

Escuela y democracia

School and Democracy

Rafael FEITO

Universidad Complutense de Madrid
rfeito@cps.ucm.es

Recibido: 30.11.09

Aprobado definitivamente: 7.4.10

RESUMEN

Este artículo considera que la contribución de la escuela a la democracia pasa al menos por tres elementos. El primero es el de asegurar el éxito escolar –entendiendo por tal alcanzar un nivel de educación secundaria postobligatoria– para la inmensa mayoría del alumnado. El segundo es que la docencia promueva la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje tal y como ocurre con las denominadas escuelas democráticas. Finalmente, se deberían potenciar los mecanismos de participación de la comunidad educativa a través de los consejos escolares de centro establecidos por la legislación.

PALABRAS CLAVE: Participación escolar. Democracia escolar. Ciudadanía. Fracaso escolar.

ABSTRACT

This papers considers three elements to be key in order the school to build a democratic society. Firstly it has to guarantee school success for almost everyone, meaning by that reaching a degree of postcompulsory secondary education. Secondly, teaching should promote active implication by the part of pupils in their learning process as it happens to be in the so called democratic schools. And finally, educational community participation devices should be boosted through school councils as established by law.

KEYWORDS: School participation. School democracy. Citizenship. School failure.

SUMARIO

1. Éxito escolar para todos. 2. Un aprendizaje escolar que promueva la democracia. 3. La participación en el control y gestión de los centros educativos. 4. Conclusiones. Bibliografía.

Toda sociedad democrática considera que la escuela es la principal institución para el aprendizaje de la convivencia en común en un entorno pluralista y de mutuo respeto. La escuela pone a niños y jóvenes en contacto con personas de otras familias, las cuales pueden tener costumbres distintas a las de su familia de origen, contar con otra interpretación del mundo, otra religión, etc. En definitiva, la escuela es el lugar donde es posible conocer al otro, a quien es diferente de nosotros. Sin esta labor no existiría la sociedad. A lo sumo tendríamos una comunidad o un agregado de clanes y/o familias.

¿Cómo contribuye la escuela a la conformación de una sociedad democrática? Pese a que podrían señalarse multitud de elementos, hay tres que resultan clave. El primero es el de garantizar el éxito escolar para todo –o casi todo– el alumnado. Por éxito escolar cabe entender haber superado como mínimo la escolarización básica –lo que en nuestro país equivale a obtener el graduado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)–, aunque –y como veremos más adelante– habría que elevar este mínimo hasta la secundaria postobligatoria –es decir, bachillerato o formación profesional de nivel intermedio–. El 30% de fracaso escolar al concluir la ESO que padece España supone un elevadísimo porcentaje de personas que difícilmente podrán participar cabalmente en la vida democrática de su país. En la educación obligatoria se deben adquirir las competencias fundamentales –entre ellas la social y ciudadana– para el desenvolvimiento como personas en sociedad. Si a esto se añade que el fracaso escolar no se distribuye de un modo homogéneo entre los distintos grupos sociales, los riesgos de desafección a la democracia se acrecientan.

El segundo elemento clave consiste en que la dinámica de los procesos de aprendizaje escolar cree una ciudadanía democrática y participativa. Si, como los datos e investigaciones parecen apuntar, la actividad del alumnado en las aulas no va mucho más allá de memorizar y repetir lo que ya se sabe de antemano, es difícil que en su adultez se implique en la vida de la *polis*. La controvertida asignatura *Educación para la ciudadanía* ha tratado de paliar el déficit participativo de la gente joven no solo con sus propios contenidos (derechos humanos, libertades públicas, estructura del estado, etc.) sino, y

sobre todo, con la propuesta de que su enseñanza promueva la participación activa del alumnado, la cual debiera extenderse al conjunto de la enseñanza.

Finalmente, y como tercer factor, conviene no perder de vista que la Constitución española de 1978 consagra en su artículo 27 el derecho que asiste a profesores, padres y alumnos a participar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (es decir, los estatales y los concertados). El contenido y el alcance de la participación de la comunidad educativa ha sido objeto de amplias polémicas en la sociedad española desde las postrimerías del franquismo.

Veremos, a continuación, cada uno de estos tres elementos prestando especial atención a la realidad social española.

1. ÉXITO ESCOLAR PARA TODOS

La generalización del éxito escolar no es un mero capricho de tipo igualitarista. Es, por un lado, una exigencia para toda sociedad democrática que desee hacer partícipe al conjunto de la sociedad de su vida política y lo es, por otro, de la actual sociedad del conocimiento.

La Unión Europea ha optado por el éxito escolar hasta la secundaria superior –o postobligatoria– para la inmensa mayoría de la población. En su declaración de Lisboa de 2000 se consignó el propósito de que al menos el 85% del grupo de edad de entre 20 y 24 años alcanzara como mínimo una credencial de educación secundaria superior. Esto es así porque los tiempos actuales requieren una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que se ha de tener una opinión elaborada. La vida en democracia siempre es exigente para los ciudadanos y por este motivo ya la polis griega demandaba una ciudadanía con tiempo y preparación suficientes para participar en la vida común. En tanto que ciudadanos somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. En cualquier contexto laboral o en un vecindario o en una reunión de padres y madres en la escuela nos encontramos con gentes de distintas culturas con las que hemos de aprender a relacionarnos. Nuestros hogares y nuestra vida cotidiana se han visto invadidos por un sinfín de nuevos aparatos que

facilitan nuestra existencia pero cuyo uso requiere una cierta predisposición hacia lo nuevo. Nuestra esperanza de vida es cada vez mayor, lo que se traduce en que cada cual se ve forzado a emprender nuevos proyectos vitales al acceder a una jubilación cada vez más prolongada.

Si bien es cierto que escolarizar al grueso de la población hasta al menos los dieciocho años –edad que coincide por término medio con la finalización del bachillerato o de la formación profesional de grado intermedio– tiene un coste económico elevado, mucho mayor es el coste final del fracaso escolar. Esto es lo que planteaba el informe de la Comisión Europea titulado *Eficiencia y equidad en los sistemas educativos europeos* (2006):

En Estados Unidos, el coste bruto medio en el curso de la vida de una persona de 18 años que abandona los estudios de enseñanza media se estima en 450 000 dólares estadounidenses (350 000 euros). Esto incluye pérdidas de impuestos sobre la renta, un incremento de la demanda de atención sanitaria y de ayuda pública, y unos mayores índices de criminalidad y delincuencia.

