

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA GESTIÓN Y CONTROL DEL CENTRO ESCOLAR

por Óscar SÁENZ BARRIO
Universidad de Granada

De dónde arranca la idea

Sólo la ligereza científica o la frivolidad política de apuntarse méritos pueden permitir que, en alusión directa a las leyes 8/1985 (LODE) y 1/1990 (LOGSE), se pueda afirmar: «En la educación española, mediante la constitución de los Consejos Escolares de los centros, comenzó a desarrollarse un sistema de participación...» (Preámbulo de la Ley Orgánica 9/1995 (LOPEGCE)). Por el contrario, la idea de que la comunidad —profesores, padres, alumnos, personal de administración y servicios, municipio— participe en el funcionamiento de las escuelas tiene una larga tradición; se remonta nada menos que hasta el Plan de Escuelas de 16 de febrero de 1825, en el que se reconoce su participación a través de las llamadas *Juntas Escolares de Pueblo*. En 1913 pasan a llamarse *Juntas Locales de Primera Enseñanza* (Decreto de 5 de mayo), y tienen competencias sobre todas las Escuelas de la localidad; competencias muy amplias de orden administrativo, disciplinario, inspectoras o de vigilancia, higiénico-sanitaria, funcional (vg. dar posesiones y ceses, conceder permisos, traslado de matrícula de los niños, proponer recompensas, etc.), pero de ninguna manera «intervenir por sí en el régimen académico de las escuelas ni limitar o determinar el número o la extensión de las enseñanzas que en

ellas [las escuelas] se den» (Art. 22).

La intervención social en la escuela no queda limitada a los padres o al resto de miembros de las Juntas locales, sino que cualquier ciudadano tiene acceso a ella en las condiciones señaladas por el art. 23 del citado Decreto de 5-5-1913:

«Ningún vecino tiene derecho a penetrar en el recinto de la escuela sin el permiso del maestro, y una vez que lo obtenga procederá con la mayor corrección, limitándose a presenciar los actos escolares y a manifestar atentamente al maestro sus observaciones si se le ocurrieran, pero sin establecer polémica».

El Decreto de 9 de Junio de 1931, ya en plena República, suprime las Juntas provinciales y locales, y crea los «Consejos Universitarios de Primera Enseñanza», «Consejos Provinciales» en cada provincia, «Consejos locales» en los Ayuntamientos, y por primera vez aparecen los *Consejos Escolares* para un solo centro.

En relación con los Consejos locales, éstos asumen las competencias que tenían las Juntas locales, pero varían su composición, eliminando de ellas al alcalde y al cura párroco, reduciendo a uno los dos concejales de las Juntas locales anteriores, y los dos padres y las dos madres de familia a uno de cada sexo. Permanece un representante del Ayuntamiento, el Médico-Inspector de Sanidad y un Maestro y una Maestra nacionales. «Se busca con ello acentuar su carácter técnico, haciéndolo más importante y decisivo» (Ascarza, 1934, 124).

Pero lo más original del Decreto de 9-6-1931 es la creación de los *Consejos Escolares*, cuya figura y funciones sí aparecen por primera vez en la historia de la escuela española:

Art. 13. La Dirección general de Primera enseñanza favorecerá la constitución de «Consejos escolares», con el cuidado especial de velar por los intereses morales y materiales de una Escuela pública determinada, cuando las Asociaciones de padres o la iniciativa de otras personas suscite la condensación de este beneficioso interés de otras personas».

A los efectos que luego veremos, merece destacarse la precisión y límites que se quieren dar a sus funciones. Y así el art. 15 dice: Los «Consejos Escolares» procurarán ser los auxiliares eficaces de

los Consejos locales de Enseñanza primaria...Esta colaboración se entenderá siempre en el sentido de asistencia a la obra escolar...».

Que ni las Juntas locales de Enseñanza Primaria, primero, ni los Consejos, después, habían respondido a las expectativas del legislador se desprende de estos comentarios de V.F. Ascarza: «Las Juntas locales habían dado motivos para muchas censuras; deseamos que los Consejos hagan labor más provechosa en general para Escuela y para el Maestro» (1934, 124). Que el deseo tampoco debió hacerse realidad lo evidencia el hecho de que «El Maestro o Maestra, al llegar a una población, encuentra siempre —y a veces tropieza— con un Consejo local de Primera Enseñanza» (ib., 111).

Terminada traumáticamente la República, la Ley Educativa del «nuevo Estado», (Ley de Educación Primaria de 1945) no contempla ningún tipo de órgano que permitiera la relación del Centro, no ya con la familia, ni siquiera con el entorno social. El Consejo Escolar (Art. 75 de la Ley) es una expresión engañosa, puesto que equivale a lo que hoy es el claustro de profesores («El Director y los Maestros integran el Consejo Escolar», Art. 45 del Reglamento de Centros Estatales). Las vías de comunicación eran prácticamente inexistentes; incluso las relaciones padres-maestros solían hacerse a través del Director.

La Ley General de Educación de 1970 crea en los Colegios Nacionales de EGB el llamado *Consejo Asesor*, con la novedosa y progresista categoría de Órgano Colegiado, en el que participan, además de los profesores, los padres de los alumnos y miembros destacados de la comunidad. Es cierto que sus funciones eran únicamente de asesoramiento y asistencia a la Dirección en «cuestiones de índole no académica», pero no lo es menos que como dice Debón Lamarque (1995, 53) «La presencia de los padres y los alumnos en la actividad de los Centros Docentes, sin que se hayan producido, quizás, cambios jurídicos sustantivos.... se hace cada vez mayor y más significativa, lo que se materializa en el relevante papel que en la década de los años 70 tuvieron las Asociaciones de Padres de Alumnos en la vida escolar».

Pero el verdadero arranque de la renovación educativa se inicia con la promulgación de la Constitución Española de 1978, que en su Artículo 27 establece los fundamentos democráticos del cambio de signo en educación:

- Libertad de enseñanza
- Libertad de cátedra

- Participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros docentes.
- Educación basada en los principios sociales de la tolerancia, pluralismo, democracia, etc.

Cómo se desarrolla

La primera Ley Educativa de la democracia es la *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares* (LOECE) de 1980. La LOECE nace para aplicar los principios jurídico-pedagógicos que establecía el Art. 27 de la Constitución y consolidar la renovación educativa producida por diez años de desarrollo de la L.G.E. (Gómez Dacal, 1985, 25).

