

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL



Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

LA PARTICIPACION EDUCATIVA ¿DEMOCRATIZACION O RUTINIZACIÓN?

UNA REFLEXION DESDE LA REALIDAD CUBANA Y ESPAÑOLA.

TESIS DOCTORAL

Autora: Dra. YISEL RIVERO BAXTER

Directores: Dr. Francesc J. Hernández i Dobon

(UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

Dra. Clotilde Proveyer Fernández

(UNIVERSIDAD DE LA HABANA)

València

2020

A mi madre por su ilimitado empeño en mi formación y
a mi padre por la seguridad que necesitaba para lograrlo.

No están en este final; pero, por suerte, estuvieron
siempre en el camino.

Agradecimientos:

A mi madre Esther y a mi padre Fernando, por su respaldo incalculable mientras estuvieron.

A mis tíos Gracia, Carlos, Lula y primas, por su apoyo y compañía en los momentos difíciles.

A mi hermana Mónica, su paciencia y pericia para corregir la edición del texto y a mi hermana Nilsa su empuje y sostén emocional desde la distancia.

A Francesc J. Hernández, fiel acompañante de mi crecimiento profesional, su disposición de compartir conmigo su sabiduría, su modestia para hacerme sentir su colega en vez de su discípula y su continuada determinación de que esta tesis era posible de realizar.

A José Beltrán (Pepe) por aquellos precisos y oportunos comentarios sobre los ejes que pautarían mi construcción conceptual, elaboración de instrumentos y análisis de los resultados.

A Clotilde Proveyer, profesora-tutora-amiga, su dirección sincera, pertinente y minuciosa, sin que importara su vorágine de trabajo.

A mis profesores y amigos del departamento de Sociología de la Universidad de la Habana por lecturas ocasionales a los borradores, atinadas sugerencias y convenientes presiones. A todos ellos mi gratificación por más de veinte años de grata convivencia académica.

A mis colegas del ICIC “Juan Marinello”, por proveerme de tiempo, aliento y autonomía para la concreción de la tesis. En especial para Cecilia Liñares y Pedro Moras, amigos incondicionales y eternos interlocutores de mis aciertos, fallas e inseguridades.

Un aparte especial para mi compañero de siempre: Antonio, cómplice leal de mi vida y trayectoria profesional, sin cuyo sostén práctico y afectivo no hubiera sido posible esta tesis. Para él y para mi hijo, inspiradores de lo que hago, cualquier agradecimiento será limitado.

Por último, a directivos, maestros, alumnos y padres de las escuelas estudiadas, verdaderos protagonistas de esta investigación.

INDICE	1
<i>INTRODUCCIÓN</i>	7
Organización del trabajo.....	11
<i>CAPÍTULO I. PRECISIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA.</i>	13
I.1 Algunos consensos sobre participación social.....	14
I.2 Participación Educativa: recorrido por su conceptualización en el marco de la sociología de la educación.....	18
I.2.1. Perspectivas Clásicas.....	19
I.2.2. Perspectivas Contemporáneas desde los inicios de la sociología de la educación hasta los años 90.	30
I.2.3. Perspectivas Contemporáneas a partir de los años noventa. Inicios del debate discursivo y práctico sobre la participación educativa.....	47
I.3 Definiciones claves para este estudio.	60
I.4 Contextualización de la participación dentro de los escenarios educativos cubano y español.....	64
I.4.1. El caso cubano	65
I.4.2 El caso español.....	77
I.5 Coordenadas metodológicas.....	89
I.5.1. Diseño de la investigación.....	89
I.5.2 Método.	97
<i>CAPÍTULO II. PRESENTACION, ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.</i>	128
2.1 Marco normativo de la participación educativa en Cuba y España.....	130
2.1.1 CUBA: legislación insuficiente.....	134
2.1.2 España: participación jurídicamente amparada.	141
2.2 Funcionamiento de las estructuras de participación. Una mirada desde experiencias institucionales nacionales.....	146

2.2.1 PROFESORADO. Entre el desinterés por participar y el control sobre su desempeño. -----	149
2.2.2 ALUMNADO. Injerencia docente y escasa actuación -----	168
2.2.3 FAMILIAS. El consenso de la no intervención académica -----	190
2.3 Aspectos esenciales para la implementación de una participación educativa plena. -----	210
2.3.1 Superar con dinámicas sociales burocráticas y centralizadoras en exceso. ---	211
2.3.2 Eliminar funcionamiento centralizado, jerarquizado y burocratizado de las escuelas y optar por su autonomía. -----	214
2.3.3 Lograr corresponsabilidad social-----	218
2.3.4 Ubicar la participación como objetivo e indicador de calidad educativa-----	229
2.3.5 Situar la participación en la agenda investigativa educativa de manera sistemática. -----	231
<i>CONCLUSIONES</i> _____	235
Sobre el marco normativo de la participación educativa -----	236
Acerca del funcionamiento de las estructuras de participación a nivel institucional. -	237
Condiciones para la participación educativa plena-----	240
Cumplimiento de los objetivos-----	243
Límites del estudio-----	245
Futuras líneas de investigación-----	247
<i>BIBLIOGRAFÍA CITADA</i> _____	250
<i>ANEXOS</i> _____	273

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta aborda la participación educativa en Cuba y España, durante el curso escolar 2010-2011. Desde discursos nacionales que la defienden como objetivo y estilo de trabajo, se propuso develar: ¿Cuál es el marco jurídico de la participación en uno y otro país? ¿Quiénes son los actores que participan? ¿En qué ámbitos? ¿Qué niveles adquieren? y ¿Qué elementos subjetivos movilizan? Todo ello desde los ejes necesarios para lograr procesos participativos plenos.

Más allá de contextos sociopolíticos diversos la participación ha estado presente en las políticas educativas contemporáneas. Se considera que favorece la expresión y el desarrollo de las potencialidades de cada individuo y el intercambio entre todos, elementos claves en la formación de la ciudadanía activa. Se reconoce además como un mecanismo para incentivar la autonomía de escuelas y agentes de la educación local; portadora de demandas que exigen actualización, calidad y adecuación a las necesidades productivas y elemento dinamizador de la identidad y gestión local. Propicia la integración de actores y los co-responsabiliza respecto al resultado del proceso y así se democratiza la capacidad de su control, seguimiento y evaluación. A pesar de estas bondades, su puesta en práctica y los argumentos de base, varían según las realidades políticas, económicas y sociales donde se implementa.

La participación en educación ha tenido diversos contenidos según los discursos que la sostienen. Desde posiciones neoliberales se asocia a la búsqueda de financiamiento a nivel local, como una estrategia para ir “liberando” al Estado de un gasto más. Sin embargo, las visiones alternativas hasta hoy, defienden más esta noción desde la democratización y autonomía de actores e instituciones para conciliar currículos con: necesidades de actores, diversidad social y superación de prácticas homogeneizadoras. Se incentiva la redistribución del poder y se potencia la posibilidad de la mayoría de tomar parte en las decisiones. Concepción de ciudadanía que exige unión de derechos,

implicación, pertenencia y una escuela que estimule la participación vivida, en un entorno no autoritario y co-construida con padres¹ y comunidad (Terrén, 2003). Esto supone individuos competentes, preocupados por asuntos colectivos y protagonistas de asuntos sociales y políticos relevantes. Los jóvenes insertos en contextos participativos tienen una experiencia cívica de implicación que los habilitará para una vida comprometida con lo social (Benedicto y Morán, 2003).

La referencia epistemológica fundamental de esta tesis es la sociología de la educación, cuyo instrumental teórico-metodológico permite la revisión crítica de teorías y experiencias participativas. El acercamiento desde esta disciplina descansa en sus posibilidades para enriquecer el capital de conocimiento heredado acerca de los fenómenos sociales, que tienen su efecto en la escuela o viceversa y revelar los atributos (procesos, dinámicas o mutaciones) inherentes a toda institución social que se manifiestan en la escuela (Tenti, 2010).

Al interior de la sociología de la educación los soportes fundamentales han sido la Nueva Sociología de la Educación y la Pedagogía Crítica. La primera sustenta la visión microsociológica para examinar rutinas, interacciones y dinámicas. Inspirados en la importancia de lo cotidiano, donde contenidos y formas de regulación institucional, rebasan las previsiones de la normatividad y cambian a ritmos distintos de los que esta supone (Ezpeleta, 1991).

Desde la Pedagogía Crítica se identifica un cuerpo teórico de la participación educativa plena. Este contempla la intervención consciente, comprometida y consensuada de sus actores principales (alumnado, profesorado y familias) en las decisiones esenciales; el carácter horizontal, tolerante y respetuoso de sus interacciones; la eliminación de la supremacía docente sin soslayar su profesionalidad; la construcción colectiva del

¹ En esta tesis cuando se habla de “padres” se refiere a “padres y madres” y cuando se habla de “alumnos” se refiere a “alumnos y alumnas”.

conocimiento y el desarrollo de un rol activo en los educandos. Se trata de la expresión más activa e importante de la participación educativa. Esta se puede expresar en un espectro de prácticas, que abarca también niveles pasivos, ejecutores y descomprometidos. La identificación con la participación promulgada por la Pedagogía Crítica apela a su dimensión más democrática e igualitaria, que fomenta visión común, compromiso para consolidar acciones, concertación efectiva y comunicación social (Ezpeleta, 1996). Propicia la integración de actores y los co-responsabiliza respecto del resultado, democratizando su seguimiento y evaluación. Está en la base de la escuela democrática. O sea, éxito escolar para todo el alumnado, prácticas del aula e institucionales centradas en el que aprende, sus inquietudes y conocimientos previos; y la implicación del alumnado, profesorado y familias en el control y gestión de los centros (Feito, 2009).

Puesto que la participación educativa ha sido entendida y argumentada desde diferentes perspectivas ideológicas, en esta tesis se construye un mapa conceptual-metodológico que integra coherentemente la perspectiva de la sociología de la educación, las dimensiones de la participación y su puesta en práctica. Se construyó una conceptualización propia y una metodología rigurosa, donde las dimensiones e indicadores, si bien aluden a la esfera educativa, tiene aplicación en otros ámbitos sociales. Se expresan ejes a considerar para estudiar o implementar participación, al margen de contextos y sujetos. Se imbrican con igual peso cuestiones asociadas a: política establecida, funcionamiento de las estructuras con ámbitos y niveles de participación de sus miembros y elementos de su subjetividad. Esto significa la presentación de un análisis empírico de la participación educativa en dos escenarios concretos, a partir de las coordenadas que ofrecen las teorías existentes sobre esta temática. La intención ha sido proponer un marco teórico-metodológico que sostenga el análisis de estos procesos. Este, de un lado reúne categorías desarrolladas y aplicadas para recoger datos esenciales reveladores del curso del proceso. Del otro, permite un diagnóstico de posibilidades o barreras condicionantes de su comprensión y puesta en práctica. Se ofrece un instrumento para generar participación, a partir de los rasgos que comporta en un escenario específico.

En cuanto a la metodología, se trata de un estudio que combina la perspectiva cuantitativa y cualitativa, que articula el análisis macrosocial con el microsocioal. Lo macro incluye regulaciones establecidas (organizaciones, responsabilidades y procedimientos oficiales) y lo micro la resignificación de las normativas en prácticas. Las regulaciones se profundizan a partir del análisis de discurso, válido para identificar el contenido de la noción de participación para cada actor y su consonancia o no con la Pedagogía Crítica y las teorías de la participación social. Esta lectura crítica de las regulaciones se vincula con el estudio del proceso en instituciones primarias de Cuba (La Habana) y España (Valencia). En este sentido, la investigación es descriptiva-analítica, cuyos sujetos de investigación fueron: alumnado, profesorado (directivo y no directivo) y familias. Se realizaron entrevistas en profundidad y grupales. También análisis de documentos y encuestas; observación no participante, dibujo libre y composición.

El trabajo trata de un fenómeno educativo concreto: la participación del alumnado, profesorado y familias a nivel institucional en Cuba y en España. Profundiza en las complejidades que encierra el cruce de normatividad, discursos y prácticas de participación de estos actores. Todo ello para revelar tres intencionalidades: analizar lo legislado, desentrañar la realidad y proponer cambios. La tesis se ubica así en un enfoque holístico, atendiendo a los contextos que estudia y a un recorrido histórico de la participación educativa que empieza en la década de los años noventa. Este recorte temporal tiene como argumento fundamental que es en esa fecha cuando la participación adquiere una mayor visibilidad en el contexto de las políticas educativas nacionales.

Durante los años noventa se producen aceleradas transformaciones estructurales en las sociedades avanzadas, que tuvieron efectos notados en el pensamiento social, las políticas educativas y los debates disciplinares. En este escenario, y en correspondencia con la preeminencia de un modelo neoliberal de sociedad, la participación se posiciona como uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas de esos años.

Organización del trabajo

Además de la introducción y las conclusiones la tesis consta de dos capítulos. El primero define los nudos teóricos y metodológicos del tema principal de esta investigación: la participación educativa. A partir de los consensos sobre participación social se revela la trayectoria desde la sociología de la educación. Se precisa el sentido neoliberal de esta noción y la alternativa de la Pedagogía Crítica. Todo ello para definir los principales presupuestos teóricos, en especial los conceptos de participación y participación educativa que guían el trabajo metodológico y la indagación empírica.

Este capítulo también expone todo el procedimiento metodológico realizado según el diseño de investigación, las variables de interés y su operacionalización. Se incluyen la contextualización y los antecedentes del problema en Cuba y en España; junto a la explicación del método utilizado para su estudio. Este último, expuesto en sus principales dimensiones: muestras y procedimientos para la obtención y análisis de los datos.

Los resultados de investigación se reflejan en el capítulo segundo, organizado a partir de tres ejes temáticos: el marco jurídico de la participación en los dos países de referencia, las prácticas y las percepciones asociadas a las estructuras de participación de docentes, alumnos y familias a nivel institucional; y las condicionantes para la implementación de una participación educativa plena. Todo ello a partir de los aportes de la investigación educativa de ambos escenarios y del análisis propio que esta tesis ha generado.

De modo general, la articulación entre marco normativo y prácticas detectadas develan una inercia participativa, escondida en estructuras y reuniones rutinarias. Se encontró una participación movilizativa e interacciones sociales verticales y rígidas, con roles de poder delimitados a favor de la autoridad legítima. Las posibilidades de invertir la situación de

inactividad participativa se encuentran a partir de una relectura reflexiva de los resultados desde la Pedagogía Crítica.

Termina el trabajo con las conclusiones, donde se precisan las tesis fundamentales encontradas y argumentadas con esta investigación en relación con la participación educativa de los tres actores de la comunidad educativa en Cuba y en España. También incluyen los límites de este estudio y las líneas futuras de investigación que posibilita.

CAPÍTULO I. PRECISIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA.

Para abordar la participación educativa es vital delimitar los principales enfoques conceptuales y metodológicos que son relevantes en la presente tesis, dentro del amplio espectro de teorías y métodos que conforman la sociología y los estudios sobre participación social. Así se explicita el campo de la investigación y de alguna manera la complejidad del problema de investigación.

El capítulo se estructura a partir de varios ejes. Comienza con la presentación de la ruta teórico-conceptual de la investigación, la cual parte de precisiones generales sobre la participación social hasta la sociología de la educación. A partir de esta última se presentan los paradigmas más relevantes para la participación educativa y finalmente se delimitan los ejes esenciales del estudio.

Posteriormente se contextualiza la participación educativa en Cuba y España, que se basa en una caracterización de sus respectivos sistemas nacionales de educación en clave participativa. En este sentido, se abordan tanto aspectos normativos e institucionales como hallazgos empíricos que dan cuenta del devenir del fenómeno en la realidad social de ambos países.

Ruta y contextualización permiten cerrar el capítulo con la metodología concreta con la cual se enfoca el presente trabajo.

I.1 Algunos consensos sobre participación social.

En el contexto de las políticas de desarrollo y en estrecha correspondencia con las realidades de cada país, la participación social deviene en un elemento clave. Es ella una noción común en las estrategias de desarrollo; pero la forma en que es concebida se relaciona con las expectativas y esperanzas de los distintos grupos y sujetos que la enuncian, así como con la esfera de la realidad donde se efectúa. En este acápite se precisan los nudos básicos y se propone un concepto de participación social como punto de partida para pensar el proceso en el campo educativo.

La participación es una categoría que proviene de las ciencias políticas y remite a prácticas, orientaciones y procesos típicos de las sociedades occidentales. Es la acción de los ciudadanos vinculada al espacio político, que se clasifica según el protagonismo o involucramiento que asuman (Bobbio, 1984). A pesar de las varias connotaciones, sentidos y matices que comporta, existe la anuencia de que participar significa, literalmente, tomar parte en algo y con alguien (Alejandro, 2008; Bates, 1989; De la Riva, 1994; Franco, 1989; García y Sánchez, 2006; Santos, 1997). Aunque se reconocen sus distintas acepciones (intervenir, cooperar, reparto, adhesión, asociación o brindar información) tomar decisiones es su esencia. Esto es que el sujeto satisfaga necesidades, vigile y se responsabilice con su rol decisor. También tiene un carácter transformativo frente a relaciones sociales de inequidad. Ello, en ocasiones, supone antagonismo con los dispositivos del *status quo*. Su condición es grupal (Fernández Soria, 1996; Montaña, 1992 [cit. por Domínguez y Lutjens, 2004]; Romero y Mirabal, 2008), pues los individuos comparten circunstancias, intereses y demandas comunes (Chaguaceda, 2008). Para que sea efectiva los sujetos deben contar con capacidad de conocer (García y Sánchez, 2006) e integrar saberes y capacidades populares (Chaguaceda, 2008). Para Bates (1989) la participación es técnica, instrumento, estructura organizativa y cultura

política. Implica ciudadanos que decidan sobre problemas públicos y, así no queden excluidos, ni “despolitizados”. Estas potencialidades no siempre se consideran en los discursos.

