes en el consejo escolar constituyen tan sólo *la punta del iceberg*.

En resumidas cuentas, del estudio efectuado se desprende la idea de que la participación cotidiana que se ofrece a alumnos y alumnas en los centros escolares —en líneas generales y salvando los casos y situaciones particulares— tiene más de participación ritual, simbólica y legitimadora, que de participación formativa, creadora de valores, integradora y emancipadora.

#### 4. Expectativas de participación del alumnado

Tanto del contexto general descrito en el apartado anterior como de las respuestas y manifestaciones directas de alumnos y alumnas sobre el tema, se deduce que sus expectativas de participación en la actividad escolar son, en líneas generales, bajas e irregulares. A lo largo de la investigación se ha puesto de manifiesto, en varias ocasiones, que ambos hechos parecen ser debidos a la acción conjunta de diversos factores, por lo que su explicación debe plantearse desde una perspectiva multidimensional que ayude a conocer el porqué del estado actual de esta cuestión.



En primer lugar, las posibilidades de participación que el alumnado en general ha tenido a lo largo de su experiencia escolar pueden calificarse de bastante escasas, a tenor de los resultados obtenidos en nuestra investigación. En este sentido se debe tener en cuenta que, dado el nivel académico de alumnos y alumnas que han colaborado en la investigación (3º de Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y Curso de Orientación Universitaria (COU), unos y otras han realizado la mayor parte de sus estudios bajo el influjo de la L.O.D.E., y, por tanto, de la concepción participativa de la educación que en ella se hace explícita.

Por ello, parece lógico pensar que alumnos y alumnas han ido interiorizando una cierta concepción de la participación en la que se han ido superponiendo, a lo largo de su periplo escolar, los discursos institucionales sobre las bondades de la participación y las grandes *posibilidades formales* que se les ofrecen, con las escasas —y frecuentemente condicionadas— *posibilidades reales* de participar que ellos y ellas han encontrado u obtenido.

Al gran paso que supuso en su momento el reconocimiento formal del derecho de alumnos y alumnas a participar en el consejo escolar y en la junta económica, a constituir asociaciones de alumnos, a reunirse para participar activamente en la vida del centro y a elegir a sus representantes democráticamente, no le ha seguido otro paso con intenciones pedagógicas. En efecto, se echa en falta otro paso que trate de hacer ver a alumnos y alumnas el valor de la participación y de interesarles en la misma, de llenarla de contenido significativo para ellos y ellas, de explicarles y enseñarles en la práctica que la participación es un proceso arduo, difícil y que no siempre satisface, pero que enriquece social y personalmente al individuo, le permite influir en los acontecimientos que suceden en su entorno, y defender y satisfacer sus intereses aunque sea parcialmente.

Si a la complejidad que de por sí tiene el proceso participativo, especialmente grande en un colectivo tan numeroso como el de alumnos y alumnas, se le une su escasa o nula experiencia participativa, su falta de madurez intelectual debida al período evolutivo en que se encuentran y el casi total abandono pedagógico por parte del estamento docente, no es difícil comprender los pobres resultados de sus experiencias, sus actitudes desafectadas hacia la participación institucional y sus bajas expectativas al respecto.

Con tal panorama, tampoco causa sorpresa el poco interés que parece existir entre los estudiantes hacia los cargos representativos y el escaso número de éstos motivados para presentarse como candidatos a delegados de grupo o a miembros del consejo escolar, cargos para los que

no son preparados —exceptuando la información que reciben sobre los aspectos formales de los mismos—, que pueden ser problemáticos, que requieren dedicación, y cuyas funciones, de acuerdo con Fernando Gil (1993:53), tienen más de simbólico que de real.

Los delegados y delegadas de grupo constituyen el primer escalón representativo del colectivo de alumnos y alumnas, y sus teóricas funciones de representar a su grupo, de promover la participación de sus compañeros y compañeras, de convocar y coordinar las reuniones de su clase, de transmitir las propuestas elaboradas en los debates, etc., terminan convirtiéndose en las de un interlocutor que recibe y transmite información entre su grupo y los diferentes miembros y cargos del estamento docente, la mayor parte de las veces de forma unidireccional.