La participación de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro docente se verá favorecida por la atribución de las mayores competencias que hasta la fecha hubiera tenido órgano colegiado alguno. Al *Consejo de Dirección*, así llamado por la LOECE, se le otorga más capacidad de dirección, gestión y control que a cualquiera otro de los que constituyen el resto de los órganos de dirección del Centro. El Consejo de Dirección está formado por representantes de profesores, padres y alumnos elegidos mediante sufragio universal. «El Consejo de Dirección tiene diferencias sustanciales respecto al Consejo Asesor (LGE) que fue su antecedente inmediato.... La terminología cambia totalmente, ahora se habla de «aprobar», «definir», «resolver», «planificar», «establecer», «velar por», «supervisar». Solamente en una ocasión se habla de «asistir y asesorar» al director. Por tanto se trata de un órgano con responsabilidad de gobierno y de dirección en sentido estricto, y no de simple asistencia, con influencia en elementos esenciales de la escuela» (Debón Lamarque, 1995, 65).

La puesta en funcionamiento de los Consejos de Dirección fue todo menos pacífica. La LOECE y el Real Decreto 2762/80, por el que se regula el procedimiento de constitución de los órganos colegiados de gobierno de los centros, dice que los representantes de los padres deberían elegirse en el seno de las Asociaciones de Padres de Alumnos, que la propia Ley estipula creadas a tal efecto en cada Centro. Es cierto que recurrido el Art. 18.1, entre otros, ante el Tribunal Constitucional (TC), la sentencia de 13 de febrero de 1981 reconoció el derecho a participar en el Consejo de Dirección, tanto a los padres pertenecientes a la Asociación, como a los no asociados.

Esta apertura del T.C. a todos los padres no cambió de hecho el signo de las cosas. Las APAs, en su mayoría, empezaron a ser controladas por padres muy comprometidos políticamente con partidos, sindicatos o colectivos no ya de izquierdas sino de la izquierda más radical. Su intervención en los centros fue siempre conflictiva, cuando no vindicativa o destructiva. Que esto fue así lo demuestra el hecho de que en las primeras elecciones de representantes de padres al Consejo de Dirección la mayor parte de los Consejos no se pudieron constituir. La razón fue que el R.D. 2762/80 determinaba que los candidatos deberían ser elegidos por al menos el 20% del censo de los padres. Las APAs, controladas por grupos muy minoritarios pero muy intrigantes y manipuladores, produjeron el efecto contrario al pretendido, cual fue un masivo absentismo en las urnas. Tal situación indujo al MEC a eliminar el punto cuatro del art. 13 del R.D. 2762/1980, en el que se fijaba el citado 20% de participación (Ver texto refundido del R.D. 2268/82, BOE 15-IX-82). De esta forma los representantes de los padres en los Consejos de Dirección —y posteriormente en los Consejos Escolares— adquirirían su condición de tales fueran cuales fuesen el número de votantes y de votos conseguidos.

Esta situación no ha cambiado, es más, quizá se ha agudizado a pesar de las campañas institucionales incitando a la participación. Lo que no parece decoroso es que puedan llamarse «representantes» a quienes no han obtenido, en muchos casos, más allá del 6, 8 o 14% de los votos, aunque sea todo lo legal que se quiera en pura matemática democrática. Este es el mejor indicador de que algo no funciona.

En los últimos diez años el sistema educativo español, en los niveles no universitarios, está regido por la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, de 1985 (LODE) y la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990 (LOGSE). Ambas constituyen el desarrollo de la educación desde la interpretación socialista del Estado, la sociedad y la cultura. Surgen, como dice el preámbulo de la LODE, con la pretensión de desarrollar «cabal y armónicamente, los principios que en materia de educación contiene la Constitución Española, respetando, tanto su tenor literal como el espíritu que presidió su redacción, y que garantice al mismo tiempo el pluralismo y la equidad». En realidad la LODE nace con un claro espíritu reivindicativo respecto de la LOECE, a la que acusa de «*desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional*» (preámbulo de la LODE). De esta suerte parece identificarse educación socialista con educación democrática o constitucional, como si la LOECE, una vez depurada por el Tribu-

nal Constitucional, no lo fuese.

Desde el punto de vista organizativo una de las innovaciones más importantes de la LODE es la creación del *Consejo Escolar*, del que puede decirse lo siguiente:

1) Es mucho más amplio que los otros órganos colegiados regulados en leyes anteriores, lo que si bien aumenta su capacidad de representación disminuye sensiblemente su operatividad.

2) Se incrementa extraordinariamente el número de sus funciones (hasta diecisiete le atribuye el Decreto 10/88 para Andalucía).

3) La mayor parte de ellas inciden en aspectos organizativos, de gobierno, gestión, y control, mientras que son muy pocas las dedicadas a asesoramiento e información.

En realidad el Consejo Escolar es el verdadero órgano de gobierno del Centro hacia el que se desplaza todo el poder, relegando al Director al papel de mero gestor o ejecutor de sus decisiones.

En 1990 entra en vigor la LOGSE. Desde el punto de vista ideológico es una continuación de la política educativa del PSOE, aunque desde el punto de vista técnico introduce profundos cambios en el sistema.

En relación con la participación, la más importante novedad aportada por el desarrollo de la LOGSE es que en los centros de E. Primaria el Consejo Escolar, con el fin de hacerlo más operativo, reduce el número de sus miembros, aunque respetando la proporción señalada por la LODE en su artículo 41. Desaparecen los alumnos y el PAS, aunque el Reglamento Orgánico contempla la posibilidad de una representación del alumnado con voz pero sin voto. En los Centros de Secundaria, alumnos y PAS intervienen con el mismo poder de decisión que el resto de sus miembros.

En cuanto a las funciones del Consejo Escolar no difieren de las señaladas en la LODE, aunque añade una nueva, tan coherente con el espíritu de la Reforma como contradictoria técnicamente, cual es: «establecer las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo, y aprobarlo y evaluarlo una vez elaborado» (Art. 60.a del R.D. 819/93 y Art. 68.a del R.D. 929/93). Es coherente por cuanto remite al C.E. cuantos aspectos regulan el funcionamiento del Centro, y contradictoria, por cuanto los miembros no profesionales del Consejo difícilmente pueden establecer directrices técnico-pedagógicas ni evaluarlas. Es, ni más ni menos, una competencia tan demagógica como peligrosa, tal como se ha demostrado en su apli-

cación.

Las distorsiones en la organización educativa en general, pero sobre todo en el último escalón del sistema, es decir, en los centros —que es donde se ventilan de verdad los aciertos y errores de las ideas—, obligaron a la Administración a publicar en 1994 un documento titulado *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Actuación* para mejorar la calidad de la enseñanza. Que tales objetivos no se habían logrado con la legislación vigente parece desprenderse de este comentario: «Parecen, sin embargo, necesarias otras medias, otras iniciativas y, en algunos casos, otra normativa para llevar adelante la política educativa marcada y resolver los problemas que se han señalado» (Introducción al cap.3 de la Propuesta).