Rebellato (1997) sistematiza cuatro líneas argumentales de la participación. La política la concibe como un fin para fortalecer la democracia. La ética la entiende como tránsito de los sujetos, de objeto a protagonistas. La económica la asume como mecanismo de eficiencia de proyectos. La técnica enfatiza su dimensión instrumental, medio de intervención social y factor de retroalimentación desde los beneficiarios. Todas estas revelan diferencias ideológicas de discursos. Las políticas de los Organismos Internacionales se alejan de la visión ética al estimarla como cooperación en acciones planificadas por otros, en lugar de protagonismo popular. Entonces toma un carácter simbólico o como sugiere Aranguren (2000) una maniobra para distraer a la ciudadanía hacia modelos participativos epidérmicos y escasamente arraigados en la realidad. Por el contrario, la perspectiva de la autonomía, asentada en el argumento político y ético enfatiza en el respeto por la libertad y la toma de decisiones comunitarias, a partir de incrementar el poder de las personas. En esta visión, De Cambra (2008) defiende la participación como eje del desarrollo humano al propiciar el tránsito de los individuos de objeto a sujeto y de fin a agente.

A nuestro juicio las conceptualizaciones anteriores coinciden, en cierto sentido, en entender la participación social como: proceso de intervención en la planificación, ejecución y evaluación de acciones colectivas correspondientes a un proyecto común. En este los actores deben adjudicarse, responsablemente, el rol atribuido según sus intereses y disposiciones, conectado a condiciones societales y organizacionales.

Por otra parte, en toda participación no todos intervienen en la misma medida por lo que se habla de niveles de participación, entendidos como el grado en que los actores acceden a la toma de decisiones en un proyecto de acción específico (Linares, Correa y Moras, 1996). Al respecto se han propuesto variadas tipologías que abarcan gradientes desde niveles menos comprometidos hasta la toma de decisión. Esto refleja un continuum entre

dos límites extremos: el elemental y el implicado. Los niveles intermedios matizan fases, estadios y evoluciones del proceso. El elemental indica la forma más descomprometida. La literatura recoge este nivel como: pasivo (Candelé, 2004; Pretty, Guijt, Scoones y col., 1995), domesticación (Selener 1997), seudoparticipación (Franco 1989; Pateman, 1970), instrumental (Martín J.L., 2004), ser consultados, informados y hacer propuestas (Costa y Torrubia, 2007); funcional (Palma 1998) y ejecución (Valdés, 2004). Se nombran así actitudes de contemplación e indiferencia de los sujetos, que los responsables manipulan. Se crea la ilusión de que se atienden sus opiniones, cuando las decisiones son tomadas por profesionales externos, portadores del supuesto verdadero poder.

El implicado se entiende como máxima expresión de compromiso e inclusión. Este nivel se clasifica en: activo (Candelé, 2004); cooperación (Costa y Torrubia, 2007; Selener, 1997); interactivo y automovilización (Pretty y col., 1995); soberano (Martín J.L., 2004); codecidir, cogestionar y autogestionar (Costa y Torrubia 2007; Sánchez de Horcajo 1979); decidir (Costa y Torrubia, 2007; Macbeth, 1984 [cit. por Fernández, 1995]; Valdés, 2004); control democrático (Valdés, 2004); desenfrenada (Franco, 1989); plena (Pateman, 1970) y sustantiva (Palma, 1998). Designan dinámicas articuladoras de fiscalización y ejecución, decisiones dialogadas y miembros involucrados en todas las fases. Reflexionan, proponen, se comprometen, actúan y evalúan. Este nivel se destaca por la toma de decisión como núcleo de un “concepto democrático de participación”, que comprende disponer, debatir e incluir a todos los beneficiarios (Haro, 2005). Todo ello sólo será posible a partir de determinadas circunstancias.

Chaguaceda (2008) señala como condiciones favorables de participación social: saber (cultura afín), poder (derecho formal y capacidad efectiva) y querer (motivación y compromiso). Estas dos últimas también son reconocidas por De la Riva (1994). El querer implica deseo por intervenir y estar motivado, a partir de interés subjetivo o ideológico, satisfacción socio-afectiva y percepción de rentabilidad. Es decir, una voluntad por implicarse, según necesidades y móviles económicos, sociales o simbólicos, junto a aspiraciones y expectativas sobre resultados y beneficios (Linares, et.al., 1996)

En cuanto al poder participar, se dan circunstancias individuales y contextuales. Las primeras remiten a saber participar. Esto es, objetivos claramente establecidos, entrenamiento en captar situaciones y en las reflexiones que susciten; además de coincidencia de inquietudes e intereses entre los miembros (Franco, 1989). Respetar ideas ajenas y capacidad para argumentar las propias, en aras de proponer o fundamentar. Saber escuchar, aceptar decisiones tomadas democráticamente y metas u objetivos acorde con las propias funciones, sin desautorizar a los demás (Pérez R., 2006). Las contextuales contienen la tradición inclusiva de la sociedad, las políticas nacionales y las estructuras de participación.

Las políticas nacionales son parte del marco normativo de la participación conceptualizado en esta tesis como: legislación que reglamenta la participación. Incluye leyes nacionales, resoluciones ministeriales, documentos de trabajo de las instituciones y cualquier otro instrumento que pauté objetivos, procedimientos y funcionamiento de las estructuras de participación establecidas al nivel que sea.

Las estructuras de participación son entendidas como: “Conjunto de elementos, normas, mecanismos, procedimientos y canales que posibilitan la participación” (Linares, et.al., 1996: 77). Este concepto encierra instancias diversas tales como: normas legales; organizaciones con procedimientos y regulaciones que delimitan objetivos, miembros, metodologías, responsabilidades o ámbitos de incidencia; así como simples espacios de reuniones sistemáticos. Ello remite a que algunas son formales y otras informales.

Una condición de éxito del proceso también es la precisión de competencias y ámbitos para estructuras y miembros. Las acciones deben delimitarse en su esencia y en sus responsables. Las decisiones también incluyen cómo se distribuyen atribuciones y poderes. Aunque no se deben rechazar saberes expertos bajo el discurso irreal de que todos dispongan, se imponen mecanismos de control popular sobre las disposiciones.

Hasta aquí los ejes más relevantes que han pautado la conceptualización sobre la participación social y que inspiran esta tesis, específicamente: concepto, niveles, marco

normativo y estructuras. Estos son válidos para cualquier ámbito, pero con matices específicos según el campo de acción donde se aplique. Veamos a continuación sus particularidades en el educativo.

I.2 Participación Educativa: recorrido por su conceptualización en el marco de la sociología de la educación.

La sociología de la educación, campo de la sociología, parte de la influencia de procesos educativos, institucionalizados o no, en la estructuración de las interacciones sociales. A su vez comprende las condicionalidades sociales de aquellos. En esta tesis sólo se enfatizan las que son pertinentes para la participación educativa. El camino seguido no responde a criterios estrictamente históricos, ni exhaustivos, sino epistemológicos, según momentos que han pautado conceptos, metodologías y reflexiones sobre sociedad y educación. Se reconstruye la visión de participación implícita en las funciones dadas a la escuela y en la intervención para alumnado, profesorado y familias.

La ruta examina las nociones clásicas, que incluye fundadores de la sociología del siglo XIX y la contemporánea desde el año 1945 hasta la actualidad, formada por dos subdivisiones. La primera (1945-1990) parte de la consolidación de los Sistemas Educativos Nacionales y de la sociología de la educación como disciplina académica importante, hasta las primeras muestras de deterioro educativo en la crisis de los Estados de Bienestar y de su proyecto moderno de sociedad. La segunda (1990-actualidad) se inserta en la primacía de un modelo neoliberal de sociedad con visibles efectos en las políticas educativas. Es en los años noventa cuando la participación se instaure en el debate educativo y en la disciplina. La polémica giraba en torno a la dimensión

financiera, propia de las posiciones neoliberales y a la alternativa de la Pedagogía Crítica. Veamos el itinerario completo.

I.2.1. Perspectivas Clásicas

A pesar de otras fecundas teorías, Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim han fijado los ejes de la sociología moderna al margen de modificaciones de su pensamiento (Giddens 1994). Marx y Weber reflejan dos caminos complementarios para analizar la acción social: el primero la condicionalidad social y el segundo la base subjetiva. Para Marx las facultades, gustos y conductas del hombre son moldeados socialmente, de acuerdo con su vínculo con el capital, en una interacción dialéctica. Weber se preocupa por hacer legible la base subjetiva de la acción, su naturaleza racional según fines y medios, en una secuencia comprensible de motivaciones o conexiones de sentido. Durkheim en su análisis de la sociedad moderna y su preocupación por el orden, reivindica la sociología e instaura el estudio de los hechos sociales como cosas y sobrevalora la condicionalidad social sobre la conducta humana. Todo el legado de estos tres autores cobra especial importancia en el campo educativo y aporta presupuestos válidos para entender la participación educativa.

1.2.1.1 KARL MARX: utilidad para entender el ámbito educativo

Karl Marx (1818-1883) no contiene producción teórica esencialmente educativa (Hernández, Beltrán y Marrero, 2010); pero Ornelas, C. (1994) y Fernández Enguita (1999) advierten su énfasis en la reproducción de las desigualdades sociales, a través de la escuela como: perpetuadora de ideología; capacitadora para el mundo laboral y salvaguarda de la jerarquía social².

En el primer eje Marx y Engels [1845] (1970) señalan que, en toda sociedad clasista, la clase dominante admite y produce formas ideológicas que legitiman su supremacía:

“La clase que dispone de los medios de producción material, dispone con ello al mismo tiempo, de los medios para la producción intelectual, lo que hace que se le sometan, generalmente hablando, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente” (p: 50).

Estos autores entienden que similar lógica desplegada para la apropiación y producción de mercancías tangibles, se aplica a productos intelectuales. La escuela transmite la

2 Antes de explicar estos ejes es preciso hacer dos acotaciones. La primera es la dicotomía entre el joven y el maduro Marx y la segunda la atribución de estos aportes exclusivamente a Marx, cuando mucha de su producción la hizo en conjunto con Engels. Para ambas nos adscribimos a Giddens (1994). Este autor rechaza la dicotomía joven-maduro, pues identifica una continuidad de temas en la trayectoria de aquel, desde sus obras iniciales (Crítica de la Filosofía Hegeliana del Estado o los Manuscritos Económicos y Filosóficos) hasta las más concluidas (Ideología Alemana; Contribución a la crítica de la economía política o El Capital). Los ejes que sostienen esa continuidad son: progresiva autocreación del hombre; la alienación; la teoría del Estado y su superación en la futura sociedad; el materialismo histórico como herramienta para analizar el desarrollo social y la praxis revolucionaria. De ahí que Giddens desestima la necesidad de ubicar su aporte a la educación en alguna de las dos etapas clasificadas en su desarrollo, aunque si tuviéramos que hacerlo, lo haríamos en la etapa del Marx maduro. Algunas de las obras generadas en esa fase de su producción revelan ideas interesantes para pensar el sentido de la educación y el rol de su institución central: la escuela. El recorrido descrito también legitima a Marx como fundador por excelencia de estas ideas, aunque muchas hayan sido posteriormente completadas y profundizadas por Federico Engels.

ideología dominante como falsa conciencia de la realidad. La clase revolucionaria se neutraliza desde sus cimientos, pues su formación no le permite comprenderse a sí misma y asume como natural su posición en la división de clases.

Al aceptar que la escuela capacita para el mundo laboral, los autores denuncian la falacia de una educación general, desligada de relaciones de poder. La educación capitalista es política y restrictiva a la formación para el trabajo.

“Las declamaciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre los dulces lazos que unen a los padres con sus hijos, resultan más repugnantes a medida que la gran industria destruye todo vínculo de familia para el proletariado y transforma a los niños en simples artículos de comercio, en simples instrumentos de trabajo” (Marx y Engels [1848] 1975: 55).

La escuela como salvaguarda de la jerarquía social, se argumenta porque sitúa individuos en la estructura ocupacional y con ello asegura la reproducción de la fuerza de trabajo. Al distribuir sujetos en la desigual estructura económica y social, engendra y preserva las distancias sociales. Esto puede subvertirse dada la actividad revolucionaria del sujeto.

Para Marx y Engels es imposible una escuela igualitaria en un contexto de desigualdad. Exponen una interacción dialéctica entre la revolución escolar –que supone nuevas formas de organización, planes de estudios y pedagogías– y la variación radical del capitalismo (Pecourt 2012). Entienden que la revolución obrera necesitaría elevar al proletariado a clase dominante, a partir de medidas transformadoras del modo de producción. Dentro de estas ubican a la educación futura como: “...pública y gratuita de todos los niños; abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy; régimen combinado de la educación con la producción material, etc.” (Marx y Engels [1848] 1975: 62).

Esta educación enfatiza en los derechos de niños y jóvenes, quienes debían ser empleados por padres y patronos conjugando educación mental, física y tecnológica (principios generales de la producción y la industria). Ello constituiría además una condición para la

praxis revolucionaria del proletariado: “La combinación del trabajo productivo retribuido, la formación mental, los ejercicios físicos y la enseñanza politécnica pondrá a la clase obrera muy por encima del nivel de la aristocracia y la burguesía” (Marx y Engels 1973: 82) Defienden la escuela anticapitalista, con la transformación comunista de la sociedad.

Así, se ha puesto en evidencia la utilidad de Marx para comprender el campo educativo, pues supo develar su esencia ideológica y su subordinación al mundo del trabajo. En sus reflexiones, lo cardinal era avalar la reestructuración social, donde se eliminarán las diferencias sociales y la alienación del trabajador, en lugar de detenerse en la organización de la enseñanza en la sociedad del futuro. Ello explica sus escasas consideraciones en torno a su concepción de educación modelo. Entiende que eso sería una tarea posterior de los comunistas cuando accedieran al poder.

1.2.1.2 MAX WEBER Y LA EDUCACIÓN. Valor de sus nociones de dominación y burocratización.

Al considerar los autores que han analizado la impronta de Max Weber (1864-1920) en la educación (Flecha y Serradell, 2003; Lerena, 1999; Pecourt, 2012; Torres, 1996), se detecta un camino que nos permite rastrear su tributo. Este es, la escuela como estructura de dominación semejante a la iglesia; los tipos de educación y la naturaleza burocrática de la institución.

Weber (1944) considera a la escuela, al igual que a la iglesia, como “asociación hierocrática”, por aplicar coacción psíquica para lograr armonía y orden, a partir de castigos y recompensas. Las normas que así se establecen son para el dominado inexorables, dado el poder ordenador de dicha compulsión. Esta dominación, con el poder

más estereotipador que existe, tiene cuatro rasgos. Cuerpo de profesionales con formación específica, status y cohesión que los ubica en una alta posición, que puede variar según la jerarquía institucional. Incorporación de ese cuerpo por cánones fundados, con durabilidad y entrenamiento disciplinado para su obtención e interiorización, lo que garantiza uniformidad de contenidos, métodos y pautas de comportamiento. Sus miembros defienden el privilegio de creencias y saberes, considerados fidedignos y legítimamente transmisibles, resistiendo la influencia de agentes externos. El carisma de sus miembros, más que por cualidades personales, viene por pertenecer a profesiones que administran bienes culturales. Gracias a estos atributos la escuela logra coacción psicológica con una estructura organizativa y distributiva y sujetos adheridos a su canon oficial. Deviene dispositivo de control que gestiona bienes espirituales.

Comprender los tipos de educación weberianos amerita distinguir poder y dominación en su pensamiento. Lo primero es cuando un agente actúa según sus objetivos e intereses, a pesar de la oposición que reciba. Lo segundo supone que un actor acata una disposición de otro, por múltiples motivos que afianzan la legitimidad de su sumisión. Dichos motivos se expresan en tres tipos ideales: carismático, tradicional y legal (Weber 1944). El primero remite al atractivo que despierta un individuo por sus cualidades extraordinarias que lo separan del hombre común. Más que poseer dichos atributos lo básico es que se les adjudiquen. En el tradicional los cánones y cualidades adquiridos ancestralmente gozan de una integridad y virtud *per se* (ancianos en comunidades rurales o cabeza de familia en sociedades patriarcales). Lo legal-racional se produce por normas impersonales, establecidas por criterios lógicos con arreglo a fines o a valores. Los sujetos subordinados obedecen a sus superiores porque aceptan las reglas. Al interior de esta autoridad sobresale la organización burocrática, como definición clara y jerárquica de competencias y niveles de autoridad.

Los tipos de dominación implican tipos de educación y de individuos. A la carismática le atañe una educación carismática y el sujeto es el “elegido”; a la tradicional una generalista y un sujeto “cultivado”; y a la racional una especializada, que desemboca en el sujeto “especialista” (Hernández, Beltrán y Marrero 2010).

