

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	11
PRESENTACIÓN / INTRODUCCIÓN. <i>Javier Callejo</i>	13
1.1. Presentación.....	13
1.2. Introducción.....	15
1. METODOLOGÍA. <i>Marisa García de Cortázar</i>	21
1.1. Introducción.....	21
1.2. Razones para elegir una metodología cualitativa.....	22
1.3. Diseño y desarrollo de la metodología elegida.....	23
1.4. Características de los centros seleccionados.....	25
— Entrevistas a asesores-informantes.....	26
— Entrevistas a responsables de la comunidad educativa.....	26
— Composición de los grupos de discusión.....	26
1.5. Conclusiones metodológicas.....	27
2. LA PARTICIPACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES.	
<i>Teresa Bardisa</i>	29
2.1. Introducción.....	29
2.2. Antecedentes de la participación en los centros escolares.....	32
2.3. Estructura de gobierno y coordinación de los centros escolares.....	36
2.3.1. Órganos unipersonales: El equipo directivo.....	37
2.3.2. Requisitos de acceso a la dirección.....	37
2.4. El Consejo Escolar: La conquista de un órgano colegiado.....	39
2.4.1. Los Consejos Escolares.....	39
2.4.2. Procedimiento de elección.....	40
2.4.3. Funciones del Consejo Escolar.....	41
2.4.4. Dificultades en el funcionamiento de los Consejos Escolares.....	41
2.5. Los actores de la participación.....	45
2.5.1. Los padres.....	45

2.5.2. Los profesores.....	47
2.5.3. Los alumnos.....	48
3. EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN: ACTORES CON PAPELES CAMBIADOS. <i>Luis Alfonso Camarero</i>	53
3.1. Los docentes: vocación, profesionalidad y desencanto	53
3.1.1. El discurso vocacional.....	54
3.1.2. El discurso profesional.....	55
3.1.2.1. Los padres como enemigos: jueces y actores pasivos	57
3.1.2.2. Los padres como aliado potencial	59
3.1.2.3. Los alumnos: Público antes que actor	59
3.1.3. El discurso del desencanto.....	59
3.2. Los padres: un agente fragmentario y particularista.....	60
3.3. Los estudiantes: un actor secundario.	63
3.4. Docentes, padres y estudiantes: la tríada convertida en damero	66
4. LA CONCEPCIÓN DE LOS DISTINTOS ESPACIOS DE LA ESCUELA. <i>Consuelo del Val</i>.....	69
4.1. La Escuela, ¿espacio para la convivencia o para la coexistencia?	69
4.2. Espacios que excluyen	70
4.2.1. El Aula (Docentes-discentes).....	70
4.2.2. La Comisión de Coordinación Pedagógica (El coto privado de los enseñantes)	75
4.2.3. El claustro de profesores (Otro escenario exclusivo de enseñantes).....	76
4.2.4. A.P.A (El espacio de algunos padres).....	77
4.3. Espacios fronterizos	78
4.4. Espacios comunes.....	80
4.4.1. El Consejo Escolar (Punto de desencuentro).....	80
4.4.2. Las actividades extraescolares más allá de los muros de la escuela).....	82
5. CONCEPCIONES DE LA PARTICIPACIÓN: LA DEMAGOGIA DE LOS DICHOS. <i>Antonio Félix Vallejos</i>	85
5.1. Actores y reguladores.....	85
5.2. Participación como movimiento, movimiento como rutina ritual	87
5.3. Participación como coartada democrática.....	90
5.4. Participación como simulacro: lo instituido contra lo instituyente.....	95
5.5. Participación como amenaza	96
6. TIPOS DE PARTICIPACIÓN. <i>Teresa Bardisa y Marisa García de Cortázar</i>	99
6.1. Introducción.....	99
6.2. El lamento por el poder perdido en los claustros	101
6.2.1. La actitud de los profesores jóvenes y de los veteranos .	104