En el Reino Unido, si un 1 % más de la población activa tuviera titulación de enseñanza media en vez de no poseer ninguna titulación, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas anuales merced a la disminución de la criminalidad y el aumento de los ingresos potenciales.

Pero es que, además, el fracaso escolar se concentra en ciertos grupos sociales. Una y otra vez los datos se empeñan en mostrar que la escuela es una institución que beneficia a los grupos ya beneficiados en términos educativos: familias de alto nivel educativo, con muchos libros en casa o pertenecientes a las clases sociales dominantes.

Si trabajamos con algo parecido a las clases sociales los resultados son tremendamente desiguales (Calero y Oriol, 2005: 355 y ss.).

Mientras que a los 16-17 años están en la secundaria post-obligatoria casi todos los hijos de profesionales (arquitectos, médicos, profesores, etc.) –cerca del 83%– solo lo están el 16% de los hijos e hijas de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados. Si hacemos lo propio con quienes están en la educación superior entre los 18 y los 22 años los porcentajes para estos tres grupos son, respectivamente, 65,93%, 14,21 y 20,51. Es decir, a mayor edad de los hijos las distancias entre las tasas de escolarización de los hijos de trabajadores con respecto a los de profesionales se incrementan al tiempo que se reduce considerablemente la distancia entre trabajadores manuales cualificados y no cualificados.

Si nos vamos a la obtención de títulos, más del 90% de los hijos de profesionales han completado la secundaria superior frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los cualificados. Cerca del 70% de los

	Tasas de escolarización		% que ha completado...	
	Secundaria post obligatoria 16-17 años	Educación superior 18-22 años	Secundaria postobligatoria 20-24 años	Educación superior 25-29 años
I. Profesionales	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Pequeños propietarios	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual cualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no cualificada	16,20	14,21	35,65	18,98
VI. Propietarios agrarios	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Trabajadores agrarios	31,67	9,09	20,53	6,41
Total	49,87	30,86	60,69	32,15

hijos de profesionales –de edades comprendidas entre los 25 y 29 años– tienen algún título de educación superior frente a menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras.

De acuerdo con el último informe PISA (MEC, 2007) existe una muy fuerte correlación entre los estudios de la madre y los resultados obtenidos en esta prueba.

Lo mismo cabe decir con respecto a la cualificación ocupacional de los padres. En España, como se puede observar, la diferencia entre los extremos profesionales es menor que en el resto de la OCDE.

Finalmente, el capital cultural físico (medido por el número de libros disponibles en el hogar) es otro elemento claro de diferenciación.

Gráfico 1
Estudios más altos alcanzados por las madres. España

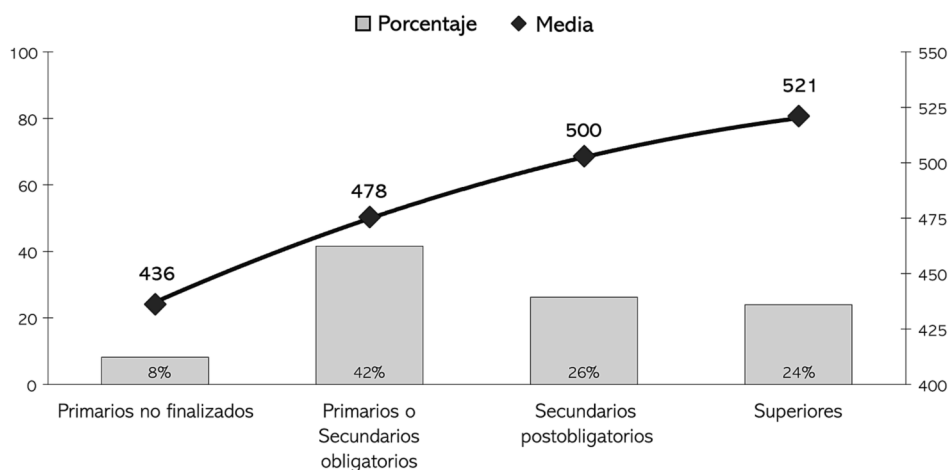


Gráfico 2
Resultados en ciencias según la cualificación ocupacional más alta de los padres. Comparación de los promedios España (izquierda) y OCDE (derecha)

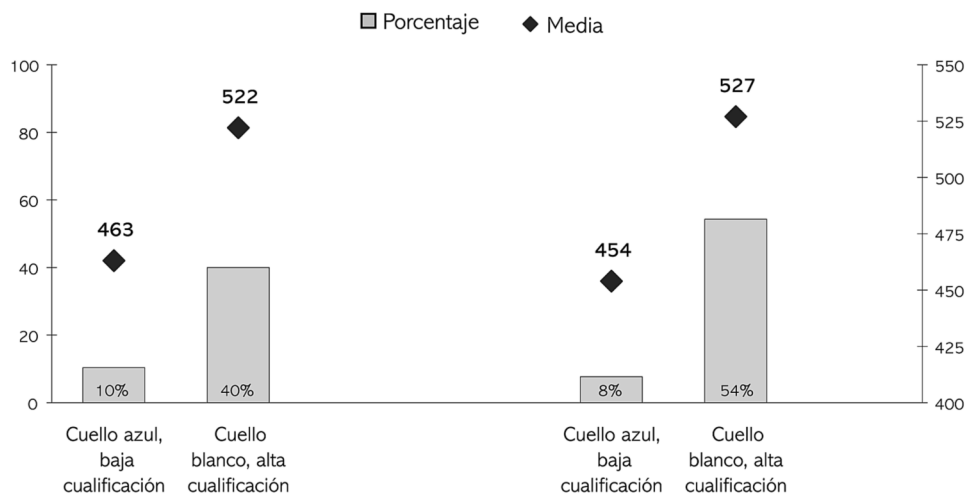
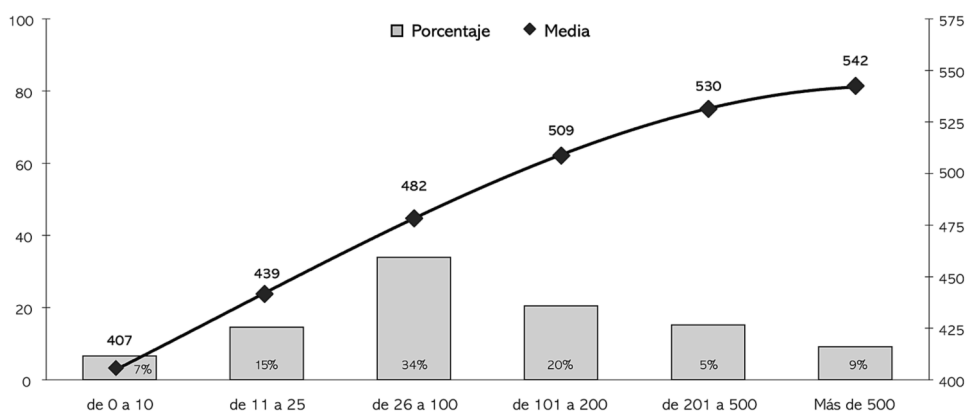