La educación carismática identifica y selecciona a individuos que serán parte de la elite dominante. Es particularista y se dirige a los portadores de esa condición, pues una cualidad que todos posean, pierde exclusividad. Identifica sus atributos para probar su existencia, porque un carisma ni se enseña ni se inculca. La tradicional incluye tipos de educación que cultivan las artes o el intelecto. Sus variantes son: artístico-lúdica, gimnástico-militar o aristocrática³. La intención–y a su vez resultado– es validar un privilegio que no responde a habilidades aprendidas, sino a lazos de sangre, herencia y concepción de honor. La racional es especializada y enfocada a sujetos útiles en fines administrativos, capaces de trabajar en oficinas, taller o laboratorios. Cualquier persona puede ser educada con esta esencia, aunque en grados diferentes. Las estructuras racionales demandan expertos y técnicos en áreas del conocimiento que satisfagan las exigencias de la división del trabajo. Ello es evidente en la racionalización administrativa que caracteriza a la sociedad moderna (Weber 1944).

Las tres educaciones, como tipos ideales que son, apenas se manifiestan en estado puro y desconectado. Son extremos que delimitan composiciones y eslabones intermedios:

“... los polos opuestos del campo de los objetivos educacionales son: estimular el carisma, esto es, cualidades heroicas o dotes mágicos; y proporcionar una instrucción experta especializada (...) Entre ambos se encuentran todos aquellos tipos que tienen por objeto cultivar al alumno para una conducta de vida, ya sea de carácter mundano o religioso” (Weber 1972: 519)

Gómez y Soler (2012) explican que para Weber la burocratización era el modelo más eficiente a través del cual las organizaciones públicas y privadas podían alcanzar sus

³ Estas variantes cambian según la representación cultural del estrato dominante. Tal es el caso de los guerreros en Japón, cuya educación se propone un caballero y cortesano estilizado, que menosprecie a los hombres de letras. Otros ejemplos se encuentran en la educación literaria en la Antigua China y la aristocrática de los señores en el feudalismo. Esta última encaminada a un estilo de vida refinado y sostenido por maneras tradicionales, gracias a una estructura social basada en el linaje.

metas. Esto era posible por sus rasgos de: especialización, donde cada individuo tiene responsabilidades y cada cargo, funciones propias, lo cual conlleva una fragmentación de tareas; jerarquía; actuación basada en normas y reglas escritas de carácter impersonal. Todos estos rasgos se observan en la escuela de la modernidad que se reproduce hasta nuestros días.

Para Weber la irreversible condición burocrática de la escuela se reflejaba en conductas reguladas a sus miembros, pautadas por políticos y técnicos, que excluyen a la comunidad educativa de las decisiones.

Hasta aquí, un breve recorrido por la reflexión educativa weberiana, pertinente para entender la participación educativa. En este sentido se destaca el rol de dominación que ejerce la escuela, su esencia burocrática y la existencia de tipos de educación según posición social de los individuos. Este legado permite adentrarnos en los fines que guían la educación, los medios de aprendizaje, las fuentes de autoridad o legitimidad que están en juego. Todo ello a partir de reubicarlos en el análisis de la institución misma y de las relaciones que comprende.

1.2.1.3 EMILE DURKHEIM. Efecto moralizante de la educación

Emile Durkheim (1858-1917) logró nombrar y precisar el campo de estudio de la sociología de la educación. Su concepción de lo social muestra cómo las categorías fundamentales de nuestra conciencia son moldeadas por la sociedad a través de sus instituciones sociales; en especial, la escuela. Esto nos introduce en los ejes medulares de

su teoría de la educación: que es un hecho social y que cumple una función social de vital importancia, superadora de cualquier otra institución.

Durkheim ([1922] 1975) entiende que la educación es un hecho social que supone:

“...acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (p.53).

Establece como función de la educación, conformar el ser social en su dimensionalidad individual y social. La primera implica formar una base compartida de estados físicos, intelectuales y morales, como garantía de cohesión social. La segunda es preparar para el puesto en la división social del trabajo. Cada sujeto conciliaría su rol productivo con los objetivos de la sociedad, y con ello la consolidación moral de esta.

La autoridad moral de las instituciones explica que los individuos aprueben sus demandas. Se produce una implicación mutua sociedad-individuo, donde la elección de este por la sociedad, supone la elección por sí mismo. La acción que las instituciones –en especial la escuela– ejercen sobre él, lejos de “constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo” significan “ensalzarlo” y convertirlo en un ser verdaderamente humano. La formación moral del niño implica hacerle comprender su país y su tiempo, sentir sus necesidades, iniciarle en su vida y prepararlo para las obras que le esperan. La moral configura la naturaleza de las sociedades, para salir del aislamiento individual y optar por intereses colectivos. Se aprende a dominar las pasiones e instintos en pro de fines más elevados. Toda sociedad tiene un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza irresistible, a la cual es inútil resistirse, pues inhabilita para la vida social a los que se les opongan (Durkheim [1922] 1975).

En resumen, Durkheim al asumir la educación como un hecho social remarca la naturaleza externa de la conciencia colectiva, pues se constituye fuera de la actividad

histórica y concreta de los hombres individualmente. Y es precisamente este el contenido de lo que se trasmite en la escuela, que no es más que las regularidades de la vida social. Con ello entonces se garantiza el consenso en relación con las creencias, normas y expectativas que regirían las interacciones sociales; pero también que los sujetos ocupen satisfactoriamente el rol que les toca dentro de la división social del trabajo. Función que el individuo asume sin conflicto, debido a que es resultado de la autoridad moral que las instituciones ejercen sobre él.

1.2.1.4 Posibilidades para comprender los procesos participativos desde la visión clásica

En el legado educativo de Marx, Weber y Durkheim no existe una visión homogénea, sea por las dimensiones abordadas como por las conexiones societales que establecen. No obstante, son visibles ejes conceptuales para abordar la participación educativa.

Para pensar la posición marxista frente al empeño participativo, habría que distinguir entre la sociedad capitalista (real) base de su aparato conceptual y la comunista (utópica) sobre la cual proyecta el cambio social. En la primera sería improcedente para la dominación burguesa educar en participación a la clase trabajadora, lo esencial sería transmitir la ideología dominante. Ello demanda obedecer y aceptar la realidad “deformada”, conductas opuestas a un desempeño participativo –crítico y autónomo–. Atendiendo al rol de participación, el docente jugaría uno activo, aunque desde la ejecución. En un Estado burgués centrado en su legitimación, este sería el actor que garantiza la transmisión de su ideología. La familia es variable e ineficaz para irradiar una

ideología y su intervención escolar sería impensable. Iguales razones deslegitimarían la inclusión del alumnado.

La escuela comunista sería un contexto muy favorable para formar al individuo participativo y crítico. El sujeto revolucionario, proveniente de la clase obrera, se comprometería con la transformación social. Una formación que articula la escuela con la fábrica favorecería la sensibilidad por los problemas, conciencia verdadera de las circunstancias laborales e instauraría el esfuerzo para satisfacer expectativas y necesidades colectivas. Este panorama, implícito en el enfoque marxista, supone la participación como una de las funciones escolares. Para superar la enajenación, los sujetos desarrollarían habilidades para consensuar, argumentar y tomar decisiones. Sólo así el trabajo generaría liberación y creatividad individual. También docentes y familias tendrían iguales oportunidades de decisión. La escuela comunista y obrera no sería contradictoria con las expectativas familiares, por lo que tendría sentido concentrarse en la participación como objetivo educativo y como dinámica de interacción.

El mayor tributo weberiano a la participación educativa está en las posibilidades de comprensión que ofrece. Esta, como objetivo educativo, variará según los tipos educativos. En el carismático, sería exclusivo para potenciar el carisma, líderes capaces de tomar decisiones y de incorporar a amplias masas poblacionales. El tradicional también se encamina a validar el privilegio de sujetos ubicados en esferas de poder, quienes precisan de habilidades de liderazgo. En el racional la dimensión participativa es menor y estaría dirigida a una mayoría para subordinarla al mundo del trabajo. Su instrucción responderá al conocimiento especializado asociado a su futuro puesto y su tipo de participación sería de reclutar, obedecer y aceptar. Un concepto limitado a asistir, movilizar y reunirse o, en el mejor de los casos, a la consulta sobre decisiones ya tomadas por su líder.

Para que la participación a través de la delegación sea exitosa, el vínculo representante-representados debe ser fluido y horizontal. Aquí son notables los tipos ideales de autoridad. Permiten entender los conflictos o anuencias inherentes a las interacciones

directivos-miembros, docentes-alumnos, docentes-familias, docentes-docentes y alumnos-alumnos.

Por otra parte, las instituciones altamente burocratizadas, como la escolar, son un obstáculo a la participación. Una estructura jerarquizada con fronteras bien deslindadas entre roles, restringen el consenso colectivo. En un contexto autoritario la comunicación horizontal inherente a la participación plena no tiene cabida y la constante vigilancia dificulta la autonomía e independencia de los sujetos para su intervención activa. Weber conecta tipos ideales de educación y maneras de formar para la participación; tipos de dominación e interacciones cotidianas y burocratización con participación.

Desde la perspectiva durkheimiana la participación como fin educativo dependería de exigencias sociales. Si estas demandan individuos participativos, entonces se defenderían actitudes de diálogo, debate pacífico y argumentación. Aunque este rol sería pasivo, pues habrá una conciencia colectiva a la cual el individuo debe ajustar su conducta y hacer realidad las expectativas sociales sobre él. Formar para la participación sería conveniente, siempre que se corresponda con ese papel definido socialmente y no por el individuo aislado. Lo contrario sería una actitud anómica.

Para Durkheim la familia, mundo particular, sería imperfecta para transmitir la moralidad de una época, y por lo tanto no debe participar en la dinámica escolar. Los alumnos, como seres incompletos que son, tampoco pueden ni saben decidir en su formación. Sus expectativas y saberes responden a experiencias individuales, y con ello distan del carácter social que le atribuye a la cultura escolar. De ahí la necesaria influencia del docente sobre esa conciencia incipiente. Este sería el único trasmisor legítimo de conocimiento. Bajo la tutela del Estado, es intérprete de la moralidad de su tiempo y el garante de la homogeneidad social para la posterior especialización laboral. Compara el poder docente con una fuerza hipnótica, lo que radicaliza la inactividad del alumno, a partir de sus condiciones para la inculcación. Estas son: momento de pasividad natural o hipnosis, conciencia con insuficientes representaciones como para rebatir las que se proponen y una voluntad aún elemental. Estas, junto a la tendencia a imitar, favorecen la

ascendencia del maestro, cuya superioridad en experiencia y saber, añade a su acción la potencia efectiva que le es vital. La autoridad moral del profesorado lo sitúa por encima de familias y alumnos. Sin embargo, las posibilidades docentes de decidir están circunscritas a la conciencia colectiva que la sociedad prefijó. El contenido escolar lo sobrepasa y la trasmisión debe ser comprobada por el Estado. Su participación tendría cabida en el nivel de ejecución. El maestro es protagonista dentro de los marcos establecidos.

Este pensamiento clásico –sin ser una teoría educativa (Marx y Weber) y mucho menos participativa– identifica fenómenos y procedimientos societal e institucionales, relevantes para abordar este tema. Veamos la contribución de un pensamiento más moderno.

I.2.2. Perspectivas Contemporáneas desde los inicios de la sociología de la educación hasta los años 90.

Desde la muerte de Durkheim en 1917 hasta que la sociología de la educación se presenta en el medio académico norteamericano de la posguerra, hay una etapa de vacío en la ciencia (Karabel y Halsey 1976). Los inicios como tal de la disciplina se ubican después de la II Guerra Mundial. Comienza un recorrido con cierta sistematicidad de tendencias, autores y paradigmas, que se interrumpe en los años noventa en el contexto del cambio tecnológico, económico y cultural, junto a la redefinición del papel de la educación. Ello desplegó nuevas áreas de análisis y de producción teórica, que intentaron responder a las aceleradas transformaciones estructurales de las sociedades avanzadas durante esa década. Producción que se expresa en una variedad de tendencias y propuestas.

Beltrán y Hernández (2012), aunque reconocen el texto de Geiger ([1930] 2008) como la partida de nacimiento de la disciplina, sitúan los comienzos disciplinares en los años cuarenta en Estados Unidos, en el marco de la expansión educativa vinculada al desarrollo social. En la posguerra la creencia de que la racionalidad produciría el progreso, que ya se encontraba en la ilustración, se retomó en la reconstrucción de las sociedades capitalistas y de sus sistemas educativos. Se incrementó el gasto público en educación y se favoreció la investigación educativa, en especial en países con ideología de planeamiento, bienestar social y una tradición de impulsar reformas avaladas por las investigaciones.

La sociología de la educación empieza su consolidación, desde el estructural-funcionalismo y los acercamientos macrosociológicos, hasta enfoques críticos y micro. Aunque este pasaje ha sido desigual en contextos y escenarios académicos, ha revelado el funcionamiento del sistema escolar y sus implicaciones políticas, culturales y económicas, desde diferentes posturas ideológicas. Aquí sólo se referencian aquellos que permiten discernir y estudiar la participación educativa. Se abordan entonces, tendencias dentro del estructural-funcionalismo; la sociología crítica y la nueva sociología de la educación.

1.2.2.1. El Estructural-Funcionalismo

La perspectiva estructural-funcionalista indaga en los medios por los que las estructuras se integran para la unidad de la sociedad como un organismo completo (Haas 1964; Inkeles 1964 [cit. por Ornelas, 1994]). En educación esto supone la unificación-adaptación y el logro de fines. Ambos se logran a través de la escuela, que forma según

los requisitos técnicos de las instituciones modernas y configura personalidades que acepten el orden establecido (Ornelas 1994).

Para Parsons (1961) la función escolar sería que los alumnos obtengan compromisos y habilidades afines a sus futuros roles. Esto es, conservar valores sociales y desempeñar su rol en la estructura social. Esta última se presenta como vital al progreso social y desconectada del poder. La escuela canalizaría objetiva y racionalmente a los sujetos según necesidades sociales, cuya selección estudiantil aparece como “genuinamente distributiva”, por factores adscritos (status socioeconómico de la familia) o adquiridos (oportunidad al logro por su capacidad individual). Dubet y Martucelli (1998) advierten que en esta visión la escuela afianza la confianza en las inteligencias, instaurando los efectos escolares como ejes exclusivos y legítimos del éxito individual. Refleja la representación de los tiempos modernos: el paso de una sociedad de status transmitido a uno adquirido.

En esencia, para la tradición estructural-funcionalista la escuela debía formar según las “necesidades” del mundo del trabajo y asegurar la aceptación del orden social por parte de los individuos. Con su carácter empirista e intencionalidad apolítica, lideraba las principales tendencias de la sociología de la educación en Estados Unidos, Francia, Alemania y Japón. Tuvo gran influencia en América Latina, a través de las ayudas técnicas de organismos internacionales (BM; BID; OEA, etc.) y profesores norteamericanos, auspiciados por programas como Fulbright o fundaciones como Ford y Rockefeller.

1.2.2.2. La Sociología Crítica

En los años sesenta resurge el marxismo, se producen movilizaciones estudiantiles y se comprueba el fracaso de políticas de igualdad educativa. Ello favoreció una sociología de la educación crítica, inspirada en la teoría del conflicto, que en los años cincuenta ya empezaba a perfilarse⁴. El cuestionamiento de la concepción funcionalista de la sociedad y de la función atribuida a la escuela son sus ejes. Define a la sociedad como heterogénea y dividida en clases, integrada por la hegemonía política, económica y cultural del grupo en el poder. De ahí que asume una determinación de clase social en: sistema escolar, práctica pedagógica, contenidos, fines de la enseñanza, éxito y fracaso escolar. Denuncia la igualdad de oportunidades como una ilusión (De Ibarrola, 1994). Las teorías de la reproducción enfatizan así que la escuela no es imparcial, ni asigna y distribuye categorías a partir de méritos individuales, sino que reproduce las desigualdades sociales. Esta idea varía según objetivos y formas de la reproducción, en especial la reproducción cultural.

⁴ Karabel y Halsey (1976) resaltan aquí los aportes de C. Wright Mills en Norteamérica, Norman Birnbaum y David Lockwood en Inglaterra, además de Ralf Dahrendorf en Alemania. Max Gluckman, deudor de George Simmel, también contribuyó a esta teoría, cuyos discípulos Hargreaves y Lacey acometieron análisis combinando el funcionalismo y el conflicto.

Reproducción cultural: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron

Pierre Bourdieu (1930-2002) y Jean Claude Passeron vincularon estructura social, sistema educativo y cultura. La educación, sus contenidos, lenguajes, evaluación y selección legitiman relaciones desiguales, condicionando el éxito o fracaso escolar de grupos específicos.

En “La reproducción” (1970) analizan cómo el origen social de los alumnos condiciona su desempeño académico. Asumen el mensaje pedagógico como arbitrario, no es producto del azar o del devenir social, sino de intereses de la clase dominante, que expresan la “arbitrariedad cultural”. La escuela deviene agencia de Violencia Simbólica (VS) al imponer significados de esa arbitrariedad, la cual es vista como necesaria, mientras que desvaloriza otras culturas. La VS se ejerce a través de la Acción Pedagógica (AP) como todo intento de instrucción. Ella es una comunicación arbitraria que permea el contexto pedagógico y su “condición de instauración” es la supremacía del adulto sobre el niño.