Por lo que se refiere a la participación de los padres en la dirección y gobierno del centro escolar a través de los Consejos Escolares, se vuelven a detectar las mismas contradicciones señaladas en la LODE. Así en la aclaración a la medida 37 se dice:

«Es especialmente importante que el Consejo Escolar, responsable último de la gestión del centro, y el Claustro, responsable de todos los asuntos docentes, participen....»

A este tenor, cualquier decisión del Claustro será inoperante, incluso las relativas a los «asuntos docentes», si se dice explícitamente que el Consejo Escolar «es el responsable último de la gestión del centro» y, en consecuencia, cualquier órgano de dirección le está subordinado.

El mundo educativo no debió considerar las *Medidas para mejorar la calidad de enseñanza* de obligado cumplimiento, porque la Administración se vió en la necesidad de darle carácter imperativo en forma de *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE) de 20-XI-95 (BOE del 21). Esta Ley, ciega a las múltiples recomendaciones hechas desde todas las instancias para delimitar las competencias del Consejo Escolar con el resto de los órganos de dirección, y evitar innecesarias colisiones, vuelve a insistir en lo mismo: «Deben reforzarse las propias funciones encomendadas al Consejo Escolar» (Del preámbulo de la Ley).

Otro aspecto digno de subrayarse introducido por la LOPEGCE es garantizar que «uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la Asociación de Padres más representativa en el Centro» (art. 22). Dado que la representación

de los padres en el Consejo Escolar a través de las APAs, prevista por la LOECE, fue recurrida —y ganada— por la oposición ante el Tribunal Constitucional, volver a aquella fórmula —aunque sea parcialmente— es preocupante, porque en política nada se hace de forma gratuita. En cualquier caso, la nueva Ley no viene a rectificar errores, sino a reiterar que la participación es un bien que hay que lograr a cualquier precio.

Con miembros del Consejo Escolar capaces de:

- Establecer las directrices para el proyecto educativo, aprobarlo y evaluarlo;
- Elegir/revocar al Director;
- Resolver los conflictos e imponer las correcciones «con finalidad pedagógica»;
- Aprobar y evaluar la programación general;
- Analizar y valorar el funcionamiento general del centro;

entre otras competencias, ya no es necesario profesorado de carrera, pues incluso podrían desempeñar tareas docentes —más fáciles, incluso, que las de programación, gestión y evaluación del currículo—; sólo bastaría que así lo recogiera el reglamento orgánico del Consejo, pues la competencia k) del art.11.1.b) es un cajón de sastre donde cabe todo. Los profesores podrían convertirse en un adorno del centro, no en una necesidad.

Resultados de la participación

Hacer un listado de opiniones acerca de los problemas planteados por la práctica de la participación sería interminable. No hay un solo autor que se haya acercado al tema que no comience o termine su trabajo con la dura constatación de que más allá de la participación formal de los padres en los Consejos Escolares no hay más que fracaso, con las excepciones que se quieran —más bien pocas— pero fracaso al fin y al cabo.

Sólo voy a traer dos citas; la primera de Angel San Martín (1990, 67): «Recientes informes ponen de manifiesto la gravedad de la situación. Hasta tal punto es así que los responsables de la administración educativa han calificado de 'reservados' al menos los dos informes que sobre el particular han llegado a nuestras manos; uno referido al territorio MEC y el otro al ámbito de la Comunidad Valenciana. En noviembre de 1988 un amplio grupo de profesores de todos los niveles del Sistema y profesionales del mundo educativo, firmaron el llamado Manifiesto por los Consejos Escolares».

res, en el que hacían pública su preocupación por la progresiva devaluación de los recién nacidos Consejos».

La segunda cita es de José Luis San Fabián (1994, 18): «La participación en las escuelas ha seguido un recorrido tortuoso, con resultados no todo lo satisfactorios que cabría esperar».

Sin ejercer la profecía creo que las relaciones familia-escuela no van a mejorar; y no lo van a hacer por lo que me atrevería a llamar «*imposibilidad técnica o colisión funcional*».

Veamos. El derecho constitucional de participación de los padres en la gestión de la escuela, tal como ha sido desarrollado por la LODE y la legislación posterior, produce la impresión de que se trata de una dislocación o estiramiento del término «*participación*» para que alcance lo que técnicamente no puede alcanzar. Participar no es intervenir, controlar, inspeccionar, fiscalizar, hacer y deshacer en materia escolar al mismo nivel que los propios profesores. Esta es una cuestión nada baladí, porque de ella derivan otras no menos importantes: v.g. ¿no podría ser presuntamente culpable o, cuando menos, temerario el que los padres decidan sobre cuestiones técnicas (organizativas, didácticas, disciplinarias) para las que no están académica, técnica ni legalmente preparados? ¿Quiénes salvo los profesores del Consejo Escolar son jurídicamente responsables de los desmanes que se pueden cometer? ¿Es, en todo caso, éticamente justificable que los padres actúen sobre lo que desconocen, sabiéndose a salvo de cualquier responsabilidad?

Suele decirse que el más elemental sentido común exige la colaboración familia-escuela. ¿Qué diría la familia si la escuela pretendiera intervenir en ella en los mismos términos que ella lo hace en la escuela? El argumento de que la familia debe intervenir en aquellas instituciones que afectan al desarrollo y educación de los hijos podría esgrimirse para solicitar su presencia en los laboratorios que preparan alimentos infantiles, hospitales y servicios pediátricos, transporte escolar o empresas dedicadas a la construcción de parques infantiles.

Sólo reduciéndolo al absurdo puede contemplarse el disparate en su verdadera dimensión.

En sus justos términos, «participar» debería significar que todos los comprometidos —los que son parte— en la crianza, educación y bienestar del niño concitaran sus esfuerzos en un objetivo común, respetando cada uno el espacio propio de los demás, sus

respectivas responsabilidades y las competencias técnico-profesionales de actuación. De esta suerte la participación adquiriría la forma de cooperación (*operar juntos*), colaboración (*laborar juntos*), ser solidarios (*estar soldados = unidos*) en el proyecto de crear hombres. El problema surge de una distorsión del concepto por parte de los padres, que han pretendido ir más allá en la participación en los centros cuanto más acá estuvieron por décadas marginados de ellos. Y así, cuando descubren que pueden intervenir, intentan incluso *suplantar o absorber* otros órganos de gobierno, en vez de limitarse a formar parte de ellos y actuar en función de sus capacidades y razonables competencias.

Traspasar las barreras de las competencias ha conducido a la situación de conflicto generalizado que *Cuadernos de Pedagogía* denunciaba ya en 1987: «La historia de las relaciones escuela-familia es una historia plagada de distanciamientos; de recelos y malentendidos; de poderes más propensos a la confrontación que a la colaboración» (nº 147, 7).