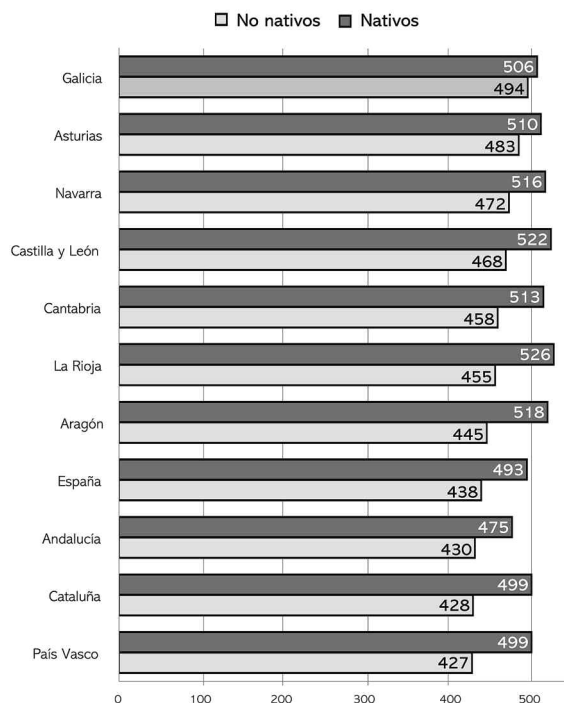
Gráfico 3
Libros en el hogar. España



En lo que se refiere a las minorías étnicas y los inmigrantes los datos no son nada buenos. Según un estudio de la Fundación Secretariado Gitano, el 80% del alumnado gitano deja la escuela sin acabar la enseñanza obligatoria.¹ No obstante, hay minorías capaces de conectar con algún rasgo básico de la escuela, como puedan ser la frugalidad o el espíritu de sacrificio. Este sería el caso de la minoría asiática en los Estados Unidos, cuya abnegación promueve el desempeño escolar. Otros ejemplos son los que proceden de lo que detectó Bernard Lahire (1993) en sus investigaciones sobre la cultura escrita. Aquí se muestra como los niños de padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar en esa carencia de sus familias un fuerte estímulo escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres porque son aquellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a los hogares o de contribuir a llevar las cuentas de la casa.

A los no nativos –por regla general, inmigrantes– les va claramente peor que a la población autóctona. He aquí los datos referidos a España y las comunidades autónomas con sobrerrepresentación muestral en el último informe PISA.

Gráfico 4
Rendimiento en función del lugar de nacimiento



¹ Se trata de un estudio que analizó las respuestas de 800 escolares de 118 institutos de toda España (ver *El País* de 19 de septiembre de 2006).

Por si con esto no bastara, en nuestros centros de secundaria es muy habitual agrupar en una misma clase al alumnado que llega de la primaria con necesidades de refuerzo en Lengua o Matemáticas y escolarizar al resto en los grupos de segundo idioma extranjero. Señalaba Jeannie Oakes (1985) en un brillante estudio sobre los serios perjuicios de la separación por niveles de rendimiento educativo que se suele pensar que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos, que se retrasaría el aprendizaje de los alumnos brillantes si se mezclasen con los menos académicos. Se supone que los estudiantes más lentos desarrollan actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia la escuela si no comparten aula con los alumnos brillantes. A ello se añade que se suele creer que la agrupación refleja los logros conseguidos y por conseguir. Además, los profesores consideran más fácil bregar con grupos homogéneos.

Sin embargo, la mayor parte de los estudios no demuestran que se aprenda más en estas condiciones. En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados alumnos son situados en los grupos lentos son contemplados por los demás estudiantes como tontos, lo que provoca el desarrollo de auto-percepciones negativas. Además, participan menos en actividades extra-curriculares, se comportan peor y realizan con mayor frecuencia actos delictivos. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles.

Oakes señala que el agrupamiento no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja autoestima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas. Oakes sustenta estas afirmaciones en un estudio dirigido por ella y realizado en veinticinco escuelas. Son muy llamativas las diferencias en las respuestas dadas tanto por los alumnos como por los profesores en función del nivel al que perteneciera su grupo. Así, en el caso de los estudiantes, una de las preguntas era: ¿Qué es lo más importante que has aprendido en esta clase? Entre los estudiantes de los grupos avanzados se obtenían respuestas del siguiente tenor: “He aprendido a analizar historias que he leído”, “estoy desa-

rrollando una mentalidad abierta”, “he aprendido a hacer experimentos”. Entre los alumnos de los grupos menos académicos las respuestas eran de este tipo: “Me he dedicado a inflar globos luminosos”; “no he aprendido nada, solo los números romanos”; “he aprendido que el inglés es aburrido”.