Toda AP yace en la Autoridad Pedagógica (Aup) como facultad para transferir conocimientos. Cualquier agente de AP aparece instintivamente como digno de transmitir nociones establecidas, persona calificada para divulgar el mensaje, cuya comprensión y aceptación depende de esa autenticación del emisor. Los alumnos están dispuestos de entrada a admitir esa autoridad y la validez de lo expuesto.

Toda AP, gracias a la credibilidad que le da la Aup, se instaura como “instancia legítima de imposición” y convierte la arbitrariedad cultural que enseña en cultura legítima. Si la AP es estable y continuada deviene Trabajo Pedagógico (TP), convertido en Trabajo Escolar (TE) cuando es reglamentado a través de su institucionalización. El objetivo es inculcar *habitus*, entendidos como sistema de disposiciones, manera de ser, que da a la conducta matrices de percepciones, predisposición, tendencia, apreciaciones y acciones.

Estos estructuran las prácticas, no de forma mecánica de causa-efecto pues estas pueden modificarlos. Los *habitus* pueden ser prácticos o simbólicos. Lo práctico alude a lo tangible y la conducta que provoca se da automáticamente, el individuo está acostumbrado casi inconscientemente. Lo simbólico supone asunción consciente y reflexiva de esa práctica.

El TP primario refiere la educación innata del niño, conocimiento práctico-práctico, pedagogía por familiarización –básicamente en la familia– cuyo efecto es inconsciente. El secundario es una pedagogía racional, metódica y organizada, con máximas estipuladas y formalizadas, producido fundamentalmente en la escuela. El éxito de este último dependerá de la distancia del *habitus* por inculcar respecto al adquirido. Ello supone la “conversión”, cuando se quiere sustituir un *habitus* primario, por otro totalmente distinto y “mantenimiento o reforzamiento” cuando no hay diferencias entre ambos. El TP primario difiere según el origen social de las familias por lo que el TP secundario tendrá efectos desiguales. Para alumnos de clase dominada será una deculturación o “conversión” del *habitus* y para los de clases dominantes será una reeducación. Estas últimas ya poseen el arbitrario cultural que la relación pedagógica quiere inculcar (modales, conjugaciones, declinaciones y construcciones sintácticas). Ello garantiza su éxito escolar y, en consecuencia, la reproducción de su clase.

A partir de los ejes esenciales de la propuesta de Bourdieu y Passeron se revela que no existen relaciones de comunicación o conocimiento ajenas al poder. De manera que la cultura deviene campo de poder y la escuela como una de sus instituciones reproductoras.

1.2.2.3. La Nueva Sociología de la Educación

Desde fines de los años setenta surgen alternativas al funcionalismo y a las teorías de la reproducción. Entre ellas se destaca la nueva sociología de la educación, vertiente que se desarrolla en institutos y universidades de educación, más que en departamentos de sociología (Karabel y Halsey, 1976). Sus ascendientes se encuentran en principios marxistas, fenomenológicos, interaccionistas y etnometodológicos. De estos se asume al hombre como creador de significados y se reflexiona sobre los supuestos subyacentes al orden social, donde las categorías sociales son problemáticas en sí mismas. La escuela se toma como sistema de reproducción, pero también de producción. Este postulado fue defendido a partir del abordaje del nivel micro de las instituciones escolares, se dice que entraron a la “caja negra” con un privilegio por elementos del currículo oculto⁵. En este sentido, se centraron en las relaciones interpersonales escolares, los modelos de comportamiento de los actores y la inserción de las prácticas escolares en la vida cotidiana de aquellos (Pecourt, 2012).

Estas aproximaciones cualitativas y micro revelaron que en la escuela surge algo diferente a lo previsto oficialmente, e incluso a veces, en confrontación. Los conceptos más reiterados son: tradición selectiva, currículo oculto, resistencia y oposición, además de pedagogías de las diferencias (Rigal, 1996). En general, son destacables los aportes de las teorías interpretativas, las resistencias y Basil Bernstein.

⁵ Este concepto, deudor en gran medida de la obra *Life in Classrooms* de Philip W. Jackson (1968), se refiere a aquellos dispositivos subyacentes, supuestos e inapreciables –como las costumbres o formas de organización del tiempo y espacio– a través de los cuales se adquieren conocimientos, destrezas y actitudes que no aparecen explícitamente en los contenidos curriculares y en ocasiones tienen mayor influencia que estos. El concepto remite a aspectos organizativos de la vida escolar que generalmente no son percibidos por los estudiantes ni por los maestros.

Dentro de la Teoría Interpretativa, Michael Young consideraba que los fenómenos sociales y sus explicaciones eran históricos. Proporcionó herramientas conceptuales necesarias para un amplio cuestionamiento de la dinámica educativa, desde la autoridad del maestro, el conocimiento técnico, el saber recibido, las asignaturas escolares, las disciplinas académicas hasta la propia universidad (Young 2000). Desde sus premisas se pudo investigar el saber educacional, sus conexiones con estructuras sociales, cómo se originó o mantienen sus categorías dominantes.

Karabel y Halsey (1976) entienden que este enfoque se recibió mejor en Gran Bretaña al identificarse con la sociología del conocimiento, la cual en Estados Unidos se consideraba disciplina marginal. Al margen de ambas tradiciones, lo central era aprehender la configuración social de las diferencias educativas y sociales al interior de la escuela, a través de análisis microsociológicos. En Inglaterra, fundamentalmente, los estudios atendieron a la interacción alumno-profesor, las categorías y conceptos utilizados por estos, el currículo, así como las conexiones del poder con la selección y organización del conocimiento educativo.

Los interaccionistas simbólicos norteamericanos y británicos abordaron lo que se conoce como “Efecto Pigmalión”⁶, que revela la influencia de las expectativas profesoras sobre la conducta de los alumnos, quienes se manifiestan tal como se espera (Rits 1991)⁷. Los docentes creen hacer una clasificación escolar, que su juicio se aplica al trabajo realizado

⁶ También se conoce como “Profecía que se cumple a sí misma”

⁷ En este sentido Rosenthal, R. y Jacobson L. (1968) evidencian empíricamente que los resultados escolares no dependen solamente de la capacidad de los alumnos, sino fundamentalmente de expectativas, estereotipos e imagen que tengan los profesores de estos. Existen numerosas investigaciones destinadas a comprobar esta tesis. Tal es el caso del análisis de Keddie “Classroom knowledge” en 1971, donde se muestra cómo los criterios subjetivos utilizados por el profesorado en la evaluación de los estudiantes (“por encima de la media” o “alumno problema”), encubren valoraciones de clase social respecto a lo que se considera un comportamiento idóneo, ya sea intelectual o moral; proceso fomentado y sostenido por las expectativas que, tanto profesores como alumnos, tienen mutuamente. Asimismo Bourdieu, P. y Monique de Saint Martin (1975) revelan sobre las fichas individuales llevadas por un profesor de filosofía en sexto año de bachillerato superior de París, que los juicios del maestro hacia el alumno, clasificados en adjetivos desde peyorativos hasta laudatorios, son diferentes según el origen social de los alumnos, siendo más favorables, al igual que las notas promedio, en la medida en que se eleva la clase social.

y no al estudiante. Lo paradójico es el éxito del pronóstico porque los alumnos acomodan su conducta a las expectativas docentes (Torres 1994).

En esencia, la tendencia interpretativa alertó sobre aspectos micro, útiles para entender sucesos sociales. Conectó la comunicación en el aula con la trasmisión de desigualdades o el imaginario docente con el desempeño estudiantil y esto, a su vez, con éxito o fracaso social. Todo ello permite que los maestros discernan las secuelas de sus prácticas y subjetividad.

Las Teorías de las Resistencias, por su parte, focalizan en el cambio educativo, y en otros casos, social, a partir de las contestaciones de los grupos subordinados sobre la estructura de dominación. Se entiende la supremacía cultural y social sujeta a resistencias y contradicciones: la reproducción no es mecánica. Los actores con su experiencia median los mensajes escolares. Para Pecourt (2012) estas teorías analizan las condiciones cotidianas del proceso educativo y develan la incidencia de factores externos (clase social o género) con el estudio de las situaciones concretas y de las interacciones entre los actores educativos. Se defienden así alternativas reales para el cambio social desde la educación y sobresalen autores como: Paul Willis, Michael Apple y Henry Giroux.

Willis (1977) constató una cultura de penetración y resistencia al sistema educativo en alumnos de clase obrera inglesa, quienes se enfrentaban a lo escolar (sientan juntos; arrastran sillas o mesas; mudan de lugar y utilizan códigos de grupos). Este grupo desarrolla la cultura de la masculinidad, desprecia la cultura intelectual –tomada como afeminada–. Lo que subyace es un escepticismo sobre el valor real de las credenciales educativas (Hernández, Beltrán y Marrero, 2010).

El repudio a la enseñanza, vivido como emancipación, se vuelve fuente de reproducción de su origen social⁸. Estos son quienes más necesitan aprovechar las oportunidades educativas, pero al rechazarlas eliminan su oportunidad para una buena inserción laboral. El autor resalta la producción cultural de la institución, pues los sujetos utilizan, activa y colectivamente sus recursos ideológicos, culturales y simbólicos para explorar, dar sentido y responder a condiciones heredadas. Esta creatividad si bien no implica forzosamente que trascienda la reproducción de estructuras sociales, refleja la naturaleza transformadora de las culturas y la capacidad colectiva de los agentes (Willis 1986).

Apple (2002) también toma la función reproductiva de la escuela y analiza el currículo oficial y el oculto. Su intención es enfatizar las fisuras del proceso reproductivo y con ello su carácter reversible. Profundiza en sus posibilidades contrahegemónicas como resultado de conflictos culturales, políticos y económicos. Desde la cultura como experiencia vivida, argumenta la autonomía de esta, manifiesta en los desafíos al mando económico (lo que llama reconstruir una cultura sentida específica). Ante la centralidad de normas y contenidos para garantizar la inspección sobre la enseñanza, se oponen estrategias de cohesión grupal que abren espacios de poder (lo que llama “resistencias culturales informales”).

Se generan prácticas de resistencia y subversión, que tienen un efecto en la participación educativa. Si los actores logran articular intereses en estrategias consensuadas adquieren un nivel activo. Pero si prevalece la individualización para profesores y alumnos, estos se convierten en ejecutores de programas pre-elaborados y reglados desde categorías superiores, y su participación es de ejecución. Ello aleja el contacto entre docentes para

⁸ Las resistencias también se manifiestan en las escuelas de la clase media. Dubet y Martuccelli (1998) han demostrado su existencia de modo más noble, porque los alumnos aceptan mejor la influencia de las categorías escolares. Estos autores muestran los recursos utilizados para ampliar los márgenes de maniobra –en especial, el aprendizaje del oficio de ser alumno– no para desafiar abiertamente a la escuela, sino para resistir sus presiones. Consideran que mientras en la escuela popular las resistencias son una forma de venganza y conflicto, en la escuela de clase media son una liberación colectiva, siempre calculada y prudentemente practicada.

materias educativas y los acerca en lo disciplinario. Esta es la ideología de la individualización detectada en las reformas que analiza. Sin embargo, considera que se pueden generar instituciones alternativas, dada la capacidad contestaria de los actores. Si estos incrementan su intervención en la dinámica escolar, las disposiciones curriculares y pedagógicas serán más democráticas. Desde la lectura de cada profesor de las formas culturales, se revelan muchas maneras de asimilar un mismo programa y de posibilidades para respuestas diferentes y creativas. En este sentido, el autor retoma la noción de intelectual orgánico de Gramsci para conducir un enfrentamiento crítico de los docentes con el resultado de su trabajo. Se trata de abrir un espacio para la acción humana, o de plantear la relación de la ideología y el currículum con el poder (Hernández, Beltrán y Marrero, 2010)

Apple y Beane (1997) sistematizan prácticas emancipadoras en lo pedagógico y en lo político. Estas experiencias, básicamente locales⁹, parten del trabajo conjunto de profesores, alumnos y comunidad. El aprendizaje se produce desde la contextualización y las experiencias del alumno, vinculándose el conocimiento a condiciones reales. Predomina el trabajo en equipo, el cooperar y el evaluar el desempeño. Todo ello potencia las destrezas académicas básicas y avanzadas, pero también las de pensamiento crítico.

Apple (2002) reconoce la posibilidad de frenar el avance neoliberal y neoconservador, pero alerta sobre la falta de una agenda educativa progresista general. Entiende que las resistencias abordan una diversidad de prioridades que dificultan la adhesión colectiva, al incluir desde la raza/etnia, pasando por roles sexuales, hasta la religión. Ello obstruye, desde lo estructural, tendencias nacionales para políticas y prácticas emancipadoras a gran escala.

⁹ Las experiencias en concreto son: Colegio de educación secundaria de Central Park Este (Nueva York); la escuela Rindge de Artes Técnicas en Massachusetts; La Escuela Fratney en Milwaukee, Wisconsin y la Escuela de enseñanza media Marquette (actualmente Escuela de enseñanza media Georgia) en Madison, Wisconsin.

Giroux (1985) alerta que no toda conducta de oposición sirve para enfrentar la dominación. La confrontación no implica resistencia, a menos que sea autocrítico, responda a intereses de clase, sea una percepción revolucionaria en aumento o una acción colectiva reflexiva. Reclama especificar qué es resistencia en sentido emancipatorio y cómo puede aplicarse en el perfeccionamiento de la escuela. Los docentes serían los responsables de descifrar las dimensiones progresistas y liberadoras de las resistencias, para canalizarlas políticamente. Flecha y Serradell (2003) explican el rol que Giroux le adjudica al profesorado. Se trata de un intelectual transformativo dentro del proyecto político inherente a toda educación, que debe estimular valores democráticos y de igualdad, así como enseñar en la reflexión crítica y en la acción transformadora de la sociedad.

Las teorías de las resistencias argumentan así su tesis del cambio educativo. Willis resalta el proceso de producción cultural que acontece en la institución escolar; que, aunque parte de la reproducción, es creativo; y bajo circunstancias determinadas puede alcanzar logros distintos. Apple profundiza en el currículo oficial y el oculto para identificar las oportunidades de generar prácticas contrahegemónicas y brindar rasgos concretos de lo que sería una escuela democrática. Giroux, por su parte hace hincapié en la necesidad de encaminar las resistencias hacia objetivos concretos emancipatorios, bajo el liderazgo indiscutible del docente como intelectual orgánico.

Otro autor relevante es Basil Bernstein (1924-2000), quien examina el contenido de la educación y el funcionamiento de las escuelas. Analiza el discurso pedagógico y sus prácticas de comunicación para la transmisión de modelos de dominación externos a él. Profundiza en las sutilezas del poder, entendiendo la escuela como agencia de control simbólico.

Entiende los códigos sociolingüísticos como principios reguladores de la comunicación que se adquieren tácitamente en la socialización. Estos subyacen a: la organización y selección de mensajes, la integración de significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores. Explica el código específico de cada clase social. El restringido o

público propio de obreros entraña el uso de oraciones cortas, gramaticalmente simples, con significados dependientes del contexto particular. Esto es, experiencias vividas que no explicitan al atribuir su conocimiento por parte de sus interlocutores. El código elaborado, típico de clase media, implica construcciones gramaticales complejas, uso de pronombres impersonales y expresar sentidos independientes de su entorno cotidiano (Bernstein 1993). En la escuela como los saberes son codificados según el elaborado los alumnos de clase media estarán en ventaja con respecto a los de clase obrera, quienes viven la institución en abierta ruptura con su modo familiar¹⁰. Así se reproduce las relaciones sociales existentes.

Bernstein (1993) aborda las prácticas pedagógicas, entendidas como cualquier contexto donde se produce y reproduce la cultura, regido por tres reglas. La de jerarquía define posiciones entre trasmisor (docente) y adquiriente (alumno). La de sucesión y ritmo fija el avance y orden de la transmisión. La secuencia supone el progreso del conocimiento que se transmite y la distribución del contenido. El ritmo incluye lo que se debe saber en un tiempo determinado. La de criterio recoge los indicadores para evaluar la transmisión. Estas reglas generan pedagogías según sean explícitas o no. Las explícitas remiten a una pedagogía visible. En ella las jerarquías están claramente establecidas entre alumnos y docentes. La sucesión y el ritmo se expresan en currículos, programas y demarcaciones cronológicas. Como los criterios también se precisan, se puede evaluar la legitimidad de los procesos y el alumno conoce las expectativas sobre él. Por el contrario, reglas implícitas conducen a una pedagogía invisible. En esta el poder no descansa en una figura específica, el alumno no conoce la fase docente en la que está, ni las pautas evaluativas y el profesor deviene más en facilitador que en trasmisor. Los efectos de ambos tipos difieren. La visible prioriza el producto externo del niño, su acomodo a la norma y se le juzga de conservadora/tradicional. Aunque se maneja con transparencia en cuanto a

¹⁰ Ello no implica que los de clase obrera no puedan producir en contextos concretos una lengua elaborada, ni que carezcan de imaginación o tengan un “déficit lingüístico”, sino que son limitadas sus referencias a contextos y significaciones universalistas.

pautas de interacción y expectativas, la precisión estricta de cánones similares para todos, obvia diferencias de origen y desarrollo de alumnos. La invisible, conocida como progresista o centrada en el niño, se proyecta atendiendo a las particularidades de este. Su preocupación es el procedimiento interno del alumno, incluidos sus elementos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales. Aunque aquel es sometido a cierto grado de ambigüedad, se logra un acomodo real a su diversidad y hay una articulación del currículo con las circunstancias de la realidad cotidiana.