Los representantes del alumnado en el consejo escolar son el eslabón que articula al colectivo de alumnos y alumnas con el resto de sectores de la comunidad escolar. A sus problemas de comunicación y de coordinación con el colectivo al que representan (expuestos en el apartado anterior), hay que añadir las dificultades que encuentran en el seno de un consejo dominado por el sector profesional, en clara desventaja numérica, intelectual, argumentativa y psicológica, y con una gran falta de experiencia en el manejo de procedimientos burocráticos formales, lo que les convierte en auténticos «convidados de piedra» —término ya utilizado por Carmen Elejabeitia (1987:161)— con una capacidad prácticamente nula de influir en las decisiones y acuerdos del consejo escolar.

Si bien tanto unos representantes como otros parecen ser bastante conscientes de las diferencias que separan la finalidad teórica del cargo que ocupan de la *praxis* del mismo, la experimentación de tales diferencias parece haber supuesto una gran merma de sus expectativas iniciales —que en más de la mitad de ellos no eran ya, de por sí, elevadas en el momento de presentarse como candidatos— y un gran desgaste del deseo de continuar en el cargo (desgaste que se puede apreciar retrospectivamente en el hecho de que cerca de la mitad de delegados y delegadas lo son por primera vez en toda su vida académica).

Por otro lado, la carencia de formación teórica y conceptual sobre la participación que se da entre alumnos y alumnas en general, y entre sus representantes en particular, contribuye a que tiendan a concebir la participación más como un acto donde se manifiestan opiniones y se toma partido mediante votaciones por una opción concreta, que como un proceso en el que se confrontan ideas, se exponen argumentos, se buscan soluciones, se reformulan propuestas, se asumen responsablemente unos

compromisos y se trata de llegar a acuerdos que —aun parcialmente— satisfagan a las partes implicadas.

Esta concepción tan limitada de la participación se añade a los problemas organizativos, de representatividad y de comunicación que, entre otros, tienen los alumnos y las alumnas para no ver al consejo escolar como un lugar de encuentro de los diferentes sectores de la comunidad educativa, donde revierte la práctica participativa del día a día en forma de propuestas o sugerencias, y donde se toman decisiones tras el análisis y la reflexión conjunta.

Aunque las expectativas de participación del alumnado pueden ser consideradas genéricamente como escasas, dentro de esta categoría se observan variaciones significativas, tanto en los resultados globales de la investigación como en los específicos de cada uno de los centros estudiados.

En este sentido, se ha observado que alumnos y alumnas poseen mayores expectativas sobre los resultados de su participación cuando ésta se circunscribe al ámbito de la clase o grupo que cuando se trata de participar en asuntos de índole más general, en cuyo caso dichas expectativas parecen disminuir sensiblemente. Así, la proximidad física y afectiva de los participantes (alumnos-profesores de grupo) y la celeridad con que se manifiesten los resultados de la participación, parecen ser factores que inciden sobre las expectativas de alumnos y alumnas.

Pero, además, se observan también diferencias importantes sobre las expectativas de participación entre los diferentes grupos de clase de un mismo centro. Ello puede ser debido tanto a las diversas actitudes hacia la participación que tengan los profesores y profesoras de cada grupo en particular (actitud que se verá reflejada en sus planteamientos didácticos), como al grado de motivación, actitud y capacidad que posea el delegado o delegada de grupo en el cumplimiento de sus funciones, por lo que ambos aspectos pueden ser también considerados como factores que influyen en las expectativas de participación del alumnado.

Otro aspecto que también parece repercutir en las expectativas de participación que tienen alumnos y alumnas está relacionado con el tipo de materia, y, más concretamente, con la naturaleza de las asignaturas que conforman el plan de estudios. Desde esta perspectiva, alumnos y alumnas parecen encontrar más posibilidades de participar en aquellas áreas de conocimiento relacionadas con el campo de las ciencias sociales (o humanas), que con las que se sitúan en el terreno de las ciencias naturales (o experimentales o tecnológicas).