En una investigación reciente Marka Watanabe (2009) explicaba, al igual que hiciera Oakes, que no se aprende lo mismo en los distintos itinerarios. En su investigación analiza la docencia de una profesora de lengua en las clases de los itinerarios avanzado e intermedio. Se observa que, pese a leer en ambas clases la misma novela, no se trabaja del mismo modo. En la clase avanzada se hacen preguntas que implican reflexionar sobre los comportamientos de los personajes, mientras que en las de nivel intermedio basta con describir lo que hacen. Es más, los chicos de la clase avanzada son invitados a leer un cuento que van a escribir a los niños de la escuela de primaria situada en las proximidades de su centro, mientras que los del nivel intermedio se limitarán a entregar su trabajo a la profesora.

M^a Isabel Ponferrada (2009) citaba unas declaraciones del director de un instituto de secundaria del Vallès Oriental publicadas por *El Periódico* el 11 de noviembre de 2008 en que decía lo siguiente: “No segregamos alumnos, les damos lo que necesitan”. Sin embargo, un informe de la Fundación Bofill aparecido en esas fechas aseguraba que dicha separación tiene un efecto negativo sobre los resultados escolares, contrario a lo buscado por la escuela con este mecanismo. En el mismo artículo de *El Periódico* se podía leer, como opinión de los directores de los centros escolares, que “gracias a una mayor homogeneización de las aulas, los estudiantes reciben una atención personalizada que mejora sus resultados”. El informe, sin embargo, detecta un mayor fracaso escolar precisamente en las escuelas donde se realiza la separación por niveles, que ciertas acciones de refuerzo estigmatizan al alumnado de origen inmigrante incrementando el fracaso escolar y que la separación por niveles produce niveles altísimos de fracaso escolar.

La idea que subyace a esta separación es que la inteligencia es una entidad invariable. El psiquiatra italiano Vittorino Andreoli (2008: 126-

128) señalaba que hasta hace un par de décadas “dominaba la concepción de que se trataba de un órgano perenne (el cerebro), una de esas estructuras que se realizaban rápidamente (en parte ya en el feto) y que, desde entonces, ya no había nada que hacer, como si fuera un cristal. Las únicas modificaciones posibles eran en negativo, en el sentido de la patología y, por tanto, de lesiones que cicatrizaban con daños permanentes”.

En el mapa anatómico del cerebro, en aquellos tiempos, había áreas en las que se podía escribir el *hic sunt leones* –tierra ignota– de los antiguos mapamundi. Áreas en las que experimentalmente no ocurría nada, ni con estímulos ni con lesiones. Se llamaban también zonas mudas del cerebro. Se creía que hay no pasaba nada.

Pues bien, la revolución a la que me refiero, del todo superponible al cambio de visión del universo producido por el telescopio de Galileo, es haber descubierto que estas áreas están destinadas a las funciones superiores, a todas las que sirven para el aprendizaje. No solo esto: estas zonas no tienen una estructura precisa, fijada, sino que están en condiciones de organizarse tras una experiencia y, por tanto, de un aprendizaje. Están en condiciones de estructurarse *ex novo*, e incluso de cambiar.²

La escuela tiene una tremenda propensión a excluir. Ken Robinson (2008) citaba el caso de la bailarina Gillian Lynn.³ A los seis años –estamos en los años treinta del siglo XX– sus profesores no podían hacerse cargo de ella: no podía estarse quieta. En aquel entonces aún no existía el trastorno por déficit de atención e hiperactividad con el que muy probablemente habría sido etiquetada. Sus padres la llevaron a un pediatra. Tras hablar con ellos dejó a la niña sola en la consulta con la radio encendida. Los padres podían ver que la niña movía sus piernas al ritmo de la música. El médico les recomendó que la matricularan en una escuela de danza. A partir de aquí el resto es una historia de éxito incontestable.

La concepción de inteligencia que maneja la escuela es excluyente y tiende a perjudicar a los estudiantes que proceden de los medios sociales menos favorecidos. El psicólogo de Harvard Howard Gardner (2004) desarrolló, para explicarlo, su famosa teoría de las inteligencias múltiples. Básicamente lo que Gardner planteaba era que nuestra escuela entroniza dos tipos de inteligencia: la lógico-matemática y la lingüística. Y esto lo hace al precio de negar otros tipos de inteligencia por lo menos tan importantes como aquellas dos. La teoría de las inteligencias múltiples propone que existen diferentes tipos de inteligencia que la gente posee en distintos grados. Además de las dos citadas Gardner habla de las siguientes inteligencias: musical, espacial, cinética-corporal, intrapersonal e interpersonal. El cuadro de la página siguiente sintetiza muy resumidamente las características de cada una de las inteligencias y su aplicación didáctica.

Esta concepción de la inteligencia permite apreciar virtudes que la escuela tradicionalmente desdeña. Así, por ejemplo, un estudiante puede ser muy bueno en Física y conseguir bajos resultados en Música. Es tarea de la escuela conseguir un desarrollo armónico y equilibrado de las distintas inteligencias.

2. UN APRENDIZAJE ESCOLAR QUE PROMUEVA LA DEMOCRACIA

A participar en la democracia se aprende ejerciendo la propia democracia cotidianamente. Sin obviar el hecho de que los profesores son adultos expertos en educación y que los alumnos de los niveles obligatorios son menores de edad, son muchas las actividades que se pueden acometer para que estos sean copartícipes y responsables de sus propios procesos de aprendizaje.

Pese a que es difícil conocer con precisión cómo se enseña en las aulas de nuestro país, distintos estudios de carácter etnográfico (Blan-

² *Op. Cit.*, p. 128.

³ Gillian Barbara Lynn, nacida el 20 de febrero de 1926, es una bailarina, actriz, coreógrafa de entre cuya obra destacan los musicales *Cats* y *El fantasma de la ópera*.

Tabulación de inteligencias múltiples⁴

	Destaca en	Le gusta	Aprende mejor
LINGÜÍSTICA – VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICA – MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL – CINÉTICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
INTER PERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRA PERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar medio natural, explorar seres vivientes, aprender de plantas y temas de la naturaleza.