Este autor devela entonces las maneras sutiles que tiene el poder y el control social para convertirse en principios de la comunicación. Atiende el procedimiento de aquellos para regular las conciencias, según su reproducción o posibilidad de cambio. Es decir, los principios que definen lo que es posible, correcto y necesario aprender, así como la forma en que hay que hacerlo.

Así pues, la nueva sociología de la educación se propuso superar la interpretación mecánica de la reproducción escolar. Reconoce el protagonismo de agentes como fuentes de contrahegemonía y cambio social. Pero lo más importante es que desmitifica la escuela como garantía de igualdad y movilidad social, a través del estudio de su funcionamiento y de los mecanismos de reproducción en un plano microsocioal.

1.2.2.4 La participación educativa desde las perspectivas contemporáneas antes de los años 1990

A través de algunos de los núcleos conceptuales del estructural-funcionalismo, la sociología crítica de Bourdieu y Passeron y la nueva sociología de la educación es posible trazar un marco conceptual significativo para abordar la participación educativa.

En el estructural-funcionalismo la educación para la participación como función escolar sería improcedente, salvo que responda a la estructura productiva. La intervención del sujeto debe regirse por valores consensuados y su rol sería el de un seguidor acrítico de estos. Ello se corresponde con su énfasis excesivo en el consenso y la estabilidad, en detrimento de los conflictos sociales. Presenta un alumno conductista-reduccionista, producto pasivo de socialización, sin precisar quién define e incorpora en la sociedad, las normas y valores que la escuela preserva. Ello soslaya la dimensión política que le es propia (Giroux y Penna, 1990), la cual es esencial en la sociología crítica de la educación.

Para Bourdieu y Passeron toda relación de comunicación o conocimiento supone poder y así debe reflexionarse la participación de alumnos y docentes. Como toda AP siempre es arbitraria en lo que inculca y en los modos de hacerlo, el maestro se ubica en un rol principal. Los docentes ocuparían un nivel de ejecución reducido en contenido y métodos pedagógicos, regido por la arbitrariedad cultural del contexto. Se convierten en dispositivos reproductores, con poca autonomía:

“La delegación del derecho de violencia simbólica que fundamenta la autoridad pedagógica de una instancia pedagógica es siempre delegación limitada, ya que tiene por contrapartida la imposibilidad de que defina libremente el modo de imposición, el contenido impuesto y el público al que se le impone” (Bourdieu y Passeron 1970: 68).

Este rol se garantiza porque los maestros desconocen los efectos de su labor en la dominación: “Los agentes que produce el trabajo pedagógico encerrados en los límites de una autodisciplina y autocensura viven su pensamiento y su práctica en la ilusión de la libertad y la universalidad” (ídem: 81). El alumno también sería actor ejecutor de una arbitrariedad cultural. En todo caso, sus niveles de participación variarían en función de su condición de clase. Los de clase media tienen, por poseer en grado práctico y simbólico, el *habitus* que se quiere inculcar. De ahí sus mayores posibilidades de intervenir, dado un contexto coincidente con sus intereses, expectativas y capacidades. Por el contrario, los de clase obrera, por vivir la institución distante de su cotidianeidad, difícilmente encuentren motivaciones y disposiciones para participar. Están sujetos a la

disciplina y censura de la cultura dominante, que se convierte en autodisciplina y autocensura. La distinción de clase de la intervención de alumnos pudiera ser contrarrestada con la formación consciente de un habitus de participación. O sea, predisposiciones hacia el respeto por el otro, argumentar y construir el consenso. Se revela el valor de los *habitus* para entender conductas participativas o no, explicar grados y niveles y sus transformaciones.

Para la tendencia interpretativa una condición de éxito de la participación serían sujetos motivados, que sientan útil su intervención y la de los otros. De ahí la influencia de las representaciones sociales. Docentes con expectativas favorables a la participación, favorecerían actitudes de colaboración y responsabilidad en su alumnado y en otros actores.

Dentro de las Teorías de las Resistencias, Willis admite la cualidad activa de todo sujeto social, lo que instaura su posibilidad para involucrarse en una participación plena, capaz de resistir y transformar la dinámica de instituciones antidemocráticas. Apple también comparte la esencia contestaria y las perspectivas de una resistencia cultural, a través de la intervención comprometida de docentes y alumnos. Con una mirada exhaustiva y detallada del currículo oficial y oculto, advierte factores obstaculizadores propios de la concepción y aplicación de la política educativa. Giroux con su lectura de las resistencias, reclama encauzarlas hacia proyectos revolucionarios definidos, los cuales estarían vertebrados por una participación plena. Los actores, con su capacidad para el cambio social, deben agruparse para identificar intereses y prioridades, como preámbulo a una estrategia coherente y consensuada. Si alumnos o familias manifiestan sólo confrontación a lo escolar, se incrementan los desencuentros. La articulación de actores se favorece con un docente que funja como intelectual orgánico, por su potencial para aunar voluntades y encauzarlas hacia una escuela democrática y antireproductora.

Los nexos de la propuesta de Bernstein con la participación educativa, se identifican en su análisis de las prácticas pedagógicas, los tipos de pedagogía y los códigos sociolingüísticos. La pedagogía visible entraña una posición autoritaria del trasmisor, lo

que cercena la fiscalización por el alumno de su educación. Mientras que en la invisible este tiene más posibilidades de decidir sobre su aprendizaje y con ello, un activo nivel de participación. Al igual que los docentes que tienen mayor autonomía con respecto a directivos para adaptar los currículos a condiciones e intereses de alumnos. Por su parte, los sujetos portadores de un código sociolingüístico elaborado pueden explicitar, argumentar y analizar intereses o tensiones propias. Todas estas habilidades son necesarias para la participación. También pueden abstraerse de su cotidianeidad y ubicarse holísticamente en la situación que comunican. Por el contrario, los que portan códigos restringidos generan desventaja participativa. Frente a la negociación inherente al proceso, a sus portadores se les dificulta expresar expectativas y preocupaciones. La fuerte conexión con su cotidiano les impide considerar aspectos más generales e impersonales. Ello dificulta la objetividad de sus análisis y la intercomunicación con individuos provenientes de entornos distintos al suyo.

Hasta aquí los aportes de estos autores para reflexionar en torno a la participación educativa, como ejercicio intuitivo y reflexivo, pues no ha sido un eje explícito de sus producciones. Se ha revelado la trascendencia de las teorías analizadas para penetrar en el laberinto de la participación educativa, desde la visión clásica hasta la más contemporánea. Sin embargo, es notable la ausencia de una doctrina explícita de participación educativa en estos abordajes. Por ello, es preciso que nos concentremos en el momento histórico concreto (a partir de los años noventa) donde esta noción sí ocupó un lugar esencial, tanto en las políticas educativas como en el pensamiento sociológico educativo que las acompañó.

I.2.3. Perspectivas Contemporáneas a partir de los años noventa. Inicios del debate discursivo y práctico sobre la participación educativa.

Durante los años noventa los cambios en el sistema productivo, en la organización del trabajo y en el mercado de trabajo, junto a la crisis del Estado Benefactor, hicieron visibles las primeras muestras de deterioro de los Sistemas Educativos Nacionales, tal como reconocen variados autores latinoamericanos. Rigal (1996) reflexiona sobre conocimientos vacíos y arcaicos, rutinas institucionales inapropiadas y maestros desentendidos del logro educativo de alumnos. Para Tiramonti (1997) la escuela se mostraba incompetente para la igualdad, la alta calidad, la representación social de su crisis y el cumplimiento de las necesidades pedagógicas de esos tiempos. Mientras que Puigrós (1994) aludía a la pérdida de la fuerza política de la institución escolar, dado discursos pedagógicos que no tenían poder ritualizador de la cotidianidad, ni facultad consagratoria de valores, normas, costumbres y consensos.

La crisis reconocida para esos años se ha mantenido en el tiempo. Así Torres (2016) explica la persistencia de problemas de equidad y discriminación en el currículo escolar, junto a una crisis de legitimidad de los sistemas educativos en cuanto a la efectividad de los agentes educativos *per se* (maestros, padres e instituciones educativas privadas o públicas). Entiende que los obsoletos rituales escolares, la incorporación de poblaciones diversas, la crisis en los conceptos de ciudadanía y democracia, la disparidad entre los modelos educativos y el mercado laboral ofrecen complejos desafíos en la actualidad.

Es así, como desde el contexto de los años noventa hasta nuestros días, y en correspondencia con la preeminencia de un modelo neoliberal de sociedad, la participación se ha posicionado como uno de los ejes fundamentales de las políticas educativas. Se ha convertido en uno de los “conceptos estelares” junto a: calidad, equidad

y eficiencia (Braslavsky, 1997). Sin embargo, su contenido, prácticas y efectos han sido diferentes según las circunstancias de cada país.

La participación educativa se ha convertido en estandarte, tanto de los presupuestos neoliberales, como de los que proponen la pedagogía crítica. En discursos ideológicos tan diversos, la noción adquiere significados e implicaciones diferentes, por lo que amerita un detenimiento específico.

El debate sobre la participación educativa se mueve entre dos concepciones fundamentales: la financiera y la educativo-cultural. Ezpeleta (1996) explica las particularidades de cada una: la financiera, propia de reformas neoliberales, vincula participación con achicamiento del Estado y con la búsqueda de fuentes para incrementar recursos y disminuir burocracias; mientras que la educativo-cultural defiende el fortalecimiento de la autonomía de la escuela y su apertura al entorno. Esta última es el argumento de la Pedagogía Crítica, la cual reivindica al sujeto como hacedor de su historia y apuesta por un ciudadano solidario con potencial para la creación y el ejercicio de la democracia. Ambas concepciones son relevantes para comprender el devenir de la participación educativa en la actualidad.

1.2.3.1. Concepción neoliberal de la participación educativa: la financiera

Morrow y Torres (2016) describen el neoliberalismo como un nuevo tipo de Estado, surgido en el capitalismo avanzado y reforzado por las instituciones económicas mundiales. Estas últimas promueven: apertura de mercados, libre comercio, reducción del sector público y disminución de la intervención estatal en la economía, en especial los

mercados. Para estos autores es un modelo que reduce radicalmente el sector público, pues es visto como ineficiente, improductivo y socialmente derrochador. Por el contrario, el sector privado se valora de eficiente, productivo, responsable y al considerarse menos burocrático, se asume con mayor flexibilidad para adaptarse a las transformaciones del mundo moderno. Esta lógica tuvo su impronta en los sistemas educativos nacionales.

Arnové, Franz y Torres (2016) destacan la privatización y la descentralización como los métodos elegidos para mejorar la eficiencia educativa, patrocinados por los organismos internacionales de donación como el Banco Mundial y el FMI. La descentralización supuso un estímulo para incluir a los padres y a la comunidad en las decisiones que afectan al docente, su contratación y despido, los presupuestos escolares, los planes de estudios y las actividades extracurriculares. Todo ello sin que se perdiera la autoridad profesional y la autonomía de los profesores dentro de sus áreas de competencia.

Desde esta perspectiva, el discurso neoliberal sobre la participación educativa destaca cuestiones económicas y técnicas y los actores de la comunidad educativa se convocan a nivel instrumental. A partir de los años noventa se incrementan las políticas educativas neoliberales. Estas han implicado: reducir el gasto público, priorizar la enseñanza básica, privatizar, descentralizar, evaluación educativa y presión sobre el profesorado (Bonal, 2002). Las instituciones controladas por el mercado, arraigadas en elecciones descentralizadas de los sujetos que usan y producen el servicio educativo, se fundamentaban por la ilusión de que disminuía la burocracia, fortalecía su autonomía y promovía la organización efectiva.

Para Carnoy (1999) las reformas descentralizadoras apelaban al incremento de la productividad, a través de la comprobación de los responsables locales sobre las disposiciones educativas. En realidad, abogaban por disminuir la contribución estatal a la educación pública, a través de premisas económicas, no pedagógicas. Predomina una ideología financiero-dependiente y de libre mercado, en lugar de una voluntad explícita de mejorar la educación. Entiende que descentralizar puede traer resultados positivos sobre la productividad educativa, pero en una lógica de disminuir gasto y responsabilidad

pública produce un efecto contrario a la calidad y a la igualdad educativa. En el campo educativo se han detectado: la mercantilización (Apple 1993, 1996); los cuasimercados (Ball 1993) y la desigualdad (Edwards, Gewitz y Whitty 1990).

Según Coraggio (1997) con sugerencias válidas como desburocratizar, uso adecuado de recursos, autonomía, se desvía la discusión del eje ideológico. Las propuestas del BM tras la fachada de democratización, obvian los distintos escenarios escolares y estimulan la transmisión de valores mercantiles al imponerse la competitividad como criterio de calidad. A su juicio, si continúan validando las políticas educativas, es por la relación desigual de fuerza, basada en sus recursos económicos, que la hace ideología dominante.

La promesa incumplida de la participación

La participación desde las políticas neoliberales enfatiza en lo monetario. Se desvirtúa su dimensión democratizadora y se potencia el “economicismo educacional”. La escuela elabora su proyecto educativo según intereses de sus potenciales “usuarios” y la educación se convierte en un producto más. Se produce un vínculo escuela-familia clientelar. La potencial amenaza de que estas retiren a sus hijos de la escuela actúa como incentivo para que docentes y equipos directivos mejoren la “calidad institucional”¹¹ (Carnoy, 1999).

¹¹ El entrecomillado es nuestro.

Uno de los supuestos mecanismos de participación de las familias es a través del derecho de elegir centro, el cual se ha tergiversado. Para Gómez (2006) las familias en realidad se convierten en consumidoras de un servicio, en este caso un producto envasado y etiquetado: el centro. Al igual que los consumidores que sin cuestionarse los componentes ni las fases del “producto”, lo toman entre los disponibles y adquieren el producto que les ofrece la escuela, sin involucrarse en su dinámica. Para el autor, el derecho y la obligación de los padres no se debe limitar a preferir un centro, sino que deben implicarse, aceptar compromisos y obligaciones en el ámbito docente.

Por otra parte, las principales objeciones a la participación promulgada por los gobiernos neoliberales se expresan claramente en el análisis de los efectos que ha tenido la ley “Que Ningún Niño Se Quede Atrás” (NCLB, por sus siglas en inglés) del año 2001 de Estados Unidos. Esta ley ha servido de modelo para las reformas educativas neoliberales extendidas por todo el mundo. Ella establece pruebas estandarizadas y la supuesta libre elección de centros por parte de los alumnos, quienes son tratados como consumidores de un servicio.

Para Keating, Preston, Burke, van Heertum y Arnove (2016) el discurso legitimador fue el tema de la crisis económica y educativa, que impulsó la rendición de cuentas, la elección y, en última instancia, la instrumentalización de la educación y la propia producción de conocimiento. Se asumía que la competencia entre las escuelas aumentaría la calidad de la educación y disminuiría la burocracia. Para estos autores la ilusión del sueño americano para todos los estudiantes se vio lastrada por estándares más bajos, aumento de la deserción escolar, profesores descalificados y sin poder de decisión; además de un fracaso recurrente en lograr éxito escolar para todos. Entienden que los efectos nocivos de la NCLB se reducen a tres tendencias interconectadas que obstruyen las potencialidades de la educación: 1) énfasis en las destrezas básicas y en la competitividad económica del país, en detrimento de otras temáticas como las artes, la música, la educación cívica o el deporte 2) estandarización del plan de estudios y la devaluación del profesorado y 3) el ataque al pensamiento crítico.

Desde esta lógica todo se reduce al imperativo de superar las pruebas establecidas a partir de un plan de estudios concreto, donde lo esencial es la formación para el trabajo. Se denuncia el valor instrumental del conocimiento, que se sustrae de su contexto para reducirlo a hechos y fórmulas desconectadas. Este deviene mecanismo de administración, dominación y control de la sociedad, en lugar de medio para el mejoramiento individual y social; pues la instrucción se reduce hacia competencias básicas, alfabetización, aritmética y estándares específicos propios de las pruebas.

Estos autores concluyen que la atención a la calidad del profesorado, el plan de estudios estandarizado, la rendición de cuentas, y la elección, en realidad encubren las repercusiones ideológicas de los cambios en la política educativa y su mercantilización. En este sentido, lo esencial es la formación y clasificación de instalaciones que anulan cualquier responsabilidad con la democracia, la justicia social o el bien común.

De modo general, los efectos han sido mayor segmentación educativa, pues las escuelas pobres y de clases trabajadoras apenas pueden cumplir con los estándares establecidos, dada una herencia crónica de desventaja social. De manera que aquellos alumnos con mejor posición económica escogerán escuelas con mejores puntuaciones. Se homogenizan así las instituciones según el perfil socioestructural de su alumnado y comunidad, quedando claramente delimitadas aquellas de población en desventaja de las de élite o de clase media.