Por el contrario, dan más importancia a las asignaturas de tipo científico-tecnológico que a las de naturaleza sociocultural, tanto desde el punto de vista social como personal. Ambos hechos sostienen las manifestaciones de Fernández Enguita (1987:146) sobre el tipo de aprendizaje democrático que llevan a cabo alumnos y alumnas en la escuela, y, más concretamente, en torno a la relación inversa que se da entre la posibilidad que tiene el alumno o la alumna de elegir o participar en una materia determinada y la proximidad de la misma a áreas de conocimiento relacionadas con la producción o la economía.

No cabe ninguna duda de que el modelo participativo que ha incorporado la L.O.D.E. ha supuesto un gran avance en relación a la democratización de la enseñanza, pero, en lo que respecta al alumnado, dicha democratización debe no sólo suponer el reconocimiento formal de su derecho a tomar parte en su educación, sino también, y sobre todo, a contribuir al aprendizaje de los valores y modos de conducta democráticos, aprendizaje en el que la formación y el desarrollo de actitudes y hábitos participativos son parte consustancial del mismo.

La creación de falsas expectativas sobre la participación, la frustración que se deriva de ellas, la falta de capacidad para aprovechar las posibilidades legales al respecto, las contradicciones entre los discursos oficiales y la realidad participativa del día a día, son aspectos que pueden activar mecanismos de defensa en alumnos y alumnas que faciliten la interiorización y asunción de un concepto de participación deformado y desvirtuado (*pseudoparticipación*, en Taylor, W., 1977:88; y en Ball, S., 1989:130), generador de sentimientos de escepticismo y apatía, que puede ser trasladado a otros contextos sociales más amplios.

## 5. Actitudes e influencia del estamento docente

Del análisis de los resultados de la investigación realizada se desprende la idea de que el espíritu participativo que se refleja en los principios educativos explicitados en la L.O.D.E. no parece haber impregnado demasiado las actitudes docentes de la mayor parte del profesorado hacia la participación de alumnos y alumnas, con excepción de los aspectos estrictamente formales de la misma.

Aunque no se han observado indicios que permitan hacer pensar en una oposición directa del estamento docente hacia la participación del alumnado en ninguno de los ámbitos estudiados —sino más bien una cierta tolerancia y aceptación al respecto—, sí se ha puesto de manifiesto un notable abandono pedagógico en este sentido, tanto en lo que se refiere a

---

la actividad escolar que tiene lugar dentro de las aulas como a la que afecta a cuestiones más generales que rebasan el marco de la clase.

En relación con la participación de alumnos y alumnas en el ámbito de su grupo de clase, ésta puede situarse en torno a dos ejes, definidos, por un lado, por los aspectos en los que dicha participación es permitida con mayor facilidad o más frecuencia por los profesores y profesoras, y, por otro, por el tipo de materia o asignatura de que se trate.

En el primer caso, en las escasas ocasiones en que la participación del alumnado tiene lugar durante la actividad lectiva, ésta parece ser aceptada y entendida de forma subsidiaria a las concepciones del profesor sobre su enseñanza, de forma que tienda a reforzar o legitimar dichas concepciones a través de la colaboración acrítica en aspectos que no afecten ni cuestionen su autoridad o sus espacios de poder, y que contribuya a la *buena marcha* de la clase.

Respecto al eje definido por el tipo de asignatura, de nuevo se ha de señalar, aunque desde otra perspectiva, que la participación de alumnos y alumnas varía notablemente según se trate de materias relacionadas con el campo de las ciencias naturales o con el de las ciencias sociales. Si a ello se añade la diferente valoración que el alumnado y la sociedad en general hacen de dichos campos de conocimiento, la idea que se desprende es que la participación, como elemento educativo, pierde importancia en las áreas del currículo escolar que están más estrechamente relacionadas con el mundo económico y laboral.