La educación no es el «lecho de Procusto» al que escuela y familia deben adaptarse —incluso descoyuntando sus articulaciones— por la bienintencionada, aunque imprudente, inspiración del legislador de turno. Tal como se han planteado, tales relaciones son imposibles, porque el padre no es el maestro alternativo, ni el maestro el padre vicario o sustituto. Cada uno tiene una esfera de acción, su papel, sus métodos, y, sobre todo, su responsabilidad; todos ellos confluyentes, es cierto, pero diferenciados. Hacerlos intercambiables es lo que he llamado «*colisión funcional*». Pero antes de reconocer el error propio es preferible achacar el fracaso a las partes, y así, padres y maestros se culpan mutuamente del fracaso de tales relaciones: «desaforado corporativismo de los profesores» dicen los primeros; «creciente apropiación de la escuela por parte de los padres» dicen los segundos.

Es cierto que padres y profesores reciben por igual las críticas de los analistas de la situación, pero cuando hay que cargar la mano y singularizar al enemigo, ese es el maestro. Veamos, si no, esta cita: «Los numerosos problemas existentes son un índice del grado en que los Centros no han sabido responder al ideal democrático, más que una prueba de su impracticabilidad» (San Fabián, 1994, 20). Es verdad que el autor no culpa explícitamente a los profesores, pero ¿con quién relaciona el lector directamente al centro? ¿con los padres? ¿con los representantes de la comunidad? ¿o con los profesores?

Por otra parte, tiene razón San Fabián, cuya es la cita, de que el Consejo Escolar en la medida en que es parte del centro, no ha sabido responder al ideal democrático. Pero eso no debiera sorprender. No debería pasar desapercibido que las instituciones son creaciones sociales, y que por lo tanto exhiben las virtudes, como adolecen de los vicios, del protoplasma social del que nacen. La escuela, los maestros, los padres, no surgen de la nada sino de una sociedad, con unos valores y unos horizontes éticos que no son diferentes de los de la cultura vigente. Y esa cultura democrática, frágil, como reconoce también el autor, afecta a todas las instituciones. ¿Por qué la escuela y todos los que intervienen en ella iban a ser una excepción?

El caso es que «idealmente esta relación debería cimentarse en una confianza recíproca, en una consensuación de criterios, en una cooperación, y, en última instancia, en la elaboración de un 'trabajo' conjunto, orientado a beneficiar exclusivamente al niño. Sin embargo, en la práctica estas interrelaciones positivas son muy escasas, si no excepcionales, como islas en medio de un océano de relaciones conflictivas» (Tschorne, 1987, 12). Y es que la participación de los padres en el gobierno de la escuela, como el pleno empleo o la eterna juventud, es deseable pero técnicamente imposible. Este fenómeno ni es nuevo ni exclusivo de nuestro país. Por ejemplo, en Gran Bretaña «la tradicional asociación [de padres de alumnos] no parece haber contribuido materialmente al desarrollo de estrechos vínculos de compromiso entre familia y colegio» (Lynch y Pimlott, 1979, 12). Esto se escribió hace dieciséis años.

Desde otro punto de vista hemos abordado el tema de la participación en un reciente trabajo (Sáenz Barrio y Debón Lamarque, 1995). En él aventuramos algunas ideas sobre el deterioro de la dirección de centros de enseñanza, y acuñamos la «*Teoría del error catastrófico*», que más o menos vendría a decir lo siguiente:

I) La acumulación progresiva de agentes destructivos sin corrección o control conduce a la disolución de la función directiva escolar.

II) El que una cierta acumulación de errores no haya destruido ya de forma definitiva la dirección escolar se debe a la existencia de mecanismos personales e institucionales de compensación y control.

III) En un momento aparece un factor o un agregado de ellos, que por sí solos quizá no fueran capaces de alterar profundamente la función, pero que añadidos a un estado infiltrado de agentes

disruptivos se convierten en el «error catastrófico», es decir, un error que se vuelve incontrolable por el grado de deterioro en que se encuentra ya el tejido institucional y cuyo daño es ya irreversible.

Existen dos medidas introducidas por la LODE que considero «errores catastróficos». No porque ontológicamente sean erróneas o catastróficas, sino porque al actuar sobre un tejido afectado ya por la «acumulación de errores», su efecto es letal. Son:

1. La participación de la comunidad en los Consejos Escolares;
2. La elección democrática de los directores.

El segundo error catastrófico, —aunque tiene implicaciones profundas con el primero— ha sido tratado detenidamente en el trabajo mencionado. Me centraré en la participación de la comunidad en los centros escolares.

El Consejo Escolar como «error catastrófico»

Empecemos diciendo que el problema no es tanto que exista un órgano de participación, sino que su composición y competencias constituyen un elemento de distorsión de tal naturaleza que el propio Consejo Escolar del Estado en su informe del curso 1990-91 muestra su profunda preocupación por la falta de candidaturas a la Dirección de los Centros, situación que califica de «grave».

El problema empieza por la propia composición de los Consejos Escolares. En su versión original estaban constituidos al 50% entre miembros «profesionales» (profesores) y «no profesionales» (padres, alumnos, representante del Ayuntamiento y PAS), salvo algunos casos singulares donde los miembros no profesionales podían tener hasta dos puestos más. Actualmente, vamos a contemplar dos versiones del CE: territorio MEC y Andalucía, y en los centros más frecuentes que son los de 9 a 15 unidades en territorio MEC y 8 a 16 en la CAA. En el primero, el número de componentes «profesionales» es de 6 (director, jefe de estudios y 4 profesores; el secretario tiene voz pero no voto); el de «no profesionales» es de 5 (cuatro padres y el representante del municipio). En la CAA son 6 «profesionales» (igual que en el territorio MEC) y 7 «no profesionales» (tres padres, dos alumnos, un PAS y un representante del municipio). En los centros de Secundaria (ESO, Bachillerato y FP) «profesionales» y «no profesionales» se reparten los puestos al 50%. En el

primer caso y en el tercero basta una baja circunstancial o una abstención para que se produzca el conflicto; en el segundo caso no es necesario que se produzca tal eventualidad: los «no profesionales» tienen la mayoría.

Esta composición tiene una enorme trascendencia en función de las competencias del Consejo Escolar, y que para simplificar las trece recogidas en el Art.42 de la LODE se podrían sintetizar en: A) las relativas a la elección del director y equipo directivo (los alumnos no intervienen aquí); B) gobierno, administración, disciplina y desarrollo curricular; C) supervisión y control (no sólo aspectos económico-administrativos, sino también propiamente docentes); D) promoción de actividades intra y extraescolares.