Giró y Cabello (2017) también reflexionan sobre los efectos de la mercantilización de la educación sobre el docente, quien deviene «proveedor de servicios», bajo múltiples presiones y tensiones. Entre ellas, cumplir con los dispositivos de rendición de cuentas, como mecanismos de «cuasimercado» y de exigencia de resultados a la institución escolar y sus profesionales, en lugar de una forma de participación, de transparencia y de confianza. Se consolida entonces una cultura de evaluación que provoca burocratización, pérdida de autonomía y desprofesionalización del trabajo docente.

La demanda neoliberal de autonomía para municipios, escuelas y padres constituye un artificio. Estos solo cambiaron su posición subordinada respecto a las estructuras del sistema, más que una reestructuración del poder. Bolívar (2007) entiende que la educación se sacó de lo público para reubicarla en los bienes de consumo privado. Dejó de centrarse en la socialización de la ciudadanía para convertirse en cuestión de funcionamiento y rentabilidad. Las familias dejan de ser ciudadanos activos que, junto al profesorado, erigen la escuela ideal para sus hijos, para convertirse en consumidores. El profesorado con actitudes defensivas, las familias como “contratantes” y los alumnos como “clientes”, están vaciando de contenido su participación en lo que los debe convocar: la educación del ciudadano (Pulido, 2010).

Por todo lo anterior es importante el reclamo de Torres (2016) de no permitir que la hegemonía del neoliberalismo erosione los ideales de participación ciudadana y de una educación pública, multicultural y crítica mediante la redefinición de los ciudadanos como meros consumidores.

Este análisis crítico de la participación en las políticas educativas neoliberales y de sus efectos, permite identificar la connotación ideológica de sus enunciados. Estos mecanismos encubren conflictos de clases y construyen un discurso sobre la base del individuo, olvidando sus condiciones sociales y culturales. Favorecen disposiciones y actitudes personales para adaptar el doble principio educativo: igualdad de oportunidades y justificación de las desigualdades sociales. El mantenimiento de estas cuestiona el principio meritocrático y agrava la crisis de legitimación del Estado, lo cual puede generar espacios de acción educativa. Hacia esa dirección se dirige la Pedagogía Crítica.

1.2.3.2. La participación en el marco de la Pedagogía Crítica

De acuerdo con Arnove, Franz y Torres (2016) el Estado es a su vez pacto de dominación y terreno en disputa. En congruencia, aunque la educación sirva para legitimar un sistema político, también sirve para interrogarlo y proveer a los individuos de habilidades y conocimientos que les permitan humanizar el lugar de trabajo y cambiar la estructura de clases de una sociedad. Esta premisa sustenta la perspectiva de la Pedagogía Crítica, deudora del pensamiento gramsciano y su reflexión sobre el papel de la superestructura social y sus instituciones. Más concretamente de los procesos formativos y de la necesidad de crear una cultura que permita conquistar la hegemonía social. Los artífices de la cultura, resultan intelectuales orgánicos al servicio de la praxis revolucionaria.

Desde la Pedagogía Crítica cada relación de “hegemonía” es necesariamente una relación pedagógica; lo cultural es un espacio de contrahegemonía y la relación maestro- alumno es de vínculos recíprocos. De esta manera a partir de fundamentos educativo-culturales se aboga por la participación y se defiende la pluralidad de culturas de las sociedades, reflejadas en lo escolar. Este paradigma también integra valores, tradiciones, ideas y aspiraciones, desde la diversidad, la reflexión crítica y la tolerancia. La participación está en la esencia de la ciudadanía crítica y reflexiva, que le atribuye a la escuela la función de formar para la convivencia democrática. Para ello aboga por formar para la participación y lograr la democratización de las escuelas.

Función social de la educación: formar para la participación

La participación como objeto específico de la escuela ha ganado adeptos. Ella supone “Aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y finalmente a decidir” (Martín 2006: 80-81). Estas dimensiones aún no ocupan el lugar central en los escenarios educativos contemporáneos. Pérez R. (2006) denuncia que la participación no es una “meta educativa” o se desestima.

Para Gil (1995) se minimiza lo ético frente a la fuerza de conocimientos disciplinares, cuando lo importante son ciudadanos que visualicen el tejido social, realicen derechos y una comunidad escolar que supere la relación pedagógica. Con una participación plena los alumnos aprenden a: responsabilizarse con algo, medir su conducta diferente a como lo harían cuando los efectos recaen sólo en él, defender valores y bienes comunes como propios; además de articular y poner en vigor la potencialidad del grupo (Martínez, 2006).

Fernández (2006) entiende que en la escuela el niño convive por vez primera con otros diferentes en origen, raza, sexo, edad, cultura, clase o capacidad, por lo que es el espacio ideal para que respeto e igualdad de derechos adquieran materialidad práctica y continuidad. Elevar peticiones, expresar criterios, reunirse, elegir representantes, constituyen en sí mismos elementos formativos. Implicar al alumnado en la decisión y gestión organizacional lo introduce en el funcionamiento de instituciones democráticas. Es su primera experiencia de autonomía, derechos y aprendizaje de diálogo, tolerancia, colaboración, crítica y otras virtudes cívicas.

A participar se aprende participando, juego de palabras que recalca el efecto de la experiencia vivida. Supone un esfuerzo y un entrenamiento constantes (Pulido, 2010). Es una instrucción particular que puede prescindir de temas, lecciones y debates; pero nunca de su ejercitación regular y progresivamente (Pérez R., 2006). Angulo y col. (2008) indican que no se improvisa o se enseña en teoría, se experimenta en la acción. Abogan

por instituciones donde se compartan y negocien creencias, valores y decisiones, a partir de relaciones directas y multilaterales sustentadas en la reciprocidad y la consideración. Todo ello resalta la necesidad de prácticas del aula y funcionamiento institucional democráticos.

Uno de los espacios cruciales para la formación de la participación es el aula. Freire (1997) puso en práctica una enseñanza orientada a la capacidad de construcción del conocimiento, más que a su mera transferencia. Desde propuestas dialógicas, del intercambio de roles educador y educando, de la reflexión crítica y la mirada de la realidad concreta, abogaba por superar concepciones de enseñanza tradicionales, perpendiculares e inconcretas.

Escudero (2011) refiere “el aula inteligente”, como ambiente agradable, recursos de aprendizaje e instrucción desde el alumnado. También un equilibrio entre trabajo individual y grupal, investigación, reflexión y consenso colaborativo; y, por último, que integre alumnos en responsabilidades para sacar el mayor provecho de ellos. Para Feito (2002) este es un recurso que la escuela cotidianamente desperdicia, cuando con interacciones menos jerarquizadas, pueden convertirse en mentores de sus propios compañeros y colaboradores del docente.

En esta tesis se comparte la idea de Carrizo y Arocena (2011) de que, aunque no se pueda desencadenar mecánicamente un aprendizaje, sí son posibles “espacios de seguridad” para el alumno. Defienden una “pedagogía de las condiciones”, en la cual se fijan fines educativos, se mantiene la autoridad docente sin vulnerar la voluntad del sujeto y se construyen mediaciones. Estas se encaminan a que el alumno descubra quién es, qué herencia puede reclamar o subvertir. Ello implica superar la “pedagogía del camello” enfrascada en la acumulación de saberes, supuestamente útiles en el futuro y lograr maestros “mediadores” de una cultura.

Para Giroux (2001) la escuela debe propiciar la intervención de escolares en acontecimientos sociales, a través de conocimientos, herramientas y vocabulario ético. Hay que enseñarlos a:

“...asumir riesgos, a formular preguntas, desafiar a los poderosos, a valorar las tradiciones críticas y a reflexionar sobre el uso de la autoridad en el aula y en otros contextos pedagógicos. La educación política permite a los discípulos expresarse de manera crítica y modificar la estructura participativa y el horizonte de debate en el que se construyen sus identidades, valores y deseos” (p. 139).

Un contexto democrático supone la crítica y amplía los límites de crear, innovar e implicar a los sujetos.

Instituciones democráticas

Las conceptualizaciones sobre la participación en el ámbito educativo desde los preceptos de la Pedagogía Crítica se conectan con el ideal democrático. Se aboga por una escuela que en su funcionamiento se articule con el entorno y que todos los actores, docentes o no, tengan iguales posibilidades de tomar parte, de manera consciente y comprometida con lo que acontece.

Feito y López (2008) establecen las circunstancias necesarias para que la escuela funcione democráticamente. Estas son: libre circulación de ideas, que permite altos niveles de información para todos; fe en la capacidad de los sujetos para resolver problemas; evaluación de ideas a partir de la reflexión crítica y el análisis; preocupación por el bienestar, la dignidad y derechos de todos los individuos y la comprensión de la

democracia como algo que debe ser vivido, en vez de como un ideal. Desde la perspectiva de los autores la participación sería una dimensión esencial del ideal democrático y así lo recalcan cuando describen algunos rasgos inherentes a este fin. Entre otros señalan: enseñanza basada en el diálogo, forma distinta de organizar el aula, interrelación con el entorno, convivencia democrática, implicación de las familias y respuesta a la diversidad.

Escudero (2006) sintetiza acertadamente los rasgos¹² de un currículo democrático, que además sea público, justo y equitativo, estos son :

- Garantizar a todos, una buena educación y que los actores encargados (sociedad, escuela y docentes) acepten los compromisos necesarios para lograrlo.
- Definición consensuada de fases del currículo. Aprendizaje, referido a enseñanzas intelectuales, personales y cívicas, pretendidas y logradas. Contenidos, seleccionados y organizados para articular acervo cultural propio-contexto de los estudiantes-mundo que existen. Oportunidades, prácticas y relaciones educativas que logren aprendizaje equitativo, según ritmos y necesidades de los estudiantes. Dispositivos para acompañar y evaluar el proceso docente, con vistas a comprender y ayudar en lugar de filtrar y clasificar alumnos (Álvarez, 2000, cit. por Escudero, 2006).
- Conjugar influencias, razón de las acciones y rendición de cuentas de resultados.
- Equilibrio entre la utopía de escuela pública y la realidad de su construcción. La primera enfatiza la justicia y la segunda los factores que obstaculizan o vulneran el derecho a la educación, advirtiendo los riesgos sociales y personales.

¹² Para esta caracterización el autor toma como referencia las diversas fuentes que han reflexionado en detalle su justificación, valores, contenidos, dinámicas y resultados (personales y sociales). Entre ellas destaca: Apple y Beane (1997); Bolívar (2004); Dubet (2005); Gimeno (2001) y Guarro (2002).

En esta tesis se comparten las nociones anteriores, de manera que la democracia no es un agregado abstracto de ideas, sino práctica cotidiana que se aprende ejerciéndola en el escenario escolar y fuera de él. El espacio escolar sirve para ejercitar la participación, pues su esencia plena supone promoción y desarrollo del debate, anuencia y responsabilidad entre los que se movilizan por una meta común. Alumnado, profesorado y familias encuentran potencialidades para formar sus capacidades de dialogar y colaborar democráticamente.

Desde la plataforma de la pedagogía crítica analizada se entiende que la formación para la participación constituye una misión esencial de la escuela actual, la cual debe ser capaz de revivir la democracia, como concepto y como proceso. Se apela también a ambientes escolares efectivamente participativos donde todos aquellos interesados y responsabilizados en la función educativa se involucren conscientemente en las decisiones más relevantes, y se tenga una institución sostenida en la reciprocidad, la consideración y el consenso colectivo.

1.2.3.3 La participación desde las posiciones de los noventa

La participación educativa deviene objeto explícito de la sociología de la educación a partir de los años noventa por el énfasis que se le otorgó en los discursos que acompañaron las reformas educativas. Al respecto se confirma una distancia entre la noción neoliberal y la de la Pedagogía Crítica. En la primera la escuela es vista como un producto de consumo más y la participación como búsqueda de mayores recursos comunitarios. Por su parte, la Pedagogía Crítica destaca la esencia política que comporta la distribución del conocimiento y desmitifica la aparente neutralidad de la organización escolar. Retoma la participación en su esencia formativa, pero en vez de para transmitir el

status quo de la sociedad actual, hacer de la práctica escolar un espacio de consenso y vía de entrenamiento de la cultura democrática. Desde esta posición se construye la noción de participación educativa y los referentes conceptuales esenciales en esta tesis.

I.3 Definiciones claves para este estudio.

A partir de la reconstrucción disciplinar precedente, esta tesis se sostiene epistemológicamente en las conceptualizaciones de la participación social y en paradigmas específicos dentro de la sociología de la educación. De las primeras toma el carácter procesal y la connotación ideológica de su significado. Esto último supone que el término adquiere significados diferentes según las verdaderas intencionalidades políticas de los actores sociales que lo refieran. Desde un discurso neoliberal la participación se argumenta por sus aparentes posibilidades democráticas y de autonomía de actores y comunidades, cuando en realidad lo que está implícito es trasladar las responsabilidades estatales a nivel local. Como consecuencia, el desarrollo de estos niveles aparecerá asociado, automáticamente, a las capacidades locales, al margen de sus condiciones históricas, sociales y culturales. Se instaura entonces, a nivel de imaginario social, la lógica meritocrática para explicar el progreso de individuos, instituciones y comunidades. En esta, la participación aparecería como la fórmula mágica para lograr mayor “capacidad de decisión” de aquellos sobre el curso de su existencia.

En contraposición a la anterior se encuentra una visión más democrática del proceso, que defiende su horizontalidad y la implicación consciente de los sujetos en los proyectos comunes que conciban. Esto se refleja en el concepto de participación social, generado por la autora y que inspira esta tesis: proceso de intervención directa o indirecta (por

representación) en la planificación, ejecución y evaluación de acciones colectivas correspondientes a un proyecto común de transformación social. En este los actores deben adjudicarse responsablemente el rol atribuido según sus intereses y disposiciones, conectado a condiciones sociales y organizacionales que lo favorezcan.

Otro aspecto que se retoma de las teorías sobre la participación social es su expresión en niveles. Ello se manifiesta en un eje que va desde lo pasivo-descomprometido hasta el compromiso e inclusión, aunque la toma de decisión es el núcleo de un concepto democrático. Incluye la necesidad de estructuras que la canalicen y la incidencia de condiciones contextuales (tradición participativa, voluntad política) e individuales (saber y querer) que la potencian u obstaculizan.

La noción de participación social de esta tesis se imbrica con las posibilidades contrahegemónicas que la nueva sociología de la educación detecta. Esto último se entiende como la capacidad que tienen las instituciones educativas, a través de sus actores, de resistir y mediar políticas educativas reproductoras de la desigualdad social. Se trata de reivindicar las diferentes apropiaciones de políticas educativas oficiales que hacen alumnado, profesorado y familias. Las escuelas devienen microespacios de poder, que les permite cierto control sobre su accionar diario, además de una subversión, paulatina y silenciosa, del poder de los grupos dominantes. Es en los detalles de la vida cotidiana escolar donde la esencia reproductora de las instituciones educativas se extermina.

Muy vinculado a lo anterior, se considera la postura de la Pedagogía Crítica sobre las características de una participación educativa plena, apostando por las potencialidades de los actores para cambiar la inercia de la escuela tradicional. En este sentido, un autor de obligada referencia es Rafael Feito, quien conceptualiza la noción de la siguiente manera:

“... nos referimos a la participación que alienta la Constitución, es decir, la intervención en el control y gestión (...). 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)” (Feito, 2011: 16)

De la conceptualización anterior se desprenden varios aspectos a considerar. Aparece la participación circunscrita al ámbito organizacional de la institución, pues se prioriza el control y la gestión. Se canaliza a través de representantes, que deben ser elegidos mediante un proceso no autoritario, por consenso entre los representados. Se expresa en diversos niveles, donde el mínimo es la consulta y el máximo la toma de decisión.

La visión anterior, junto a los consensos sobre participación social y la perspectiva de la sociología de la educación, convergen en varios principios, que le permiten a la autora establecer el concepto que sostiene esta tesis. Así pues, la participación educativa se entiende como la intervención directa o indirecta (por representación) en la concepción, funcionamiento y evaluación de los ámbitos del trabajo escolar (pedagógico-didáctico y organizacional). El proceso puede darse a nivel de política educativa y de instituciones. En su desarrollo los sujetos implicados asumen diferentes niveles de participación, donde la meta para un proceso pleno sería la intervención en la toma de decisiones.

De esta manera, nuestra propuesta es deudora del concepto aportado por Feito (2011), aunque con dimensiones diferentes. Reconoce no solo la intervención indirecta, sino también la directa. Explicita que se deben considerar todas las fases del proceso (planificaciones, ejecución y evaluación). Incluye el ámbito pedagógico-didáctico como un área posible de intervención y reconoce que el proceso puede ser a nivel de política educativa y no solo institucional. Retoma de aquel la expresión en niveles de participación, donde el más ideal sería la toma de decisión y la necesidad de una elección democrática de los representantes como garantía de un proceso pleno. A continuación, se esclarecen algunas de las dimensiones implícitas en el concepto propuesto por la autora.

Los niveles de participación educativa se asumen en esta tesis como el grado en que se involucran alumnado, profesorado y familias en las decisiones que se toman a nivel institucional. En esta investigación la referencia fundamental es la siguiente tipología:

- Movilizativo o de consumo: cuando sólo se ejecuta lo ya decidido por otros.
- Consulta, discusión y/o conciliación: en el caso que los proyectos (proyecto educativo del centro, objetivos del centro, PGA, etc.) ya están elaborados en sus aspectos esenciales y se pide la opinión, o se deciden alternativas de elementos no vitales.
- Delegación y control: referido a la transferencia de poder para aplicar o controlar las decisiones que se tomen, con algunas variaciones de acuerdo al escenario en cuestión.
- Responsabilidad compartida y co-determinación: implica la intervención en la toma de decisiones, desde la identificación de las necesidades hasta la evaluación de las acciones.