En resumidas cuentas, aunque han sido muchos los autores que han señalado la importancia de que el aprendizaje de la participación comience en el corazón mismo de la institución escolar —la clase— (Mayordomo, A. et al., 1992:24; Pascual, R., 1988:50; Gil, F., 1993:51), y salvando las excepciones existentes, el desarrollo de actitudes participativas en alumnos y alumnas mediante sus actividades cotidianas en el espacio del aula se halla todavía lejos de ser una actitud didáctica habitual y planificada.

Desde el punto de vista de la participación del alumnado en la vida general del centro, ésta adolece, en general, de un mayor abandono pedagógico que en el ámbito del grupo de clase, encauzándose a partir de las iniciativas de alumnos y alumnas y de los apoyos que ocasionalmente pueda prestar algún(os) miembro(s) del profesorado o de la asociación de padres, dándose dichos apoyos más bien de forma particular que institucional, y en momentos o situaciones concretas, en lugar de tener un carácter sistemático y regular.

El carácter ritual y la vacuidad de los procesos electorales que periódicamente experimentan alumnos y alumnas, las escasas orientaciones que reciben sus representantes sobre la naturaleza, significado y funciones del cargo para el que han sido elegidos, la falta de espacios propios donde reunirse, informarse o comunicarse, y, en general, las dificultades añadidas a la ya de por sí compleja tarea de hacer funcional una estructura organizativa como la suya, son algunos aspectos que constituyen una buena e ilustrativa muestra de la actitud del profesorado —especialmente de los equipos directivos— hacia el desarrollo de actitudes y hábitos participativos en el alumnado a través de su implicación en el funcionamiento del centro, actitud que, por otra parte, es bastante coherente con la que se desprende, en este mismo sentido, de su práctica docente cotidiana.

No es de extrañar la poca motivación e interés de alumnos y alumnas respecto a su participación en la gestión escolar, ni su escepticismo, ni sus escasas expectativas al respecto. Y, menos aún, si se considera su momento evolutivo, sus necesidades formativas, y la imposibilidad de valerse por sí mismos en un terreno tan complejo como es el de la participación en un contexto donde las relaciones de poder entre los sectores implicados son abrumadoramente desiguales para su colectivo.

Aunque la idea que se desprende de todo lo expuesto hasta ahora tiende a atribuir al profesorado, de forma exclusiva, la responsabilidad ética y profesional de las insuficiencias y carencias educativas que se dan en la formación democrática y participativa de alumnos y alumnas —responsabilidad que, por otro lado, debe asumir el profesorado en alguna medida—, se ha de subrayar que la participación, en sí misma, constituye un concepto cuyos márgenes son ambiguos y difusos en cierta medida, y remite a un proceso complejo, problemático, y, a veces, lento y desalentador, que afecta al propio colectivo docente y a la sociedad en general.

En este sentido, cabe preguntarse si realmente el estamento docente posee una cultura participativa que transmitir a sus alumnos y alumnas, y una formación didáctica en técnicas y estrategias participativas que posibilite dicha transmisión, o si, por el contrario, la escasa preocupación que en general existe entre los profesores por fomentar y facilitar la participación de los alumnos constituye, no tanto una desidia profesional consciente, sino más bien un reflejo de sus limitaciones técnico-pedagógicas, y, sobre todo, de sus valores personales y de su cultura profesional.

La profesión docente ha supuesto para profesores y profesoras de bachillerato, al menos hasta fechas muy recientes, una escasa o nula formación técnico-pedagógica, tanto inicial como permanente, y un proce-

so de socialización profesional en el propio centro bajo la presión de la tradición histórica, de las inercias institucionales, de los hábitos adquiridos y reproducidos de forma acrítica por el alumnado y el profesorado, y de los roles profesionales vigentes (Pérez Gómez, A., 1993:26; Bolívar, A., 1993:70).

Que la práctica participativa que ha promovido la L.O.D.E. en los centros de bachillerato tiene mucho que ver con la *colegialidad artificial* de que habla Hargreaves (en Bolívar, A., 1993:70) resulta evidente, cuando se comprueban aspectos tales como la poca disposición del estamento docente para constituir equipos directivos o para formar parte de los consejos escolares, y el escaso interés de alumnos y alumnas no ya por asumir cargos representativos, sino simplemente por conocer a sus representantes en el consejo escolar.