6.2.2.	Las críticas asumidas por los profesores.....	106
6.2.3.	La defensa ante las críticas	107
6.3.	El lento recorrido hacia la democratización	108
6.3.1.	La atribución punitiva.....	109
6.3.2.	Las dos caras de los padres: La ausencia de padres de hijos conflictivos versus la presencia constante de los que no son necesarios.....	109
6.3.3.	Razones que explican la poca presencia de los padres en los centros	111
6.3.4.	El miedo a la participación	112
6.3.5.	La implicación en las asociaciones de padres.....	112
6.3.6.	¿En qué participan los padres?.....	116
6.3.7.	Los padres prefieren la relación directa con el tutor o con los profesores	119
6.3.8.	Los padres de niños y niñas de Primaria se relacionan más con el centro.....	121
6.4.	La participación de los alumnos: una expectativa frustrada.....	122
6.5.	La participación de los profesores	129
6.6.	La relación padres/docentes.....	134
7.	LOS CONFLICTOS. <i>Fátima Arranz</i>	139
7.1.	El fracaso escolar no existe	140
7.2.	El cambio a la LOGSE y el conflicto del sistema educativo.....	142
7.3.	Los conflictos personalizados	144
7.3.1.	Profesores/alumnos: «desvíos psíquicos» (esquizofrenias)	145
7.3.2.	Docentes/docentes: el peso del pasado y las posiciones («malos rollos»).....	147
7.3.3.	Docentes/padres:entrometidos y vengativos	149
7.3.4.	Conflictos de disciplina	151
7.3.5.	Las notas nunca son del conflicto.....	153
7.4.	Relación colectiva: el problema de «levantar la liebre».....	154
8.	LOS OBSTÁCULOS A LA PARTICIPACIÓN. <i>Javier Callejo</i>	157
8.1.	Introducción.....	157
8.2.	Los problemas de la participación.....	159
8.3.	Obstáculos societarios	161
8.3.1.	Falta de tiempo	161
8.3.2.	La enseñanza: algo ajeno.....	163
8.3.3.	Profesionalización excluyente.....	164
8.3.4.	La pérdida de valores.....	165
8.3.5.	La individualización	166
8.3.6.	Leyes de mercado	167
8.3.7.	Las resistencias a las prácticas democráticas	168
8.3.8.	El doble déficit cultural.....	169
8.3.9.	Oídos sordos.....	170
8.3.10.	Aislamiento del entorno y desubicación	170
8.3.11.	Desestructuración de la familia	171

8.3.12. Mismatch institucional o siempre los mismos participando.....	172
8.4. Obstáculos institucionales.....	173
8.4.1. La función asignada a la escuela	173
8.4.2. Estrechez de horarios.....	173
8.4.3. Las resistencias del cuerpo docente	174
8.4.4. La sombra de la guerra total.....	175
8.4.5. La politización	176
8.4.6. El temor institucional.....	177
8.4.7. La subordinación al profesor en el ámbito rural.....	178
8.4.8. Asociación de madres.....	178
8.4.9. La mediación de los hijos.....	179
8.4.10. La no voluntariedad.....	179
8.4.11. La legitimación del otro	179
8.4.12. La reducción de la participación formal	180
8.5. Conclusiones parciales	181
CONCLUSIONES GENERALES. <i>Consuelo del Val</i>	185
BIBLIOGRAFÍA	191

CAPÍTULO 1

METODOLOGÍA

Marisa García de Cortázar

1.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, en el que se hacía una introducción al tema de estudio, aparecía la idea fundamental para el equipo de investigación de que esta labor debía inscribirse dentro de un *programa de investigación* y no concebirse como una investigación aislada. En efecto, la amplitud, trascendencia y potencialidades de la participación en los centros escolares no se agota en el estudio que aquí presentamos. Para la comunidad educativa, la cuestión de la participación es crucial para dar credibilidad a la existencia de un proceso de democratización en los centros educativos que es la regla que impregna la filosofía general de las sociedades avanzadas sobre los principios, desarrollo y resultados de la colaboración entre la sociedad y la escuela.

La investigación parte de unas hipótesis que de forma sintética son las siguientes:

- Puede obtenerse cierta información sobre los procesos de producción de los consensos y conflictos en los centros docentes a partir de las percepciones y vivencias de padres, profesores y alumnos.
- En el establecimiento de mecanismos de democratización en los centros, adquiere una importancia fundamental la actitud que los distintos agentes educativos tengan ante el hecho mismo de la participación democrática y su proclividad hacia esa intervención.
- La eficacia de los mecanismos de participación previstos en la actual normativa está condicionada por la admisión/ negación del grado de legitimación de los órganos de gobierno y de los órganos de participación en los centros docentes, por parte de los discentes, profesores y padres.
- La percepción de la efectividad y conveniencia de los mecanismos de participación está influida, al menos, por: a) las específicas carac-

terísticas de los procedimientos de democratización establecidos en los centros (elección del director, composición de los claustros); *b*) la respuesta de los órganos de participación a temas concretos (disciplina, horarios, actividades extraescolares); *c*) las características organizativas y naturaleza del centro (público, concertado, privado), del estatus social del alumnado y del carácter urbano o rural del tipo de asentamiento en el que se ubica el centro.