⁴ Este cuadro aparece en Guerrero Castro (2008) y se basa en Howard Gardner (1995).

co, 1992; Merchán, 2005; Díaz de Rada, 1996; Feito, 1990; Fernández Enguita, 1985) como de tipo cuantitativo ponen de manifiesto que lo que prepondera es un modelo de enseñanza pasiva en el que el alumnado sigue las explicaciones del profesor, memoriza la materia y lo vuelca en un examen. Pérez-Díaz y Rodríguez (2009) detectaron estas pautas docentes en una encuesta realizada a tutores de secundaria en la Comunidad de Madrid.

Bajo el rótulo “Explicación del profesor con intervenciones y preguntas del alumnado” pueden haber muy diferentes tipos de prácticas pedagógicas. El bajo porcentaje con que se recurre a otras estrategias apunta –junto con el mayoritario uso del libro de texto detectado en esta misma investigación– a un modelo de predominio de la palabra del profesor. Sánchez-Enciso (2009) señalaba que lo que prepondera en las aulas es un modelo de comunicación en el que el alumno se limita básicamente a escuchar y callar y en el que el patrón de interacción alumnado-profesor es tremendamente rígido.

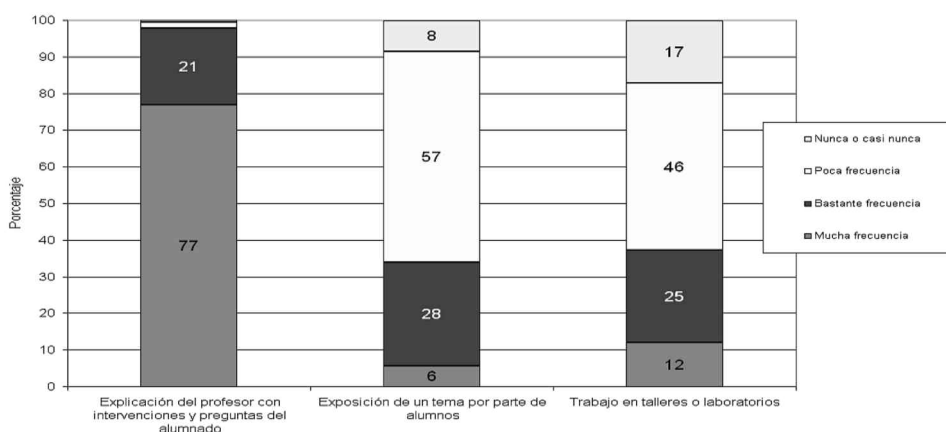
La investigación lo llama IRE y parece que lo podemos encontrar en las escuelas de todo el planeta: interrogación-respuesta-evaluación. Yo, docente, te pregunto; tú, alumno o alumna, me respondes y yo, docente, evalúo lo que me has

contestado: “muy bien”, “no te acabas de enterar”, “en fin, Miquel, que tienes que estudiar más”.

La evaluación de educación primaria en España de 2007 (MEC, 2009) pone de manifiesto que, en general, nuestro alumnado sale relativamente bien parado en los aprendizajes de tipo pasivo (conocimiento conceptual y procedimientos y estrategias en capacidades matemáticas y comprensión oral y escrita en lenguas castellana e inglesa). Sin embargo, obtiene pésimos resultados si se trata de conocimientos activos (resolución de problemas matemáticos y expresión escrita en castellano e inglés).

Pese a todo, hay escuelas que tratan de hacer que las cosas sean sustancialmente distintas. Si la escuela no es capaz de generar espacios para la deliberación, la contrastación de pareceres, el conocimiento del otro, el reconocimiento de muy diferentes destrezas y competencias más allá de las tradicionalmente académicas, es poco menos que imposible que formemos una ciudadanía democrática. Quizás el ejemplo más conocido de este tipo de escuelas es el que aparece en el libro compilado por Michael Apple y James Beane titulado precisamente *Escuelas democráticas* (1997). De acuerdo con ellos, las condiciones para la existencia de una escuela democrática son las siguientes:

Gráfico 5
Frecuencia de uso de distintos procedimientos didácticos



- La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas.
- El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.
- Preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.
- Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.
- Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.
- La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático.

En estas escuelas cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca, llevando alimentos a la gente más necesitada del vecindario, etc.

Aquí se plantea que la cualidad distintiva de los seres humanos es su capacidad de pensar. Se parte de la idea elemental de que no se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. El objetivo es formar personas reflexivas y críticas.

Un recurso didáctico clave de estas escuelas se encuentra en el funcionamiento en torno a los portafolios o, si se prefiere, carpetas de investigación. Como se dice en el proyecto educativo de una de las escuelas democráticas, el objetivo fundamental es enseñar a los estudiantes a utilizar correctamente su mente y prepararles para una vida satisfactoria en los planos productivo, social y personal. Son cinco los hábitos mentales a los que se presta especial atención:

1. Examinar críticamente los datos.
2. Ver el mundo desde diferentes puntos de vista. Este sería el ámbito de la perspectiva.
3. Analizar las conexiones que se pueden establecer entre unos acontecimientos y otros.

4. Ser capaz de imaginar alternativas: ¿que ocurriría si las cosas fueran diferentes?
5. Preguntarse por los motivos que explican que lo que se estudia o analiza es importante.

En definitiva, se trata de interrogarse, respectivamente, por los datos, la perspectiva, las relaciones, las suposiciones y la relevancia.

En esta misma línea hay interesantes experiencias en España (Feito y López Ruiz, 2008). Se trata de centros que trabajan por proyectos (más en primaria que en secundaria), en los que la enseñanza se basa en el diálogo (una parte variable de la organización del aula tiene formato asambleario –o de ágora–), donde las bibliotecas de centro y de aula se convierten en el eje curricular (especialmente en el caso de centros que no usan el libro de texto), donde hay un uso intensivo de las nuevas tecnologías (desde la búsqueda selectiva de información y conocimiento en Internet a la utilización de pizarras digitales), se asiste a una organización alternativa del aula para promover los aprendizajes cooperativos (en forma de grupos interactivos, trabajo en equipo, dos profesores en el aula), se promueve la apertura al entorno (local y global), se incentiva la construcción de una convivencia democrática (los problemas de convivencia se suelen resolver por medio de asambleas y la aparición del alumnado mediador), se alienta la cooperación e implicación de las familias en la gestión del centro, se pone un enorme énfasis enorme en la inclusión (se busca el éxito escolar para todos). Ni qué decir tiene que la mayor parte de los profesores y profesoras de estos centros son intelectuales transformadores.