Los grandes cambios sociales que han tenido lugar en las últimas dos décadas, y las no menos grandes transformaciones del sistema educativo (que todavía hoy están teniendo lugar), han supuesto que la profesión docente se encuentre ahora sumida en un cierto confusiónismo ideológico y profesional, debido principalmente al sustancial incremento de sus funciones originado por las nuevas necesidades educativas; a lo insuficiente de su bagaje pedagógico tradicional para asumir dichas funciones —no sólo novedosas sino también más complejas—; a la institucionalización de la participación de padres y madres y de alumnos y alumnas en los consejos escolares —hecho que, como afirma Félix Ortega (1990:68), supone una erosión de la posición y de las atribuciones tradicionales del docente desde instancias de poder integradas en el propio centro escolar—; y a la mayor publicidad y opiniones sobre el trabajo de los docentes en el aula, que se manifiestan en otros estamentos integrados en la institución escolar (padres-madres, alumnos y alumnas) y ajenos a la misma (medios de comunicación).

En resumidas cuentas, puede afirmarse que la introducción de la participación en las instituciones escolares ha supuesto un auténtico choque cultural que, como acertadamente señala Roberto Pascual (1988:41), para que ejerza los resultados esperados requiere cambios que afectan a niveles muy profundos de las personas y de los grupos implicados, tales como sus creencias ideológicas, sus valores y normas, sus relaciones interpersonales, y su sentido profesional.

Si bien las dos leyes educativas que configuran el substrato legal de la participación escolar —la L.O.D.E. en los aspectos organizativos y estructurales, y la L.O.G.S.E. en los pedagógicos y didácticos— constituyen las bases normativas de la misma, se hace necesario promover,

además, un cambio en la cultura profesional que dé sentido y significado a dicha participación, haciendo viable el surgimiento de una auténtica cultura participativa entre los profesores y profesoras (como docentes y como componentes de equipos directivos) que pueda ser transmitida a alumnos y alumnas.

---

## Notas

(1) Denominados *institutos de bachillerato* antes de la implantación de la Reforma educativa, y en el momento de llevarse a cabo esta investigación.

(2) Se ha de señalar al respecto que la L.O.G.S.E., que se está implantando actualmente en el nivel educativo aquí estudiado, prescribe la utilización de una metodología activa y participativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(3) También se ha de señalar, en este sentido, la creciente oferta que existe ahora de cursos de formación permanente dirigidos al profesorado, surgidos como consecuencia de la implantación de la L.O.G.S.E. y de la anticipación que de ella se está realizando, de manera progresiva, en los institutos de bachillerato, transformándolos en institutos de educación secundaria.

(4) En efecto, en relación a los aspectos carenciales o disfuncionales encontrados en el estudio del marco legal, el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria prescribe claramente la organización de los alumnos a través de la junta de delegados, integrando en la misma a todos los delegados de grupo de los diferentes cursos y a los representantes de los alumnos en el consejo escolar (art. 105); establece el procedimiento de elección de los delegados de grupo (art. 107); atribuye responsabilidades específicas respecto a promover y facilitar la organización y participación de los alumnos en el instituto (jefe de estudios, art. 23-i; profesor-tutor, art. 92-d); y otorga un espacio en particular para las reuniones de la junta de delegados, así como los medios materiales necesarios (art. 111-3).

(5) Se ha de recordar que el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (Boletín Oficial del Estado -B.O.E.- de 13 de julio de 1993), ha entrado en vigor en el curso académico 1993/94.

(6) Posteriormente, en el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria de 1993, se asignan responsabilidades específicas al jefe de estudios y al profesor-tutor para el desarrollo de actitudes participativas en el alumnado.

(7) Obviando la asistencia de los representantes del alumnado a las reuniones del consejo escolar y su participación en el mismo, ya que su convocatoria y sus intervenciones sí poseen un carácter formal. Asimismo, tampoco se han de considerar en este caso las reuniones de alumnos y alumnas convocadas por el profesor-tutor en el desempeño de su cargo como tal.