Esto quiere decir que muchas decisiones que son estrictamente técnico-profesionales están sometidas a la *eventual iluminación* de personas que de aquéllo entienden mas bien poco. Uno de los casos más significativos es el haber colocado los proyectos y decisiones del Claustro de Profesores a expensas de la aprobación del Consejo, de forma que el primero puede programar el curso, establecer los criterios de evaluación, fijar la actuación de los tutores, proyectar trabajos de investigación, etc. y no ser aprobados por el Consejo Escolar. Este disparate, aunque improbable, es perfectamente posible, lo que convierte al Claustro, cuyos miembros son todos profesionales, en una vía secundaria de participación en el gobierno del centro.

Es cierto que la *intervención* de la comunidad escolar en el «control y gestión de los centros» es constitucional, como ya hemos repetido, pero no lo es menos que el alcance de esta intervención no está ni mucho menos definida. A la vista de la experiencia vivida, el propio MEC reconoce la necesidad de «distribuir adecuadamente las competencias en los Centros docentes, de modo que el Consejo Escolar y Claustro trabajen armoniosamente, sin interferir en las responsabilidades respectivas» (MEC, 1994, 24). El sentido común indica que el control y la gestión consisten en administrar y vigilar que los fondos públicos que sostienen los establecimientos educativos estén correctamente aplicados. Lo que no parece de recibo es que, al amparo del reconocimiento constitucional a la intervención, se limiten, y aún se ahoguen, otros derechos y otras responsabilidades como son las del propio director y el claustro de profesores, precisamente en aquéllas para las que son los únicamente capacitados. Un par de ejemplos sobre el recorte de competencias estrictamente técnico-pedagógicas del director: «Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro... sin perjuicio de las

competencias del Consejo Escolar del Centro». O esta otra perla: «Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados». Es decir, el director es «un mandao».

Pero ¿de qué estamos hablando?

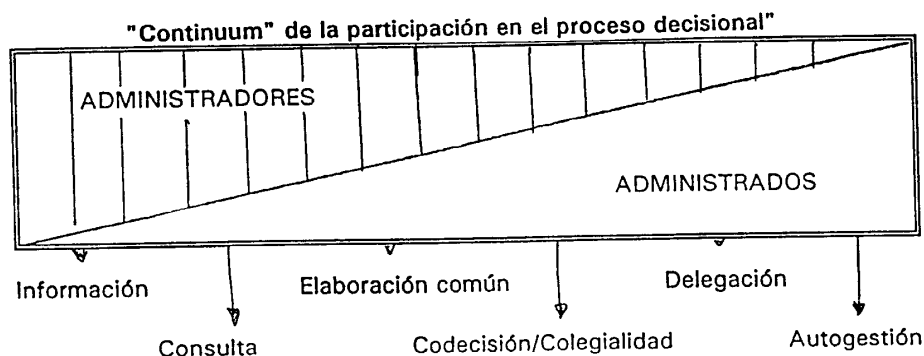
El concepto de participación es para San Fabián (1994, 18) «escurridizo, fragmentado y difícil de definir operativamente». Realmente existe una extensa bibliografía en relación con enfoques, modalidades, niveles, condiciones grupales y organizativas, sus efectos sobre la satisfacción y la productividad, su relación con la autoridad profesional o su implantación en organizaciones; sin embargo, son tantos los significados que se ha dado a la participación y desde campos tan diversos, que resulta difícil llegar a un concepto unificado de la misma.

Para empezar, conviene diferenciar la participación de los padres en la educación de sus hijos y la participación de los padres en el funcionamiento del centro. Para un amplio sector de padres, e incluso para algunos profesionales que escriben sobre el tema, el primer sentido queda subsumido de hecho en el segundo, y no es así. Es cierto que las APAs fueron creadas por la LOECE como instrumento de participación de los padres en el Consejo de Dirección; pero al abrir el Tribunal Constitucional tal posibilidad a todos los padres, pertenezcan o no a una asociación, obligó a las APAs a ampliar su abanico de responsabilidades; y así la LODE en su Art. 5.2 recoge, entre otras, las siguientes funciones:

- Asistir a los padres o tutores sobre todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.
- Colaborar en las actividades educativas de los centros.
- Promover la participación de los padres de alumnos en la gestión de los centros.

Quede, pues, claro que una cosa es *participar en la educación* y otra *participar en la escuela*, aunque una cosa implica conceptualmente la otra. Y digo conceptualmente, porque aunque la preocupación por la educación de los hijos debería impulsar a los padres a participar en la marcha de la escuela, de hecho hay padres que no colaboran, como los hay que incordian en los centros aunque la educación de sus hijos les traiga al fresco. Esta mutua implicación conceptual que acabo de señalar arranca de la misma raíz semántica de «participación» (*Pars-tis + capio, coepi, captum*), que sería atraer las partes, unir o atar las partes; es decir, dar unidad a lo

que está suelto.



deben confluir en uno solo y común. El Diccionario de la RAE describe la participación, en su primera acepción, como «tener una parte en una cosa o tocarle algo en ello». Sin duda que los padres son parte en la escuela en tanto que aquella interviene en una acción que es anterior y de más directa responsabilidad de los padres. El Diccionario de Uso del Español, de María Moliner, nos remite a otras acepciones igualmente sugerentes: colaborar, contribuir, cooperar, coadyuvar, compartir. De esta última dice: «Compartir: tener ciertas cosas como opiniones, caracteres, cualidades, inconvenientes o ventajas iguales que las de otro u otra cosa». Lo que nos pone en situación de pensar que padres y escuela intervienen en igualdad de condiciones en la educación de los hijos. Pero esta equirresponsabilidad no significa que los procedimientos e instancias tengan que ser técnicamente iguales, como ya he señalado al hablar de la «colisión funcional».

Es evidente que al hablar de participación el rumbo no va por la vía de la colaboración, cooperación o conjunción de esfuerzos, al menos tal como se contempla en la legislación vigente. La clave nos la proporciona Medina (1989, 247): «El poder político delimita los cauces de participación, la toma de decisiones y gestión del conjunto de personas que intervienen en el centro. Definidos los rasgos generales se opta, bien por regular el sistema participativo de los miembros de la comunidad educativa en el centro o dejar un amplio margen a las decisiones de participación y poder. Según se establezca una legislación centrada en el control y dirección desde el poder político, o centrada en la emancipación y cogestión de los miembros de la institución, se darán dos opciones distantes».