3. LA PARTICIPACIÓN EN EL CONTROL Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El primer problema con que se tropieza al hablar de este tema es el de delimitar qué se entiende por participación en los centros escolares. Se trata de un término polisémico cuyo significado puede ir desde la mera recepción de información a la adopción de decisiones con trascendencia en la vida de los centros. De este modo cabría entender que profesores y alumnos

participan por el mero hecho de asistir a clase. O que padres y madres hacen lo propio cuando acuden al centro a escuchar al tutor de la clase de sus hijos en la reunión de comienzo de curso o cuando lo hacen para hablar con un profesor. Peor aún, ya que esto es lo que ocurre habitualmente, para muchas asociaciones de padres y madres su labor no va más allá de la gestión de las actividades extra-escolares o la organización de alguna que otra fiesta.

Sin embargo, lo que nuestra Constitución dice es que profesores, padres y, en su caso, alumnos participarán en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Desde la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la educación (LODE) en 1985 existe en todos los centros públicos y concertados un consejo escolar configurado como máximo órgano de control y gestión de cada escuela, instituto o colegio.

La regulación de la intervención en el control y gestión se ha desarrollado en dos leyes *ad hoc*: la LOECE –Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares– y la LODE. Siguiendo la definición de Ferir (1980), cuando hablamos de participación nos referimos a un modelo en el que los representantes elegidos democráticamente de los grupos que componen la comunidad escolar discuten los problemas comunes al nivel de la decisión (como máximo) o de la consulta (como mínimo).

Los consejos escolares presuponen que la vida de los centros está regida por la democracia. Esto significaría que el alumnado presente en ellos debiera llevar a tal órgano la voz de sus compañeros y compañeras, los cuales habrían elegido delegados de grupo-aula y que estos se reunirían con los representantes en el consejo escolar para transmitirles cuanto han detectado. Igualmente, una vez celebrado el consejo, los consejeros deberían informar a sus representados. No obstante, esto es la excepción. Lo mismo cabría decir con respecto a padres y madres. Es verdad que algo se trata de hacer para combatir este estado de cosas. Por ejemplo, la comunidad autónoma de Andalucía ha instituido la figura del padre delegado de grupo-aula. Algo similar debiera suceder con el profesorado. Es cierto que este es el sector que lo tiene más fácil, dado que todo él constituye uno de los

órganos de gobierno de cualquier centro: el claustro. Sin embargo, lo habitual es que la representación docente en el consejo rote entre el profesorado de manera que quienes aquí se sientan lo hacen porque les toca y no por que representen una interpretación concreta del hecho educativo (pese a que ocasionalmente puede ser así).

La cuestión de la participación escolar ha sido un tema polémico desde el mismo inicio de la transición política. Para un sector de la población española; representada básicamente por los grupos conservadores y muy especialmente la iglesia católica; el principal problema educativo de nuestro país era el de garantizar a las familias la posibilidad de elegir el centro que desearan para sus retoños, la cuestión de la libertad de enseñanza. Pese a que la elección de centro escolar por parte de padres y madres no es en sí mismo un acto participativo, el hecho de que una de las dos confederaciones nacionales de padres (la Confederación Nacional de Padres de Alumnos y padres de Familia –CONCAPA–) y parte de los grupos políticos del arco parlamentario lo consideren como clave de bóveda que da sentido a la participación, aconseja mencionar esta cuestión.

Como respuesta al temor por el crecimiento de la escuela pública anunciada en los Pactos de la Moncloa de octubre de 1977 los grupos partidarios de la enseñanza privada elaboraron distintos textos que defendían la libertad de enseñanza entendida como libertad de los padres para elegir un centro educativo distinto a los públicos.

Por el contrario, para los movimientos de renovación pedagógica, los colegios de licenciados y doctores, los principales sindicatos del profesorado, las asociaciones de vecinos y los partidos políticos de izquierda el principal problema educativo de mediados de los setenta era el de garantizar una plaza escolar en los niveles de educación obligatoria –cosa que no se consigue hasta comienzos de los años ochenta–, democratizar la enseñanza y liberarla de la tutela del clero y de los principios fundamentales del Movimiento. Es lo que se dio en llamar “nueva escuela pública”.

A diferencia de lo que ocurre con los sindicatos de profesores o los movimientos de renovación pedagógica, para padres y madres su pre-

sencia en la escuela cobra sentido al hilo de la participación en los órganos colegiados y en las asociaciones de padres o de la elección de centro. Esto es lo que explica que las dos principales confederaciones de padres de ámbito nacional, la laica CEAPA –Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos– y la católica CONCAPA, hayan elaborado sólidos discursos sobre qué entienden por participación. Para la CEAPA la clave de bóveda de la participación es el consejo escolar de centro. Sin embargo, para la CONCAPA lo fundamental es que las familias sepan elegir centro.

Los discursos sobre la libertad de enseñanza y la nueva escuela pública recuerdan a la contraposición que hiciera Constant (2010) entre la libertad de los antiguos y la de los modernos. La primera concepción es la de la libertad entendida como participación al estilo de la Grecia clásica. Para que el ciudadano sea libre ha de participar directamente en la vida de la polis. Como explicaba Peña (2008), el individuo, por sí solo, no puede alcanzar la libertad. Para conquistarla es necesaria la colaboración con las demás personas, de modo que no tiene sentido contraponer la libertad individual con la esfera pública. La libertad de los modernos, que nace con el ascenso de la burguesía, es la libertad como no interferencia –o intromisión mínima– del poder público sobre las opciones de los ciudadanos. Conviene tener en cuenta que no es una mera libertad negativa. De hecho, es el sustento de las libertades individuales, de la libertad de expresión, de prensa, etc.

El siguiente cuadro trata de sintetizar estas dos posturas referidas al ámbito de la educación.