El último nivel es el que se acerca a un proceso más democrático y pleno.

Como participación educativa plena se va a entender al nivel de participación más democrático al que se puede aspirar en el escenario escolar. Supone la intervención comprometida de docentes, familias y alumnos en decisiones esenciales referidas a los ámbitos pedagógico-didáctico y organizacional. Para ello es vital la horizontalidad de las interacciones, asumir al personal docente como gestor del proceso sin subestimar las potencialidades de la comunidad educativa y establecer dispositivos sistemáticos de retroalimentación- evaluación de las decisiones tomadas. Los rasgos esenciales de este proceso son:

- Intervención consciente, comprometida y consensuada de alumnado, profesorado y familias en decisiones esenciales referidas a los ámbitos pedagógico u organizacional.

- Existencia de dispositivos de retroalimentación y evaluación de las decisiones tomadas.
- Establecimiento de mecanismos sistemáticos de valoración sobre el ejercicio de representación de las estructuras de participación de alumnado, profesorado y familias.
- Carácter horizontal de interacciones sociales institucionales y del aula.
- Eliminación de la supremacía docente sin soslayar su profesionalidad.
- Autonomía de los actores educativos.

Este modelo de participación, que destaca su esencia más democrática e igualitaria, articula los principales resultados y referencias de esta tesis. Es el eje medular para la comprensión del itinerario histórico de la participación educativa en Cuba y España, su marco normativo y su concreción en instituciones específicas. Válido a su vez, para proponer las circunstancias ideales para gestar procesos plenos en las condiciones actuales.

I.4 Contextualización de la participación dentro de los escenarios educativos cubano y español.

El análisis de la participación educativa en Cuba y en España demanda considerar aquellos aspectos normativos e institucionales que han configurado el devenir del proceso en cada país. Esto, junto a los aportes de la investigación educativa de cada lugar

permiten presentar los principales ejes condicionantes del fenómeno, así como los puntos de partida para su abordaje en esta tesis.

A continuación, se explica la aparición del ideal de participación en el campo educativo de los dos países elegidos a partir de los años noventa. También se hace referencia a los elementos contextuales de uno y otro, que han acompañado su desarrollo, tanto desde el plano discursivo como práctico.

I.4.1. El caso cubano

El análisis de las particularidades del contexto cubano comienza con la exposición de las características del sistema nacional de educación, para luego adentrarse en las prácticas participativas identificadas en su devenir.

I.4.1.1 Sistema educativo cubano

La educación en Cuba está formada por tipos de enseñanza gratuitos. Estos son:

Educación preescolar: fase inicial de la enseñanza organizada. Se realiza a través de vías formales o no formales. Incluye niños de 1 a 5 años de edad, no es obligatoria.

Educación primaria: abarca los grados de primero a sexto y las edades de 6 a 11 años. Es obligatoria.

Educación secundaria básica: comprende los grados de séptimo a noveno y las edades de 12 a 14 años. Es obligatoria y se desarrolla en dos tipos de centros: secundaria básica urbana y secundaria básica en el campo, ésta última con régimen de internado.

Educación preuniversitaria: incluye del 10mo al 12mo grado y edades de 15 a 17 años. No es obligatoria y dentro de ella existen en todas las provincias del país instituciones con objetivos y características especiales como son:

- Los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas, a los que se ingresa mediante un proceso selectivo y se profundiza en la ciencia y la técnica.
- Los Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas que favorecen los estudios de magisterio.
- Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE).
- Escuelas Superiores de Perfeccionamiento Atlético (ESPA).
- Escuelas de Instructores de Arte.

Educación técnica y profesional: no es obligatoria y comprende una amplia gama de especialidades en cursos de 2 a 4 años de duración, en dependencia de que el ingreso se efectúe con 9no o 12mo grados. Los técnicos medios además de acceder al mercado de trabajo pueden ingresar en la enseñanza superior en carreras afines a la especialidad.

Educación de adultos: Comprende los cursos de la educación obrero campesina (EOC) 6to grado, secundaria obrero campesina (SOC) 9no grado y la facultad obrero campesina (FOC) 12mo grado, así como los centros para la enseñanza de idiomas.

Educación superior: su acceso exige el título de preuniversitario o un técnico medio superior, además pruebas de ingreso y/o actitud en algunas carreras. La formación general es de 4 o 5 años con excepción de medicina que consta de 6 años.

Las enseñanzas artísticas, especiales y deportivas tienen una estructuración propia con representación en todos los niveles de enseñanza.

En el análisis contextual del sistema educativo cubano sobresale la mayor influencia del Estado como máximo rector del funcionamiento de las instituciones educativas. Esta función la ejerce a través de la Asamblea Nacional del Poder Popular (Parlamento), encargada de la legislación general, que en materia educativa apenas ha cambiado desde el triunfo de la revolución. Desde esta plataforma, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, a través de una estructura piramidal desde el nivel central al municipal, se encargan de planificar, implementar y evaluar, tanto las normativas establecidas por la Asamblea o las que sean preciso generar desde esos niveles centrales. En esta lógica hay muy poco margen para la incidencia de otras instancias locales, municipales o provinciales. Las posibilidades de autonomía de las mismas son muy limitadas a cuestiones puntuales de las dinámicas institucionales, como pueden ser algunos cambios de horarios en la jornada escolar, variantes metodológicas para desarrollar contenidos curriculares, entre otros aspectos no esenciales y siempre controlados por las estructuras de educación. Así en Cuba no existe la libre enseñanza y todas las escuelas son estatales (públicas) y laicas. Sus especificidades se concentran en los niveles educativos correspondientes y en la naturaleza de las educaciones (especial, arte, deportivas, militares, etc.).

1.4.1.2 Estructuras de participación establecidas

En Cuba existen estructuras de participación para cada actor de la comunidad educativa, que serán explicadas en el siguiente acápite. La tabla 1 muestra el organigrama de las mismas.

Tabla 1. Estructuras de participación institucional en Cuba según estamentos de la comunidad educativa

ACTOR		ESTRUCTURA
DOCENTES	Órganos Directivos	1. CONSEJO TECNICO (CT): Director, Jefes de ciclo. 2. CONSEJO DE DIRECCION (CD): integrantes permanentes (CT y administrador) e invitados (Secretario del Partido Comunista de Cuba (PCC), Guía Base, presidente del Consejo de Escuela, Secretario de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), Secretario del Sindicato de los Trabajadores Docentes, bibliotecaria, logopeda, médico u otros)
	Órganos colectivos	1. COLECTIVO DE CICLO ¹³ (CC): Jefe de ciclo y maestros del ciclo 2. CLAUSTRO: Todo el personal docente de la institución.
ALUMNOS	ORGANIZACIÓN DE PIONEROS “JOSÉ MARTÍ”	
	Órganos Directivos	1. EQUIPO DE GUÍAS (docentes): Guía Base (jefe) y maestros de la escuela. 2. COLECTIVO PIONERIL A NIVEL DE ESCUELA (alumnos): Jefe de colectivo, Jefe de emulación, Jefe de actividades y Jefe de recreación y campismo. 3. COLECTIVO PIONERIL A NIVEL DE AULA (igual estructura a la del colectivo y solo para los de 4° a 6° grado)
	Órgano colectivo	Asamblea pioneril a nivel de aula
FAMILIA	CONSEJO DE ESCUELA	
	Órgano Directivo	EJECUTIVO: presidente (padre), director, delegados por aula (padres), organizaciones estudiantiles (UJC, OPJM) y

¹³ La escuela cubana se compone de 2 ciclos, el I ciclo de 1ro a 4to grado y el II ciclo de 5to a 6to grado. Esto es además de los grados que agrupan a los más pequeños, en Cuba sería el preescolar que integra a los niños de 5 años y en España, la educación inicial que incluye a niños desde los 3 años hasta los 5 años.

		comunitarias (FMC; CDR, Asociación de Combatientes y entidades productoras y de servicio de la comunidad)
	Órgano colectivo	CONSEJO DE AULA: Delegado a nivel de aula (padre, presidente), padres o tutores y maestros del aula

Fuente: elaboración propia

Dentro de las estructuras de participación a nivel institucional, el profesorado tiene mayor número. El Consejo de Dirección (CD) lidera las actividades del centro y se reúne a principios de mes para proyectar y planificar el Trabajo Metodológico (TM)¹⁴, entendido como actividades diseñadas para elevar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de funcionarios y docentes. El Consejo Técnico (CT) orienta e instrumenta el TM decidido en el CD.

El Colectivo de ciclo (CC) se reúne mensual, quincenal o semanalmente según educaciones. Se analiza la estrategia, se informan visitas, entrenamiento metodológico y aspectos de la vida de la escuela priorizados.

El Colectivo de Docentes incluye maestros y adquiere diferentes denominaciones según sea la educación. El Claustro se reúne como mínimo dos veces al año (al inicio y al finalizar el curso escolar) para valorar resultados educativos, tomar acuerdos y divulgar las mejores experiencias.

Los alumnos se agrupan en la Organización de Pioneros José Martí (OPJM) que actúa en la escuela, pero también en otros espacios como el “Palacio de Pioneros” y Campamentos. Es una organización con instancia nacional, provincial y municipal, y cada una va pautando el trabajo del nivel subordinado. En la institución contiene a todos los escolares voluntariamente, denominados pioneros y se compone por: equipo de guías¹⁵ y colectivo de escuela. El primero es dirigido por un Guía Base (maestro) seleccionado en

¹⁴ Tal como se describe en la Resolución no. 150 /10 referida al Trabajo Metodológico.

¹⁵ Todo el personal docente es considerado un Guía por su función de enseñar y educar a los alumnos de acuerdo con los fines de la educación, más allá de lo estrictamente académico. Cada destacamento (grupo de clase) tiene un guía (OPJM, 2011).

consulta con los pioneros, que orienta las tareas de la organización y de los restantes guías. El Colectivo de Escuela es seleccionado por los pioneros y uno de sus aspectos más importantes es la emulación. Esta se rige por los siguientes parámetros, pautados centralmente: asistencia y puntualidad, disciplina, uso del uniforme, participación en actividades, cuidado de la base material de estudio y cumplimiento de tareas docentes. Todos estos son valorados en: asambleas de pioneros, chequeos emulativos y congresos¹⁶. Dentro del Consejo de Escuela el ejecutivo se encarga de las funciones directivas y debe reunirse mensualmente para proyectar el plan de acciones del mes y velar por su cumplimiento.

1.4.1.3 Estado del arte de la participación educativa en Cuba

En Cuba las investigaciones sobre participación se han centrado en una gran variedad de campos sociales y dimensiones del fenómeno. Se habla de participación política (García, 1996; Limia, 1996; Valdés, 2004; D'Angelo, 2004), cultural (Linares, 1997, 2004; Casanova y Carcasés, 2004); laboral (Martín, 1986, 1994 y 1997; Pérez, 2004) o económica (Martín, 2004). También se ha focalizado en su puesta en práctica en los espacios urbanos (Collado, Maurí y Coipel, 1996; Uriarte y Fernández, 1996; Padrón, 1997; Arranz, 1997; Vázquez, 1997; Hernández y Mercedes 1997; Arranz y Léstegas,

¹⁶ Los congresos son más esporádicos y comienzan por la escuela hasta el nivel nacional, donde se analiza la vida institucional: cultura, arte y recreación, funcionamiento de la organización, exploración y campismo, entre otros. Los congresos permiten acopiar sugerencias, inquietudes y propuestas de acciones como referencia para las direcciones del MINED y de la OPJM.

1999, Deriche 1999; García, 2004; Díaz, 2008), rurales (Pérez, 1997; Pérez y Torres, 1998) o asociativos (Chaguaceda, 2008; Linares, Moras y Rivero, 2008).

Por otra parte, es común encontrar esta noción vinculada al desarrollo humano (González y De Cambra, 2004) y comunitario (Dávalos, 1997; Martínez, 2004; Socarrás, 2004a; Deriche, 2004^a); además de su especificidad para grupos juveniles (Domínguez y Lutjens 2004; Cristóbal y Domínguez, 2004^a). Un aspecto importante en estos abordajes ha sido el establecimiento de marcos epistemológicos generales (Linares, et.al., 1996; Arenas, 2004; Alejandro, 2008) y cierta profundización en su dimensión subjetiva (D'Angelo, 2004a; Moras, 2004). Todo ello con resultados beneficiosos para perfeccionar su comprensión, estudio y puesta en práctica.

Es evidente que la participación ha sido un eje de la agenda investigativa y transformativa de las ciencias sociales cubanas; pero su consideración en el campo educativo ha tenido un menor desarrollo y se ubica fundamentalmente a partir de los años noventa. Similar a las reformas internacionales de esos años, Cuba vivió una etapa de cambio educativo, que evocaba la participación como uno de sus ejes esenciales, pero otros fueron sus desafíos y prácticas. Al advertir el verticalismo del sistema educativo, en todos sus niveles y estilos de trabajo, se reclamaba disminuir el exceso de normativas y su aplicación mecánica. Era común encontrar referencias a la necesidad de mejorar el funcionamiento institucional, el proceso de enseñanza y de aprendizaje e incentivar la flexibilidad y creatividad de docentes y alumnos (García y otros, 1996).

A partir de los años noventa el contexto educativo cubano se hizo eco de varios ejes dicotómicos que organizaban los debates educativos de la época y aún hoy lo hacen, tales como: calidad vs. expansión y centralización vs descentralización.

Las transformaciones educativas de esos años tuvieron como expectativas fundamentales eliminar el exceso de niveles intermedios entre decisores y docentes, a través del acercamiento de la dirección metodológica a docentes y alumnos. Se proponía un estilo de dirección democrático y comunicativo, que propiciara la implicación de todos en la

consecución de los objetivos trazados a escala nacional. La labor de dirección en la escuela, debía centrarse entre otras cosas, en una dirección participativa, con un adecuado nivel de motivación y estimulación de su colectivo (MINED, 1993).

Se evocaba la participación como método de trabajo, más que como un fin en sí mismo. El personal directivo debía estimular que los comprometidos en el proceso docente-educativo reflexionaran, propusieran alternativas, decidieran y evaluaran todo lo referente al trabajo en la escuela.

Este discurso de los noventa ha cambiado y ya en nuestros días, la participación no aparece de forma tan explícita en la política educativa, como antaño. No se menciona como objetivo formativo, ni como método para la organización escolar. Sólo es posible encontrar rastros de ella en los valores que se expresan como prioridad y en la forma en que se conciben los vínculos de la escuela con la familia y otras instituciones comunitarias.

En los documentos que rigen la política educativa actual, referidos al ideal de ciudadano, está contenido el individuo participativo. Se aboga por lograr sujetos activos, críticos y reflexivos y la educación ciudadana se define como comportamiento regido por respeto, solidaridad y cortesía (MINED, 2010)¹⁷. También hay un reclamo al fortalecimiento y perfeccionamiento de las estructuras de participación institucionales. En comparación con reformas educativas neoliberales, entendemos que en Cuba el paradigma latente ha sido la Pedagogía Crítica, aunque no se reconozca explícitamente. Desde el argumento de mejorar la enseñanza y no el financiamiento, la apuesta cubana ha sido por recursos humanos y la centralidad del estado, como viable y necesaria. En esta lógica la participación como objetivo educativo y cómo forma de interconexión entre alumnado,

¹⁷ Además de estos atributos, también se le adjudican el ser: patriota, sano, trabajador, culto y creativo, con conciencia de productor.

profesorado y familias deviene elemento esencial, aunque su práctica ha sido imperfecta y plagada de obstáculos.

La participación educativa en Cuba ha mantenido un carácter movilizador y ejecutivo para sus tres actores esenciales, incluso con una tendencia a disminuir la autonomía docente. Todo ello en contradicción con un discurso oficial que la legitima y la promueve. Para los estudiantes es reiterado el reclamo de su protagonismo. Se habla de que cuadros directivos y maestros estimulen la participación protagónica de los estudiantes a nivel grupal e institucional; implicándolos en la toma de decisiones sobre cuestiones vitales de su formación (MINED, 2010). Pero todo esto se ha quedado más en el plano retórico que real.

Dentro de las dinámicas institucionales, González (2000) identificó una percepción de los Colectivos de Ciclo como uno de los pocos espacios donde el maestro siente que puede expresarse, se difunden los contenidos del proyecto educativo, se apropian de sus términos y se incorporan las dimensiones del cambio en los métodos de enseñanza. No obstante, detectó factores desfavorables para la participación docente: -paralelización de niveles y etapas en el proyecto educativo del centro, en vez de su avance gradual, -burocratización persistente y un clima organizacional con excesivas normas, a pesar de que ofrezca algunas libertades al docente en el quehacer en el aula, - cierta contradicción entre una educación personalizada y el ideal de pasividad del sistema; además de una sobredeterminación de responsabilidad docente, en un contexto de escasez de recursos y de pérdida de capacidad de compra del salario.