Dicho con claridad, cuando la legislación regula los modos de

participación, de lo que habla en el fondo es de DISTRIBUCIÓN DEL PODER, de quién y con qué fuerza toma las decisiones. Ya es usual hablar de una escala o *continuum* en el proceso de toma de decisiones y, por ende, en el de participación. Sanchez Horcajo (1979, 19) reproduce un sencillo e ilustrativo esquema procedente del documento «*La gestión participative*» del Coloquio Internacional de Quebec sobre «*L'administration de l'education en pays francophones*»:

¿En qué nivel del continuo se encuentra la participación definida por la LODE y recogida por la LOGSE y LOPEGCE? Ya hemos señalado anteriormente que la LODE no solo es el instrumento legal para implantar los postulados socialistas de la educación — legítimos, por otra parte, por cuanto que contaron con el respaldo de las urnas—, sino para desmontar el aparato educativo (estructura, profesorado, inspección, contenidos, modelos) del régimen anterior, cuya permanencia se veía con enorme desconfianza. A la LOECE se le acusó de abordar tímida e incompletamente la implantación de los principios constitucionales en materia de educación. Así pues, la legislación escolar a partir de 1985 tiene como objetivo desmontar la «*concepción heredada*» de la educación, para convertirla en instrumento de reconversión hacia un nuevo modelo de sociedad.

Para ello era necesario: 1) sustituir el sistema de elección de director, eliminando la terna propuesta por el profesorado, y sustituyéndola por la elección directa por el C.E.; 2) romper el corporativismo de los profesores creando un órgano paralelo: el Consejo Escolar y 3) dotando a este órgano de una función fiscalizadora y de control, tanto de la dirección como del claustro. El procedimiento es conceder a los padres, alumnos y PAS competencias técnicas para las que evidentemente no están preparados técnicamente.

La participación se convierte realmente en «cogestión», y aún en «autogestión», términos cuidadosamente evitados en la legislación, suplantados por el de participación, mucho menos escandaloso pero falsificado. ¿Por qué? Pues porque se les pide a todos los miembros de la organización la toma de decisiones con arreglo a unos criterios y métodos específicos que todos deben exhibir. Esto es cogestión. Pero como los padres, miembros de la comunidad, PAS y, eventualmente, alumnos, no pueden dominarlos, hay que buscar el término que cubra sus insuficiencias técnicas, y ahí está

la participación.

Otro uso impropio de la participación

Todos estamos de acuerdo en que la progresiva implantación y generalización de la democracia en España ha llevado consigo la participación de los ciudadanos en los distintos ámbitos sociales y políticos del país. Según Hanson y Ulrich (1992, 69) «el hecho de establecer una democracia requiere una reforma del sistema educativo que refuerce la democracia y al mismo tiempo que haga uso eficaz y efectivo de los recursos humanos y materiales». Esto quiere decir que a la participación se le pide algo más que tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo por todos quienes están implicados en el mismo; «desde el punto de vista de una organización educativa, la participación es también un proceso de aprendizaje, un medio de formación, y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión» (San Fabián, 1994, 18).

He aquí otro ejemplo del proceso de distorsión a que ha sido sometida la participación. Si de lo que se trata es de educar a los padres en la democracia, se podían haber buscado otro campo de entrenamiento, por ejemplo, las compañías eléctricas, los bancos o la telefónica, pero no la escuela, cuyos resultados en la experiencia han sido nefastos.

Lo que trato es de diferenciar claramente los dos planos de la participación: a) *el plano educativo*, en el que no hay ninguna discrepancia. Ni padres, ni profesionales discrepan en la necesidad de un flujo de entendimiento, información, cooperación, «tener parte alícuota» en la educación de niños y jóvenes. Y b) *el plano organizativo*, en el que la participación consiste en la intervención de los «dirigidos» en la toma de decisiones de los responsables de la dirección (Gómez Dacal, 1984, 790). En otros términos, la participación desde el plano organizativo no es otra cosa que el reparto de la autoridad o el poder entre los integrantes de los distintos sectores que intervienen en el funcionamiento, o reciben los servicios de la organización, mediante su incorporación a los órganos de gobierno, generalmente colegiados. Como según la legislación educativa vigente el nivel de autoridad del órgano colegiado predomina sobre los unipersonales, el sistema de gobierno salta del modelo de cogestión hacia el modelo autogestionario en que el órgano colegiado es soberano y controla jerárquicamente al director y sus colaboradores.

Los límites de la participación

Desde el plano educativo la confluencia de padres, escuela, comunidad, no debiera tener límites. Cada uno desde su esfera y con los medios que les son propios han de aunar sus esfuerzos por el bienestar y el progreso del niño.

Pero desde el plano organizativo la participación no puede ser ni generalizada ni omnímoda. Veamos algunas opiniones matizadas sobre el tema:

— «Parte de poder ejercida por los subordinados en una organización» (Muñoz y Román, 1989, 98).

— «Debe guardar proporción con el grado de responsabilidad» (Harding, 1988;79).

— «Una responsabilidad concreta y personalizada de cada individuo, de modo que su rendimiento en la función que ha de cumplir responda a las expectativas previstas. Implica la existencia de alguien que.... pueda imponer «duras» sanciones instituciones que afecten al salario, los ascensos y la continuidad en el puesto de trabajo de dicha persona» (Rowbottom, 1977).

Esto es lo que no se dice nunca de la participación: que padres, profesores, alumnos, PAS y representantes de la comunidad no pueden tomar decisiones en régimen de igualdad:

1) Porque la metodología de trabajo no es idéntica para todos y, en consecuencia, el nivel de reflexión técnico-profesional tampoco, v.g. el desarrollo curricular a lo largo de los ciclos y etapas, los sistemas de evaluación, metodología de la enseñanza, integración y utilización de recursos, etc.

2) Porque el nivel de implicación no es idéntico: v.g. el de un padre, el del PAS o el del Concejal del Ayuntamiento, y el del Director o un representante de profesorado.

3) Porque el nivel de responsabilidad —profesional, y por tanto legal— es igualmente muy distinto. ¿Ante quiénes son responsables los padres de una decisión técnico-pedagógica disparatada? ¿Y el concejal? ¿Y los alumnos? ¿Y la propia Administración? El director y los profesores sí saben por experiencia ante quienes son responsables. Ellos sí saben de las sanciones que afectan al salario, los ascensos o la continuidad en el puesto. ¿Dónde están las sanciones institucionales para los demás?

En resumen, el límite máximo de los miembros del C.E. a la

participación en la gestión de los centros no debería ser otro que su competencia técnica. No sirven los títulos de interés, vocación, cercanía afectiva o servicio público. Si la escuela es una institución regida por principios técnico-profesionales, sólo éstos son legítimos para tomar decisiones que han de ser justificadas con criterios técnico-profesionales también.

A este respecto, Gil Villa (1993, 58) dice que «el profesorado se ve como un cuerpo de funcionarios que defiende su posición con los criterios de racionalidad, objetividad y eficacia, establecidos sobre normas jurídicas....Son los únicos expertos de todos los colectivos llamados por la ley a participar en el proceso educativo....Como tales expertos no ven con buenos ojos la injerencia de terceros en su trabajo....Si esto es relativamente válido para el ámbito de las relaciones pedagógicas, no lo es tanto para otro tipo de espacios, como el de las actividades extraescolares o el del gobierno del centro....Sin embargo, los profesores acaban extrapolar y extendiendo su 'competencia' en el aula a la 'competencia' en el Consejo Escolar, basándose en el difuso argumento de que, pese a todo, las funciones del Consejo giran en torno a la educación».