La Constitución permite que el legislador articule unos mecanismos de participación similares a los propuestos desde la plataforma de lo que se dio en llamar «nueva escuela pública». Sin embargo, las cosas no fueron así. La primera ley que desarrolló su artículo 27, la LOECE, era escasamente favorable a la concepción de profesores, padres y alumnos como co-gestores de los centros educativos. El triunfo del PSOE en las elecciones de 1982 y su promesa de anular la LOECE alentó nuevas esperanzas. No obstante, la LODE no trajo consigo el esperado entusiasmo participativo de la comunidad escolar y muy especialmente de los padres.

En general, la derecha y el centro-derecha han sido partidarios de restringir la potestad de decisión de los profesores, los padres y los alumnos. Al mismo tiempo, y es algo que se vio en los debates constitucionales, los grupos políticos defensores de la enseñanza privada siempre han considerado que, en el caso de los centros subvencionados, el único elemento sobre el que puede recaer el control público es el de las asignaciones económicas del Estado. Para los grupos conservadores la participación de los padres se reduce a la elección del centro y a la consecuente colaboración con él. Los profesores serían meros empleados –con mayor o menor grado de entusiasmo– que han de atenerse al ideario o carácter propio de la entidad titular. Todo esto responde a los planteamientos de una concepción de la libertad de enseñanza que la reduce a la libertad de creación y dirección de centros educativos. De este modo, la conformación de un sistema educativo acorde con las exi-

¿Qué entender por participación?	Agentes implicados	Consenso	Defendida por...	Modelo de escuela
Individual	Profesor tutor y cada padre y/o madre.	Máximo	Profesorado corporativista, CONCAPA	Libertad de enseñanza
Colectiva e Institucional	Consejo escolar, AMPA ⁵	Reducido	Cierto sector progresista del profesorado, CEAPA	Escuela democrática

⁵ Asociación de Padres y de Madres.

gencias de la sociedad se reduce a potenciar el poder del mercado: la gente tenderá a elegir las escuelas más eficaces.

Por contra, la izquierda política y social ha promovido la implicación de profesores, padres y alumnos en todos los centros sostenidos con fondos públicos. Podemos dejar para otro lugar por qué motivo se ha considerado la democracia escolar como una especie de pago o de servidumbre vinculada a la subvención. O dicho de otro modo, ¿por qué no hay Consejos Escolares en los centros privados no subvencionados? Para los grupos progresistas, si queremos que las escuelas respondan a la sociedad a la que sirven, tiene que desarrollarse un sentido de comunidad, de pertenencia, de implicación, resultado de la participación democrática.⁶

¿Qué puede justificar que profesores, padres y alumnos –en este último caso, dependiendo de su edad– puedan participar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos? En el caso del profesorado su capacidad de intervención procede de un doble discurso. Por un lado, el obrerista de la participación de los asalariados en sus centros de trabajo. Por otro, del profesionalista referido a la autonomía que concede la posesión de unas credenciales que justifican un conocimiento especializado. Mientras que el primer discurso podría conducir a una democracia expansiva que llevara a una mayor participación de todos los estamentos educativos y de la apertura de los centros a su entorno, el segundo es básicamente una estrategia de cierre profesional que pretende delimitar todo un amplio campo de actuación como exclusivo de los profesionales aun a costa de la expulsión de padres y de alumnos –o de un acotamiento muy restrictivo de su ámbito de participación–.

El discurso obrerista iguala a los profesores con el resto de los trabajadores y sería el sustento de unas relaciones más igualitarias entre la profesión y su comunidad. Incluso, algunos analistas critican el sistema de representación estamental –profesorado, alumnado y padres-madres– en los consejos y proponen una representación que agrupe a personas de distin-

tos estamentos en función de cómo conciban que habría de ser la enseñanza en su propio centro (Fernández de Castro y Rogero, 2001).

Sin embargo, el discurso y la práctica que han terminado por imponerse son los de la exclusión de los otros –por legos e intrusos–, la de considerar que los aspectos sustantivos de la vida del centro son de competencia exclusiva del profesorado y que el funcionamiento del aula es cosa de cada profesor individualmente considerado (Fernández Enguita, 1993; Gil Villa, 1995, Garreta, 2009).

La implicación del alumnado también resulta fácilmente comprensible. La escolar debiera ser una experiencia de aprendizaje democrático para las nuevas generaciones. La escuela forma a la ciudadanía para una sociedad democrática y participativa. Pero no solo es esto. En aquellas escuelas en las que el alumnado participa se siente más identificado con la institución y eso repercute favorablemente en su grado de identificación con el centro y en su motivación para trabajar. No hay duda de que la participación del alumnado en el centro es un índice de calidad absolutamente esencial.

Más explicaciones, sin embargo, requiere la participación de los padres y madres. Los progenitores son legos en materia educativa y eso limitaría severamente su capacidad de implicación. No obstante, la única manera de que el derecho a la educación y la obligatoriedad de llevar a los hijos a la escuela que organiza el Estado –con independencia de su titularidad– no se convierta en una imposición pasa por potenciar los mecanismos de intervención de los padres.

Los padres tienen derecho a participar en la gestión escolar en nombre de sus hijos mientras estos sean menores de dieciocho años. Son sus tutores y esto significa, entre otras cosas, que justifican las ausencias de sus hijos a la escuela, han de firmarles las notas, legalmente pueden decidir en qué centro han de estudiar, etc.

Padres y madres son la principal voz del entorno en que se asientan los centros. Además son –salvo excepciones–, al igual que el profesorado, directos conocedores de las posibles

⁶ De hecho, uno de los libros clave sobre la participación escolar a comienzos de la transición llevaba por título *La escuela pública comunitaria* y sus autores eran dos destacados dirigentes socialistas (Mayoral y Gómez Llorente, 1981).

dificultades en los aprendizajes de sus retoños, de qué experiencias escolares consideran más satisfactorias, de cómo se relacionan con sus profesores y sus compañeros y otras informaciones de sensible importancia.