(8) No se considera aquí la hora semanal de reunión con el profesor-tutor incluida en el horario lectivo de cada grupo de alumnos y alumnas.



(9) Ver real decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos (art. 14), y real decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (art. 111-3).

(10) Ver real decreto 1004/1991, de 21 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitario (art. 25-l y 26-j) (B.O.E. de 26 de junio de 1991); y orden de 4 de noviembre de 1991 por la que se aprueban los Programas de Necesidades para la redacción de los proyectos de construcción de centros de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Completa (B.O.E. de 12 de noviembre de 1991).

## Bibliografía

APARICI, A.; DUART, P. y RODRÍGUEZ, J.M.: «Los Consejos Escolares de centros públicos en la Comunidad Valenciana», en J.M. Sánchez (Ed.): *La sociología de la educación en España*. Actas de la I Conferencia de sociología de la educación. Madrid, 1990.

BALL, S.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós-MEC. Barcelona, 1989.

BATES, R.: «Burocracia, Educación y Democracia: Hacia una política de Participación», en *Práctica crítica de la Administración educativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia, 1989.

### BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO:

- Real decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de bachillerato.
- Ley orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Real decreto 2672/1980, de 4 de diciembre, por el que se regula el procedimiento para la constitución de los órganos de gobierno de los centros públicos.
- Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- Real decreto 2376/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional.
- Real decreto 1532/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de alumnos.
- Real decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos.
- Orden de 9 de junio de 1989, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación preescolar, general básica, bachillerato y formación profesional sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Real decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.
- BOLIVAR BOTÍA, A.: «Culturas profesionales en la enseñanza», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 219. Fontalba. Barcelona, 1993.
- CLARK, J.: «Opiniones contrapuestas, Toma de decisiones y Acción Administrativa, en *Práctica crítica de la Administración educativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia, 1989.
- COMUNIDAD DE MADRID: *La participación en la renovación de la escuela* (Vol. I: «La participación en los centros escolares». Vol. II: «Un estudio sobre la participación en centros educativos de la Comunidad de Madrid». Vol. III: «La participación de los profesores en los centros escolares». Vol. IV: «La participación de los alumnos en los centros escolares». Vol. V: «La participación de los padres en los centros escolares»). Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid, 1991.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo aprobado por el pleno del Consejo Escolar del Estado en la sesión celebrada el día 24 de marzo de 1988*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1988.
- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1988-89*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid., 1990.
- *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1992.
- ELEJABEITIA, C. y COAS.: *La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley -Consejos Escolares de Centro- como en los informales de la vida del centro*. C.I.D.E.. Madrid, 1987.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Colección Libros Cuadernos de Pedagogía. Ed. Laia. Barcelona, 1987.
- FRANCHI, G.: *La instrucción como sistema*. Ed. Laertes. Barcelona, 1988.
- FUENTE, C. y Muñoz-Repiso, M.: *Preparation à la vie dans une société démocratique dans cinq pays de L'Europe méridionale*. Conseil de L'Europe, Section des Publications. Strasbourg, 1982.
- GARCÍA-PELAYO, M.: *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Alianza Editorial. Madrid, 1987.
- GIL VILLA, F.: «La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios», en *Revista de Educación* nº 300. Enero-Abril. Centro de Publicaciones del M.E.C.. Madrid, 1993.
- MAYORDOMO, A., et al.: *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Servicio de Publicaciones de la Diputación de Castellón. Castellón, 1992.
- ORTEGA, F.: «La indefinición de la profesión docente», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 186. Fontalba. Barcelona, 1990.

- PASCUAL PACHECO, R.: «La función directiva en el contexto socio-económico actual», en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid, 1988.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: «Autonomía profesional y control democrático», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220. Fontalba. Barcelona, 1993.
- TAYLOR, W.: «Educación y democratización». *Revista de Educación* nº 252. Septiembre-Octubre. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1977.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R.: *La participación de los alumnos en los Institutos de Bachillerato*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (Tesis Doctoral inédita). Madrid, 1994.