En esta larga cita, no habrá pasado desapercibido un claro tono de censura a los profesores. Pero vamos a puntualizar:

1) Se censura a los profesores el que actúen como lo hacen el resto de colectivos profesionales de la sociedad, que es defender las competencias que les son propias *legítimamente*, es decir, por titulación técnica, y *legalmente*, o sea, por ley.

2) Es inexacto que los profesores no vean con buenos ojos las opiniones ajenas. Lo que rechazan es que se confundan las opiniones con determinaciones o imposiciones.

3) ¿Qué es eso de que las reticencias de los profesores a los juicios de los padres sean «relativamente válidas» para las relaciones pedagógicas? Nada de relativamente, sino absolutamente válidas. Si las relaciones pedagógicas han de estar fundadas en criterios científicos, no cabe otra instancia de juicio que la profesional. Otra cosa es que lo pedagógico sea una «*no man's land*» en la que todo el mundo tiene derecho a meter baza. A esto hemos contribuido los propios pedagogos a base de retórica circunvalatoria y carencia de solidez científica.

4) Por último, acusar a los profesores de extrapolar a los debates del Consejo Escolar su pretendida competencia para el trabajo en el aula, es ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el propio. ¿Por qué no hacer la misma acusación a los padres de pretender dirigir el colegio con el igualmente 'difuso argumento' de

que allí se está ventilando la educación de sus hijos?

La participación y la calidad de la enseñanza

Hay otro aspecto de enorme interés, y es el de la eficacia. La toma de decisiones compartida constituye hoy una materia sometida a permanente debate, tanto desde la perspectiva del significado que tal participación tiene en los diferentes sistemas políticos cuanto desde la consideración de su valor como factor de eficacia en los procesos de producción (Inspección de Educación Básica, Barcelona, 1984, 49). Y es que la exigencia creciente de cotas cada vez mayores de eficacia y eficiencia en las organizaciones actuales obligan a la búsqueda de los factores que en mayor medida las determinan: entre ellos, destaca hoy, la intervención *cualificada* de los individuos que las constituyen (Debón Lamarque, 1995, 15). ¿Y qué otra cosa puede ser esta intervención «cualificada» que la participación según rango de responsabilidad y nivel técnico para la adopción de decisiones? ¿La participación ha hecho posible que la enseñanza sea de mejor calidad?

Cuando lo que está en juego es nada menos que la eficacia de la escuela, este seudoprogresismo establecido por la LODE y la LOGSE ha metido a la escuela en una dinámica de fuegos artificiales distrayéndola de una tarea más perentoria: la aculturación y promoción social de las clases más desfavorecidas.

Es curioso que el modelo didáctico del que somos en buena medida subsidiarios —el modelo británico promovido por el Informe Plowden en 1967— ha sido duramente censurado y progresivamente abandonado en el Reino Unido a partir de 1987, como consecuencia de las críticas al sistema de enseñanza formuladas por Clarke en 1993. Kenneth Clarke, Ministro de Educación de la Administración Thatcher, prescribía la necesidad de volver a lo básico (*back to basic*), a las nueve asignaturas fundamentales del currículo nacional (matemáticas, lengua inglesa, ciencias, tecnología, historia, geografía, educación física, arte y música), y a los métodos pedagógicos tradicionales, con lecciones específicas en cada materia, a la valoración de la instrucción, a la jerarquización de los escolares por su capacidad de aprendizaje y su rendimiento en los exámenes obligatorios. Esta recuperación de la vieja escuela ha encontrado un apoyo decidido en el Cuerpo de Inspectores de su Majestad, que hace tiempo venían insistiendo en la conveniencia de una revisión de los métodos «progresistas», en busca de un equilibrio entre la iniciativa y la creatividad de los alumnos, por un

lado, y el rigor y la calidad de la enseñanza, por otro. Pero lo más notable fue la favorable acogida de tales medidas por parte del Partido Laborista, porque entendieron que solamente una reforma escolar de tipo cultural y técnico es capaz de preparar a los pobres para insertarse en una economía de mercado. A las élites económicas y culturales les trae sin cuidado que esta escuela sea mejor o peor, porque siempre tienen alternativas en la enseñanza privada o en los centros extranjeros. Una escuela distraída de su tarea cultural, entretenida con las pamplinas de la participación, la gestión democrática, las áreas transversales, las jornadas de la tolerancia, de la educación no sexista, de la paz universal o de la defensa del buitre negro, es un fraude a las capas sociales más indefensas del país.

Lo realmente progresista empieza a ser ya hoy el abandono de un currículo depauperado en contenidos y metodología, que se inicia en la educación primaria, avanza a lo largo de la ESO y llega a las puertas del bachillerato. Lo progresista es volver a un currículo en el que, tras la imprescindible etapa del conocimiento globalizado y temático, se introduzca con prudencia, pero sin vergüenza, en el conocimiento sistemático y disciplinado. Lo progresista es reclamar «escuelas eficaces y de calidad, que son las que dedican la mayor parte del tiempo a enseñar y no entretener... La era de las escuelas amables más socializadoras que enseñantes puras se termina. La demanda de padres y sociedad se decanta por escuelas con niveles de disciplina aceptable, con fuerte carga de contenidos, con una garantía de homologación social que se traduce en una especialización de determinados centros, fundamentalmente privados, en niveles culturales altos, y que determinados autores ya han reclamado para la escuela pública si no quiere correr el riesgo de una selección del alumnado en función de la calidad de los centros, medida exclusivamente a través de las exigencias en contenidos» (Cantón, 1994, 30).

Y todas las rencillas, fricciones y malentendidos que esterilizan los Consejos Escolares por el dominio de ridículas cotas de poder, no son sino expresión de una medida, que se quiera o no, ha devenido antisocial, porque ha reducido a cenizas la única garantía que tienen los más desfavorecidos de acceder a una cultura de calidad, que es la escuela eficaz.

Para terminar

Yo no soy optimista sobre el futuro de la participación, mientras no se modifiquen y regulen sustancialmente sus formas. No

quiero decir que esta visión desencantada me lleve a desear su desaparición. Antes al contrario, la participación familia/escuela es, como los consultorios de los dentistas, un mal necesario; nos resistimos a ir, pero no tenemos más remedio que ponernos en sus manos si queremos mantener un buen estado de salud. Con la participación ocurre lo mismo. En primer lugar, hay que aceptarla como el mandato constitucional que es; en segundo lugar, porque desde el terreno de los principios de la razón y de la ética, es un bien social por cuanto es un exponente de que grupos e instituciones sociales —padres y profesores, familia y escuela— concitan sus esfuerzos en la educación de los jóvenes y conviven armónicamente en una plataforma de civilidad democrática.