Para la contrastación de estas hipótesis, el equipo de investigación ha seguido una metodología de tipo cualitativo al considerar que era la práctica más adecuada para lograr los objetivos de la investigación. A continuación se describe esta metodología, y, en concreto:

- a*) Las razones que han motivado la elección de dos técnicas específicas: la entrevista en profundidad y el grupo de discusión.
- b*) El diseño y desarrollo de la metodología elegida.
- c*) Las características de los centros seleccionados.
- d*) Las conclusiones metodológicas a las que se ha llegado.

Naturalmente, no se agotan aquí los procedimientos metodológicos utilizados. El equipo investigador ha procedido en una primera etapa al estudio de la documentación que sobre el tema ha podido reunir y que queda reflejada en la bibliografía citada al final de este estudio. De particular interés ha resultado la consulta y análisis de la información proporcionada por el Consejo Escolar del Estado y el examen minucioso de la legislación española en materia de participación escolar, así como las experiencias de otros países. En este sentido, las publicaciones de *Eurydice*, la red europea de información en educación, han servido de marco para el análisis comparativo sobre esta materia de los sistemas educativos de la Unión Europea. En concreto, la publicación *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*, ha sido un importante aliado para la comprensión actualizada de los sistemas de participación familiar en las escuelas comunitarias.

1.2. RAZONES PARA ELEGIR UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Desde el mismo planteamiento del estudio, el equipo investigador había decidido, para esta primera fase, la utilización de una metodología cualitativa. La pretensión principal del estudio era acceder al mundo de la vida escolar tal y como lo percibían distintos agentes implicados en ella. Desde este enfoque, es imprescindible «...descubrir las actividades diarias, los motivos y significados, así como las acciones y reacciones del *actor* individual en el contexto de su vida diaria» (Schwartz, Jacobs, 1984: 21).

Siguiendo a estos autores, compartimos el significado del concepto *modo de vida* en el que se incluyen motivos, significados, emociones y otros aspectos

tos subjetivos de las vidas de los individuos y los grupos. La opción estratégica cualitativa se fundamenta en la asunción de que el investigador para entender los fenómenos sociales que se producen en el escenario social, «necesita descubrir la definición de la situación del actor, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento». En nuestro caso, se trata de comprender cómo los distintos agentes educativos, padres, profesores, alumnos, directores, perciben su propia realidad como miembros de su grupo de pertenencia y cómo interpretan las interacciones sociales en las que ellos y otros participan, lo que se apoya básicamente en la utilización de símbolos en general y del lenguaje, en particular. Esta es, sucintamente, la premisa de principio que ha guiado la investigación. Pero además otros criterios apoyaron la opción elegida.

La investigación tiene un carácter exploratorio. La elección de este diseño esta motivada por el carácter de indagación, de *auscultación* de los objetivos que se pretenden, es decir, de observar los procesos por los que se establecen las relaciones entre los distintos agentes, profesores, padres y discentes, en la toma de decisiones en el transcurso habitual de la vida escolar. Y esto implicaba para el equipo de investigación seguir una metodología cualitativa que focalizara el planteamiento, el desarrollo y la obtención de resultados desde esa perspectiva que prima «lo subjetivo».

1.3. EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA ELEGIDA

Dentro de las técnicas que habitualmente se utilizan en los métodos cualitativos, el equipo investigador consideró que la *entrevista en profundidad* y *el grupo de discusión* constituían los procedimientos más adecuados, y ellos han constituido la base metodológica sobre la que se ha elaborado la presente investigación.

La *entrevista en profundidad*, como es bien sabido, es un método de recogida de información que se desarrolla en una relación cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado. En esta situación, el entrevistador trata de conseguir del sujeto, frecuentemente de manera indirecta y proyectiva, informaciones pertinentes sobre el tema en cuestión. Las entrevistas que se realizaron en este trabajo fueron de carácter no directivo. Es decir, las entrevistas eran abiertas y centradas, buscando más que las reacciones del entrevistado a cuestiones concretas, la libre expresión de sus ideas sobre el tema. Por supuesto, en todos los casos, los entrevistados conocían que la materia sobre la que se iba a conversar tenía relación con el funcionamiento de los centros educativos y que, precisamente, la elección de su persona como entrevistado estaba determinada por el puesto que ocupaba en la estructura organizativa del centro: como directores de centro, representantes de Asociaciones de Padres (APAS) o gestores de organizaciones educativas. Este conocimiento constituyó, en muchos casos, el inconveniente principal a la hora de obtener respuestas espontáneas y totalmente francas sobre las cuestiones planteadas. Como ocurre frecuentemente en las entrevistas en las que entrevistado y entrevistador están cara a cara, sea ésta una encuesta personal o una entrevista cuali-