La voz del entorno, si es que así cupiera considerarla, se reduce a la presencia de un representante del municipio en el que radica el centro escolar y, en el caso de los centros de formación profesional, a representantes de organizaciones sindicales y patronales. No disponemos de ningún estudio que sistematice la intervención de estos agentes más externos a la vida del centro. Salvo excepciones, el representante municipal más que la voz del entorno es una suerte de papá Noel al que se le pide que la infraestructura del centro sea la adecuada (que se pinten las aulas, que haya un adecuado salón multi-usos, que funcione la calefacción, etc.).

Si bien es cierto que una de las competencias de los consejos escolares de centro es la potenciar las relaciones con el entorno, en la práctica este último se reduce a un espacio que ocasionalmente se puede visitar —una obra de teatro, el parque de bomberos, alguna exposición— y del que se contratan algunas actividades —una obra de teatro en inglés, un cuentacuentos,...— o del que proceden algunos expertos o técnicos para charlas sobre sexualidad, seguridad vial, drogadicción,...

4. CONCLUSIONES

Más allá de la alfabetización básica, la escuela que tenemos es una institución concebida para la formación de una pequeña elite constituida por los hijos varones de propietarios y de altos profesionales —todos ellos de raza blanca—. ⁷ Cada uno de los grupos inicialmente excluidos de una escolarización de largo recorrido se han incorporado a ella con desigual éxito: notable —aunque mejorable— en el caso de las mujeres, mediocre en el caso de las clases

trabajadoras y, en general, nefando en el caso de las minorías étnicas e inmigrantes.

Ser un ciudadano en una democracia siempre ha sido una cuestión compleja desde la antigüedad griega. Hoy en día se exige a la ciudadanía opinar sobre cuestiones cada vez más complicadas. Una democracia auténtica exige una ciudadanía culta y esta es una tarea en buena medida responsabilidad de la escuela, aunque no exclusivamente de ella.

Una sociedad democrática como la española no puede quedarse cruzada de brazos ante los datos del fracaso escolar y su desigual distribución entre los distintos grupos sociales. Difícilmente cabe hablar de democracia si desde la infancia y la juventud se excluye de la posibilidad de plena participación política a importantes sectores de la sociedad. No se suele prestar la atención debida a la importancia de la clase social sobre los resultados escolares (al respecto se puede ver la reciente compilación de textos a cargo de Weis, 2008).

El tipo de docencia habitual en nuestras aulas no incentiva la implicación democrática de nuestros menores de edad. El modelo pasivo de memorizar y repetir pudo tener su sentido en la época industrial en la que los conocimientos adquiridos en la escolarización podían permitir bandearse a lo largo de la vida activa. Sin embargo, hoy en día la cosa es distinta hasta el extremo de que se desconocen cuáles sean buena parte de los trabajos que se desempeñarán de aquí a pocos años. Lo mismo cabe decir con respecto a la participación democrática cuyos niveles de exigencia, en término de conocimientos por parte de la ciudadanía, no paran de crecer.

Pese a que nuestro ordenamiento jurídico es de los más avanzados de nuestro entorno en lo que concierne a la participación democrática de las comunidades escolares (profesores, padres y alumnos), la triste realidad es que los niveles de implicación son preocupantemente bajos, especialmente en el caso de padres y madres.

⁷La Constitución de Cádiz de 1812 recoge en parte esta idea en su artículo 366: En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREOLI, V. (2008) *Carta a un profesor*, Integral, Barcelona.
- BLANCO, N. (1992) *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral dirigida por A. Pérez Gómez, Universidad de Málaga, Málaga.
- CALERO, J. y ORIOL, J. (2005) “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”, en Vincent Navarro, *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- COMISIÓN EUROPEA (2006): *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/201/doc/comm481_es.pdf (consultado el 23 de diciembre de 2009).
- CONSTANT, B. (2010) *Discurso sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*. En http://www.uc.cl/historia/vinculos/2006/vatter_revoluciones.pdf (consultado el 2 de agosto de 2009).
- DÍAZ DE RADA, Á. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.
- FEITO, R. (1990) *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid, CIDE.
- FERIR, G. (1980) *La participación en materia de educación en Europa*. Madrid, OEI.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J. (2001) *Escuela pública: democracia y poder*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985) “Cualquier día a cualquier hora: etnografía de la escuela”, *Arbor*, 477.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H. (2004) *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*, Barcelona, Paidós.
- GARRETA, J. (2009) *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*, Madrid, CEAPA.
- GIL VILLA, F. (1995) *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid, MEC.
- GÓMEZ LLORENTE, L. y V. Mayoral (1981) *La escuela pública comunitaria*, Barcelona, Laia.
- GUERRERO CASTRO, F. (2008): *La teoría de las inteligencias múltiples*. En <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml> (consultado el 7 de marzo de 2008)
- LAHIRE, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon: Presses Universitaires, 1993.
- MEC (2007) *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional del alumnos de la OCDE. Informe español*. Disponible en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf> (consultado el 6 de marzo de 2009).
- MEC (2009) *Educación primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo* (disponible en <http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/presentacion-primaria-2007.pdf?documentId=0901e72b80044508> –consultado el 12-09-2009).
- MERCHÁN, F. J. (2005) *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*, Octaedro-EUB.
- OAKES, J. (1985) *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press, 1985.
- PEÑA, J. (2008) “El ideal de la democracia republicana”. En A. Arteta (ed.), *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*, Alianza editorial, Madrid.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2009) *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Edición electrónica disponible en www.ie.edu y www.asp-research.com (consultado el 10-04-2009).
- PONFERRADA ARTEAGA, M^a I. (2009) “Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona”, *Papeles de la Economía Española*, 119.
- ROBINSON, K. (2008) *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*, Londres, Viking.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2009) “El derecho a la palabra y el gozo de compartirla”, *Cuadernos de Pedagogía*, 391.
- WATANABE, M. (2009) “Tracking In The Era of High Stakes State Accountability Reform: Case Studies Of Classroom Instruction In North Carolina”, *Teachers College Record*, 110, 2008, p. 489-534. <http://www.tcrecord.org> (Consultado el 27 de noviembre de 2009).
- WEIS, L. (2008) *The Way Class Works. Readings on school, family and the economy*, Nueva York, Routledge.