Pero hay deseos que por muy nobles —y constitucionales— que sean, sólo se alcanzan muy imperfectamente, como el trabajo para todos, la igualdad de oportunidades, la vivienda asequible, un medio ambiente no agresivo, la justicia rápida, la seguridad ciudadana, etc. Y este es el caso. Se ha conocido el fracaso de la LODE y la LOGSE en este terreno. Pues bien, a pesar de que el propio Consejo Escolar del Estado se muestra hondamente preocupado por el problema, la LOPEGCE vuelve a dar más de lo mismo. Por no dar más que un dato: de las seis competencias específicas que fija al Claustro de Profesores (hay una más de carácter general e inespecífico), cuatro de ellas entran en fricción con las asignadas al Consejo Escolar. ¿Cómo los apologistas de la participación se pueden extrañar de que las cosas no funcionen? Más valdría reclamar mejores profesores, mejores dotaciones, más apoyo técnico, mejores soportes legales, equipos de apoyo más abundantes y profesionalizados, más y mejor cobertura económica a los centros, más ayuda a las familias, mejores transportes, becas, bibliotecas, laboratorios, instalaciones deportivas, etc., etc. Seguro que muchos de los ficticios problemas de hoy ni aparecerían siquiera.

Lo que ocurre es que, aunque con toda seguridad no era esa la intención del legislador, el principio constitucional de la participación se ha convertido en un procedimiento de distracción para encubrir la incapacidad del sistema para dar respuesta a las necesidades sociales y económicas, la formación cultural y tecnológica de nuestra juventud.

La obcecación, el deseo de poder y de control de «reductos autoritarios subyacentes a la norma aprobada en 1970» (LGE) — dice el preámbulo de la LOGSE— ha producido un daño irreparable a la credibilidad de una iniciativa razonable. La frustración ha sido tan gigantesca que el abandonismo de los padres convierte su

presencia en los Consejos Escolares en una caricatura de la participación. El desprestigio al que han conducido los centros públicos ciertos grupos de agitación política y sindical han conseguido legitimar hasta los centros privados que, abandonando el lenguaje demagógico del progresismo y la innovación, se han centrado al menos en la eficacia.

En nuestro sistema educativo —y en otros muchos aspectos de la vida social y política— existe una enorme fractura entre lo que se legisla y lo que realmente se vive en los centros. En Gran Bretaña, poco antes de del 1.º de enero de 1992, plazo definitivo que se habían dado los Doce para la creación de un Mercado Común para la libre circulación de «personas, capitales, mercancías y servicios», Margaret Thatcher, anunciaba el reto de la educación británica: «nuestra misión es preparar a nuestros jóvenes para la entrada en vigor del Acta Unica». Kenneth Clarke entendió el mensaje de su Primera Ministra. En Francia el gobierno Chirac proclama como objetivo prioritario la batalla por la educación y el empleo. Poco antes, en Estados Unidos se declaraban los 80 como la década de las matemáticas y la resolución de problemas. En tanto nosotros seguimos enredados con los ideales sublimes de la participación y la democratización, la no-directividad, la interdisciplinariedad, la integración y demás anhelos de perfección, otros se dedican a la más prosaica tarea de formar a sus jóvenes para luchar por un puesto de trabajo en un mercado cada vez más tecnificado y difícil, más polivalente y versátil, más competitivo e internacional. ¿Quién se está equivocando?

La gestión intransigente y partidista del primer Ministro de Educación de la Administración socialista, y en concreto, la publicación de la LODE, resultó impagable para los centros de titularidad privada, que no solo no logró eliminarlos, sino que los convirtió en refugio y salvaguarda de quienes sospecharon que la LODE fuera algo más que un instrumento político e ideológico para asfixiar a la educación privada. Si además no consiguió mejorar sustancialmente la escuela pública, se comprenderá por qué a lo largo de los diez años de su publicación, la enseñanza privada, en su modalidad total o concertada, siga creciendo en la demanda familiar.

La escuela sigue siendo hoy el único instrumento para la promoción cultural y profesional de los sectores más desfavorecidos. Sería deseable que no se dejase arrastrar por señuelos seudoprogresistas. Lo progresista hoy es la eficacia, la vuelta a los fundamentos básicos de la ciencia y de la cultura, la profesionalidad, el

trabajo responsable, la mejor preparación para sus alumnos. Que eso requiera la colaboración de todos los implicados no hay duda; pero cada uno desde su competencia, su grado de vinculación y su nivel de responsabilidad.

Nuestros jóvenes tienen que luchar ya por un puesto de trabajo en un mercado laboral de dimensiones al menos europeas, en el que lo que se ventila es la preparación cultural y científica, el dominio de competencias y destrezas técnicas, los idiomas, la versatilidad y adaptación a situaciones nuevas, la capacidad para manejarse en el campo de las nuevas tecnologías, etc. Ante una situación de tan grave trascendencia, mantener a la escuela entretenida con el señuelo de las palabras es una frivolidad, si no fuera una inmoralidad social y política.

Dirección del autor: Oscar Sáenz Barrio. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. 18071-GRANADA

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 20.XII.1995.

BIBLIOGRAFÍA

- ASCARZA, V.F. (1934,8ª) *Manual del Maestro* (Madrid. El Magisterio Español).
- CANTON MAYO, I. (1994) Exigencias de la Reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 222, pp. 26-30.
- DEBON LAMARQUE, S. (1995) *El marco jurídico de la función directiva en España* (Documento inédito).
- GIL VILLA, F. (1993) La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios, *Revista de Educación*, 300, pp. 49-62.
- GOMEZ DACAL, G.(1984) La participación de la comunidad educativa, *Bordón*, 254, pp. 781-802.
- GOMEZ DACAL, G (1985) *El centro docente. Líneas para la aplicación de la LODE* (Madrid, Escuela Española).
- HANSON, M. Y ULRICH, C (1992) El sistema español de Dirección de Centros Docentes. Un punto de vista crítico. I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: *La Dirección, factor clave de la calidad educativa* (Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto), pp. 69-83.
- HARDING, H. (1988) *Management Appreciation* (London, Pittman).
- INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA (1984) *Estudio sobre la dirección y la función directiva en los centros públicos* (Documento policopiado), Barcelona.
- LYNCH, J. y PIMLOTT, J. (1979) *Padres y Profesores* (Madrid, Anaya).
- MEC (1994) *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Texto editado por *Comunidad Escolar*.