tativa, se produce una situación de cierta prevención por parte del entrevistado que desemboca en el desarrollo de estrategias para salir *correctamente* airoso de la entrevista. Esto se traduce en que la dimensión normativa dominante en el campo estudiado se impone y aparece en el discurso del entrevistado, contaminando sus respuestas con un cierto «halo» de lo que se supone que es socialmente aceptable contestar dada su posición institucional. En el caso concreto que nos ocupa, ha sido muy revelador la pertinaz negación de la existencia de conflictos o, al menos de su minimización, en el caso de aceptar su presencia. Igualmente los entrevistados han dejado claro que los problemas/conflictos que puedan desarrollarse en sus centros, deben resolverse en el interior de los mismos, sin que trasciendan los muros de sus edificios. En este aspecto, han tendido a presentarse como protectores institucionales. Para ellos, el conocimiento de las dificultades de sus centros por parte del público suele degenerar en una publicidad negativa aireada y fomentada por los medios de comunicación que, en ocasiones, de forma poco rigurosa e incluso maliciosa propagan imágenes sobredimensionadas de los litigios escolares, con el consiguiente perjuicio para el prestigio de la institución escolar.

Tal tendencia a la racionalización protectora de la institución de una parte importante de los entrevistados tiene sus excepciones. Por un lado, por parte de los entrevistados que, precisamente, ya hace tiempo que abandonaron sus cargos directivos en los centros. Por otro lado, las entrevistas realizadas entre madres activas en las asociaciones de padres.

Las cautelas de los entrevistados se difuminan cuando la técnica utilizada ha sido el *grupo de discusión*. En esta técnica se trata de recoger «una palabra colectiva» producto de una interacción del grupo. En el desarrollo técnico de un grupo de discusión se manifiesta una dinámica evolutiva que se inicia con autocensuras al comienzo de la sesión, confrontaciones y tomas de posiciones negociadas, a menudo titubeantes. A través de muchos recorridos discursivos, esta dinámica desemboca en la producción de una «verdad común» ajustada a la composición del grupo y a la coyuntura del momento (Combesie, J.C,1996:31). En esta discusión, especialmente en las que las posiciones se expresan con un cierto grado de vehemencia, se producen desinhibiciones de tabúes y prejuicios que permiten aflorar problemas inabordables e indetectables en las entrevistas individuales.

Las características del grupo de discusión propician el surgimiento de esta «verdad colectiva». Como acertadamente desarrolla Callejo (1998), el grupo de discusión es una situación de interrelación «cara a cara» en la que los componentes del grupo por la misma coyuntura de su presencia en un recinto común, *exudan expresiones*. Es además, una situación pública donde se recogen discursos públicos en los que se genera un proceso de adaptación entre participantes que no se conocen y que llegan, a través del desarrollo del propio proceso, de situaciones atomizadas en la que cada uno actúa como miembro aislado, a situaciones de reagrupación y a toma de conciencia de la «proyección externa como grupo».

En la investigación actual, la técnica del grupo de discusión ha dado resultados satisfactorios desde el objetivo de obtención de información «subjetiva», tal y como la perciben y expresan los distintos grupos que han dialogado

y discutido en las distintas reuniones. En el transcurso de las mismas, los moderadores no manifestaron claramente cual era el motivo de la reunión. Se hablaba en general de «problemas de la educación», «calidad de la enseñanza» «satisfacción con la profesión» etc., sin plantear directamente el objeto pretendido por el equipo de investigación. Ello ha permitido que el tema se abordara desde una posición absolutamente espontánea por parte de los participantes, que incluían o excluían de sus comentarios la temática de la participación escolar en función de sus argumentos pero sin ser provocado directamente por parte del moderador. La contrapartida a esta obtención de información libre, ha sido la de incluir en los discursos multitud de aspectos colaterales, lejanos o remotos al tema a debatir, tal y como queda reflejado en la transcripción de las reuniones que se recogen como anexos a la investigación. De hecho, esta información «colateral», de carácter contextual, es la que sirve para apoyar una de las conclusiones del estudio, como la poca relevancia dada a la participación democrática en la vida de los centros. Naturalmente, esta información, no debe considerarse como inútil o no pertinente al objeto de la investigación. Por el contrario, ha servido para conocer, contextualizar, valorar y comprender los significados profundos del tema que se debatía. Y desde esta perspectiva el trabajo obtenido se ha enriquecido con aportaciones inesperadas, que, realmente, pueden constituir por sí mismas, el objeto de otro trabajo de investigación.

Cabe finalmente añadir, que en la mayoría de los casos, la colaboración de los padres, alumnos y profesores fue ejemplar, respetando las citas, acudiendo a los locales previstos y sobrepasando el tiempo de su intervención que anteriormente se había acordado. A todos ellos, de nuevo, nuestro agradecimiento.

1.4. LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS SELECCIONADOS

La primera tarea del equipo investigador respecto al abordaje de la metodología, fue la de entrevistar a «asesores informantes». Estos asesores eran antiguos responsables de centros educativos, que habían vivido situaciones de conflicto/consenso en su práctica como directores de centros durante varios años, pero que ya estaban alejados de esa responsabilidad y podían proporcionar un juicio más reposado y reflexionado sobre la teoría y práctica de la participación. En total se entrevistaron a tres ex directores de institutos públicos que expresaron su experiencia con respecto al papel de los directores en los centros, las facilidades/dificultades que comportaba la participación y su parecer respecto al futuro de esta participación..

Posteriormente, una vez analizadas las entrevistas anteriores, el equipo investigador realizó un primer bosquejo de los temas a tratar en las entrevistas previstas a directores de centros en activo, padres y responsables de asociaciones de centros. Como la pretensión fundamental era que la expresión de sus opiniones fluyera libremente, el esquema previsto para la entrevista no fue sino una sinopsis elemental que incluía las ideas fundamentales en torno a la participación, sin que constituyera un guión formalizado. Se realizaron nueve entrevistas. Las características de los centros figuran al final de este epígrafe.

Paralelamente se desarrollaron nueve grupos de discusión en el territorio de la Comunidad de Madrid y ambas Castillas, entre estudiantes, padres/madres y profesores. Los grupos estaban integrados por 6-8 participantes y un moderador, siempre miembro del equipo investigador, que velaba por el desarrollo de la reunión. La mayoría se efectuó en un local de Madrid, especializado en este tipo de reuniones, que proporcionó la tecnología específica para que la discusión quedara registrada en cintas audio. En algún caso, las reuniones tuvieron lugar en otro local desplazándose el moderador al sitio concertado. Las cintas fueron transcritas por personal experto y el equipo investigador procedió posteriormente al análisis siguiendo las normas habituales en este tipo de metodología.

Las características de los centros a los que pertenecían las personas que han participado en la investigación son las siguientes.

Entrevistas a Asesores informantes:

Ex-director de Instituto de Enseñanza Media situado en el centro de Madrid. Alumnado de clase media-baja.

Ex-director de Instituto de Enseñanza Media situado en la zona norte de Madrid. Alumnado de clase media-alta.

Ex-director de Instituto de Enseñanza Media situado en zona rural de la Comunidad Andaluza. Alumnado de clase media.

Entrevistas a responsables de la comunidad educativa.

Directivo de una asociación nacional de centros Privados. (E.1).

Madre, miembro de las APAS y del Consejo escolar, de un colegio público situado en la zona norte metropolitana de Madrid. Alumnado de clase media-alta. (E.2).

Directora de Instituto de Enseñanza Media situado en zona urbana de la Comunidad Valenciana. Alumnado de clase media-alta. (E.3).

Directora de Instituto de Enseñanza Secundaria, en zona sur de Madrid. Alumnado de clase media-baja. (E.4).

Director de Instituto de Enseñanza Secundaria en zona centro de Madrid. Alumnado de clase media-alta. (E.5).

Director de Instituto de Enseñanza Secundaria, zona nordeste de Madrid. Alumnado de clase media. (E.6).

Directora de colegio público de Primaria, situado en zona norte de Madrid. Alumnado de clase media-baja. (E.7).

Director de Instituto de Enseñanza Secundaria, en la Comunidad Aragonesa. Alumnado de clase media-alta. (E.8).

Director de Colegio público de Primaria en zona sur de Madrid. Alumnado de clase baja. (E.9).

Composición de los grupos de discusión.

RG.1. Profesores de colegios, de clases con niños menores de once años. Colegios ubicados en zonas de clases medias. Mitad perteneciente a colegios públicos, la otra mitad a colegios privados.