También se revelan estilos de organización y dirección poco interactivos, reuniones centradas en el director, maestros con poca implicación en la conformación y concreción del proyecto educativo (García y col., 1996). El proceso docente se muestra instructivo, cognoscitivo y centrado en el maestro (ICCP, 2003), con una comunicación vertical, asimétrica y autoritaria (Baxter, 1992; Castillo, 2008; Hernández, 2000; Rojas, 2008; Uguiola, 2007). La clase es fundamentalmente interrogativa, parte del maestro y privilegia un pensamiento reproductivo en detrimento de uno generativo (Hernández,

2000). Predomina la formación adultocéntrica, vertical y unidireccional de profesor a alumno, focalizada en instrucción y evaluación (Castilla, 2010).

Las estructuras de participación educativa son disfuncionales. Los Colectivos de Ciclo tienen un estilo perpendicular de comunicación, toma de acuerdos formalizadas e incredulidad de la potencialidad docente (González, 2000; Rivero 2001, 2004). Es nula la autonomía del docente, frente a una instancia municipal que pauta lo correcto desde lo establecido (Baxter, 1992).

Los Consejos Escolares no se valoran como instancias de representación, ni se implican suficientemente en la designación de tareas y sus formas de concreción (Castillo, 1995). Con respecto a este se desconoce e incumple la resolución Ministerial 216/2008, que es su normativa reguladora. No se comprenden sus funciones y objetivos, ni se actúa en correspondencia con estas; su conducción es adoptada por el director; no fluye la comunicación dialógica entre maestros y familiares; además de débil participación e insensibilidad de los actores comunitarios (APC, 2013).

Para Castro (2004) el Consejo de Escuela y la dirección informan a las familias de decisiones ya tomadas. Los docentes se preocupan más por las deficiencias de padres que en estimular sus potencialidades:

“...el rol de maestro sabelotodo se asocia al de padre ignorante, o el rol de maestro autoritario se asocia al rol de padre sin autoridad (...) Cambiar estos roles es difícil, porque surgieron históricamente y se condensaron en la tradición” (p. 91).

La articulación entre la familia-escuela fracasa por la ausencia de comunicación e insuficiente preparación e intervención de la familia en la gestión educativa (Hernández, 2007). También escasean programas orientadores, la familia no se siente involucrada en actividades docentes y reducen su intervención a las reuniones de padres y se implican poco (Rojas, 2008). Ello se perpetua por la resistencia docente de ampliar sus marcos habituales de intervención y porqué las familias no plantean la participación como demanda explícita (Rivero, 2001).

La participación familiar es movilizativa y restringida al apoyo material. Esto último tiene que ver, a juicio de Fleitas (2016), con las reales afectaciones materiales que tienen las escuelas, lo que hace que los maestros prioricen ese aspecto en lugar de cuestiones más importantes como la calidad de la educación. La autora también analiza los problemas de la vida cotidiana y la necesidad de muchas familias de acogerse al pluriempleo para solucionar las carencias económicas y los bajos salarios. Esto atenta contra la asistencia sistemática de las familias a las reuniones de padres.

A todo lo anterior se suma el que los maestros se muestran pasivos e indiferentes ante la posibilidad de mejorar sus vínculos con la familia, además de falta de tiempo real o de mala convocatoria (Castillo, 1995). La disciplina y situación académica de alumnos es el eje de conversaciones entre docentes y familias, de quienes se espera refuerzo en recursos materiales, higiene y estética; visitar más la escuela, informarse del estado de sus hijos y garantizar la asistencia de estos (ICCP, 1997). A lo largo del tiempo se ha mantenido un enfoque positivista, moralista y estereotipado sobre las familias, que cargan los mensajes y mentalidades del colectivo docente (Castro, Núñez y Castillo, 2010).

Los alumnos participan poco en el gobierno escolar, por la linealidad y autoritarismo de los centros. Sus necesidades de comunicación están insatisfechas y existen obstáculos para que opinen, enjuicien, valoren y tomen decisiones (Baxter, 1992). Se mantiene la falta de protagonismo estudiantil para tomar posiciones, ejercer la crítica o ser autónomos (Baxter y Castro 1999; Baxter y col 2003), además de dificultades en su organización (ICCP 1996 y 2003; Martín M. Y., 2008). Los docentes admitieron que a los escolares no se les explicaba el por qué y para qué de actividades, se obviaban sus necesidades e intereses, ni se incluían en la toma de decisiones. De ahí las pocas ocasiones para mostrar sus potencialidades de convertirse en agentes activos de su desarrollo (ICCP 2003).

La Organización de Pioneros José Martí (OPJM) no aporta a la autodirección pioneril, ni logra que sus miembros decidan en la vida escolar; además de una participación reducida a asistencia, que circunscribe el rol protagónico para alumnos con cargos (Estévez 2008, 2012). Los pioneros reconocen su pobre protagonismo en la organización (ICCP 1996,

2003; Martín, 2008) siendo aún menor en el trabajo general de la escuela, reduciéndose a apoyar a los docentes y acudir a actividades (Rivero, 2001). Las acciones se orientan en un plan minucioso, con poco margen a iniciativas pioneriles; las funciones, actividades y metodologías se fijan sin opción de cambio según necesidades y circunstancias del colectivo pioneril o de la escuela (Cruz, 2009; Estévez 2008, 2012). Todo ello en el entorno de una comunicación pioneril-adulta autoritaria e impositiva (Cruz, 2009; Estévez, 2008) marcado por falta de diálogo, reflexión e intercambio de criterios, con tendencia al verticalismo y excesiva centralización (Cruz, 2009; Martín, 2008).

La participación pioneril promovida supone movilización, asistencia-presencia en actividades, en detrimento de toma de decisión (Castilla, 2010). Esta concepción restrictiva de los espacios pioneriles, encuentra en las percepciones de ellos mismos, un perverso aliado. Cruz (2009) destaca un conformismo y familiaridad acrítica de pioneros, que no demandan intervenir en las disposiciones, ni conocen bien los aspectos organizativos básicos. A esto añade el asociar participación con: disciplina, cumplimiento y obediencia e incluso como premio al buen comportamiento. Esta noción la circunscriben a la asistencia a actividades, nunca a la gestión. Asimismo, Estévez (2012) detectó que ningún pionero asoció la autodirección con la toma de decisiones; pues consideraban que solo los guías (adultos) y los dirigentes pioneriles eran los que debían tomarlas, llegando a disponer sobre su participación en las actividades, procesos y movimientos de la OPJM.

El concepto de participación predominante para los tres actores es el cumplimiento de tareas, asistencia, emisión de criterios y opiniones, en lugar de toma de decisiones (Rivero, 2004). Prevalece una actitud de espera a iniciativas provenientes de instancias superiores, aún en maestros, con una autoimagen de que necesitan ser orientados en todo lo que hacen (Rivero, 2001). Se advierte poca implicación de sujetos (docentes y alumnos) en la educación y en su autovaloración; junto a insuficiente coordinación de los agentes educativos y atención a realidades y necesidades estudiantiles (Castillo, 2008).

De modo general, en Cuba no son comunes los estudios que contemplen conjuntamente a alumnado, profesorado y familias en relación con sus posibilidades decisorias sobre procesos docentes o de gestión institucional. Hay escasos análisis del marco normativo de la participación educativa en el país. De la escuela se ha estudiado el proceso docente-educativo o los órganos de dirección y de representación, pero poco desde su dinámica general y de los espacios de toma de decisión. Del docente su desempeño y potencialidad. En los alumnos la atención ha sido a resultados formativos y en las familias, si cumplen o no su función educativa, además de obstáculos en su interacción con la escuela. Todos estos temas, aunque contribuyen de manera tangencial al de la participación, han sido insuficientes para abordar las principales dimensiones del proceso.

Con todo, la participación educativa en Cuba está normativamente restringida y discursivamente debilitada. Se observa un desvanecimiento narrativo y práctico desde los noventa hasta la actualidad. El ideal de la participación ha ido silenciándose dentro del discurso que ha acompañado a las políticas educativas cubanas. Solo es posible reconocerlo en algunos de los objetivos trazados, pero aún insuficientes para una puesta en práctica exitosa.

I.4.2 El caso español

La comprensión del contexto español precisa en primer lugar conocer los rasgos generales de su sistema nacional de educación y en segundo, los hallazgos empíricos sobre sus prácticas participativas.

1.4.2.1 Sistema educativo español

En España el sistema educativo se compone de cinco tipos de educaciones, que se caracterizan a continuación.

Educación Infantil: incluye a los niños entre los 0 y los 6 años, no es obligatoria, es gratuita y se ordena en dos ciclos: 1º (0 a 3 años) y 2º (de 3 a 6 años).

Educación Primaria: se produce entre los 6 y los 12 años, es obligatoria y gratuita en instituciones públicas. Comprende seis cursos.

Educación Secundaria Obligatoria (ESO): incluye alumnos entre los 12 y los 16 años y consta de cuatro cursos organizados en dos ciclos: 1er (1º, 2º y 3º) y 2do (4º), con carácter preparatorio para las enseñanzas postobligatorias.

Educación secundaria postobligatoria: alude a enseñanzas independientes entre ellas y que exigen para ser cursadas la posesión del título de la ESO, estas son:

- **Bachillerato**: tiene una duración de dos cursos académicos y comprende las edades entre los 16 y los 18 años. Permite el acceso a las distintas enseñanzas de educación superior.
- **Formación Profesional Básica**: se puede acceder entre los 15 y los 17 años si se ha superado el primer ciclo de ESO o, excepcionalmente, si se ha cursado 2º de la ESO.
- **Formación Profesional Inicial**: comprende un conjunto de ciclos formativos que constituyen la FP de grado medio y la FP de grado superior:

Educación superior: su acceso necesita, además del título de Bachiller, la superación de una prueba de Evaluación para el acceso a la Universidad (EVAU). La duración prevista es de 4 años.

Las Enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas cuentan con una organización propia y son consideradas Enseñanzas de Régimen Especial.

Todo este sistema se enmarca en un contexto con múltiples influencias. Gómez y Soler (2012) explican al menos cuatro. En el sentido del papel de las administraciones, el estado planifica, ordena y administra a través de una legislación general, que se va complementando con normativas de la administración central o autonómica, de las delegaciones territoriales de educación o de los ayuntamientos. Existe también una tipología de centros que supera la clásica división entre escuela primaria y secundaria, en la actualidad conviven los de formación profesional, escuelas-hogar, unitarias rurales, de adultos, etc.; cada una con sus especificidades organizacionales. La titularidad jurídica es el tercer elemento a considerar. Esta supone una diferenciación en centros privados (incluidos los concertados) y públicos, en correspondencia con la estructura social: las clases alta y media asisten en mayor proporción a los primeros; mientras que la baja a los segundos. Los autores, a su vez, afirman que casi un tercio de la educación en España es privada y confesional (católica) y que el mayor porcentaje (30%) de la privada concertada se encuentra en los niveles de primaria y de la ESO. Por último, mencionan los diversos entornos rurales, urbanos, migrantes, gitanos, centrales o periféricos en los que pueden enclavarse los centros, lo cual condiciona fuertemente el proyecto educativo del mismo y las estrategias organizativas que se establezcan.

1.4.2.2 Estructuras de participación establecidas

Cada actor de la comunidad educativa en España cuenta con espacios de participación a nivel institucional. Veamos a continuación cómo se organizan (tabla 2) y sus principales responsabilidades.

Tabla 2. Estructuras de participación institucional en España según los estamentos de la comunidad educativa

ACTOR		ESTRUCTURA
DOCENTES	Órganos Directivos	1.EQUIPO DIRECTIVO: Director, Jefe de estudios y secretaria 2.COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA: Director (presidente), Jefes de estudios, coordinadores de ciclo y jefes de departamento.
	Órganos colectivos	1. EQUIPO DE CICLO ¹⁸ : Jefes de estudios, coordinadores de ciclo y maestros del ciclo 2. CLAUSTRO. Todo el personal docente de la institución.
ALUMNOS	Órganos Directivos	1. JEFE DE ESTUDIOS (docente). 2. ASAMBLEA DE DELEGADOS (alumnos). Todos los delegados de aula. 3. DELEGADO DE AULA (alumno)
	Órgano colectivo	Asamblea de aula
FAMILIA	ASOCIACIÓN DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS (AMPA)	
	Órgano Directivo	Presidente y Vicepresidente
	Órgano colectivo	Representantes a nivel de aula.
3 ACTORES	CONSEJO ESCOLAR DE CENTRO	

¹⁸ La escuela española se estructura en tres ciclos: I ciclo de 1ro a 2do grado, II ciclo de 3ro a 4to y el II ciclo de 5to a 6to grado. Además de la educación inicial que incluye a niños desde los 3 años hasta los 5 años.

	Órgano colectivo	profesorado, alumnado, familias, personal de administración y servicios y corporaciones municipales.
--	------------------	--

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, cada actor tiene su propia estructura de participación. El profesorado cuenta con los equipos de ciclo, la comisión de coordinación pedagógica y el claustro de profesores. Los primeros son dirigidos por el Jefe de estudios de la escuela y se conforman por todos los maestros que imparten docencia en cada ciclo. Su función principal es organizar y desarrollar las enseñanzas del ciclo. Están previstas reuniones quincenales y al menos una vez al mes, en estas debe evaluarse la práctica docente y aplicar medidas correctoras si fuera necesario.

La Comisión de Coordinación Pedagógica se debe reunir al menos cada 3 meses, además de sesiones extraordinarias al comienzo, al final del curso y cuando sea necesario. La responsabilidad central de esta comisión es diseñar los proyectos curriculares de nivel o etapa y las programaciones didácticas. También establece un calendario de acciones para el seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares y sus posibles modificaciones según la evaluación. Estas se incluyen en la Programación General Anual. La comisión propone al claustro de profesores la planificación general de las evaluaciones que se incluirán en el plan de acción tutorial. El Claustro de profesores, por su parte, coordina las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

Las familias tienen la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS), mientras que los alumnos la Asamblea de Delegados. Las primeras se concentran fundamentalmente en la planificación de acciones extraescolares como pueden ser cursos de informática e idiomas, clases de deporte y festividades tradicionales. Tienen una estructura piramidal que va desde las AMPAS a nivel de escuela hasta el AMPAS de la comunidad autónoma. Esta última juega un papel vital en el acompañamiento legal, metodológico y logístico a las AMPAS de los centros y su premisa ideológica fundamental es la defensa de la escuela pública. Las AMPAS se agrupan en confederaciones, que en España serían dos: CONCAPA (Confederación Católica

Nacional de Padres de Alumnos y Padres de Familia) y CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos). La primera representa a los padres de la enseñanza privada, incluyendo a los padres de la pública en cuanto a la enseñanza de la religión y la segunda a los padres de la pública y algunos de las escuelas concertadas (Feito, 2011).

El Consejo Escolar del Centro constituye el órgano participativo central para que la comunidad educativa intervenga en la vida académica y organizacional de los centros. Entre sus responsabilidades se destacan: la elección del director, aprobación de la programación del centro y cuestiones de convivencia. También existen consejos a nivel municipal, autonómico y estatal, encargados de canalizar la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto a los proyectos de ley y reglamentos. El Consejo Escolar del Estado ejerce su función a partir de: dictámenes sistemáticos sobre las disposiciones legales que se establecen; informes anuales sobre la situación del sistema educativo y propuestas sobre aspectos relacionados con sus competencias.

1.4.2.3 Estado del arte de la participación educativa en España

El tema de la participación educativa en España es anterior a los años noventa. Feito (2011) ubica sus primeros indicios en los últimos años del franquismo e inicios de la transición, a partir de una preocupación conjunta de actores sociales sobre la necesidad de democratizar la escuela. Entiende que el espíritu de la Constitución Española supuso un concepto de participación centrado en la implicación de la comunidad escolar en los procesos de adopción de decisiones. Refiere en su artículo 27 el derecho de profesores,

padres y, en su caso, alumnos a participar en el control y gestión de los centros públicos. Esta máxima le sirve al autor para reconstruir la trayectoria del ideal participativo a partir de tres circunstancias importantes. La primera con las dos Leyes Educativas: la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985)¹⁹ y sus posteriores debates. La segunda cuando comienzan a funcionar los Consejo Escolares a nivel de centro, que supusieron numerosas investigaciones sobre participación. La tercera cuando se crean los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas, período en que también surge la Revista sobre Participación fundada por el Consejo Escolar del Estado.

El eje que ha pautado la trayectoria anterior es la intervención del profesorado, familias y alumnado en los órganos colegiados educativos. Al respecto son variadas las perspectivas sobre: nivel de representatividad de los estamentos, mecanismos de elección de representantes, contenido de su intervención, posibilidades de decisión y capacidad de control sobre las decisiones. La discusión también ha girado en torno a la elección de los centros por parte de la familia, lo que a juicio de Feito (2011) si bien no constituye una dimensión real de participación supone un paso previo a esta.

El Consejo Escolar devino máximo órgano de control y gestión, pero la promesa de participación que se instauró se ha visto incumplida en su puesta en práctica. Feito (2007) considera que en el transcurso del tiempo ese órgano se ha vuelto cada vez más irrelevante. Los padres registran una intervención de menos del 10% en las elecciones de este. Otro elemento que analiza son los contenidos contrapuestos que se le atribuyen a la participación según las posiciones políticas. Para la derecha, participar supone libre elección del centro por los padres y para la izquierda contribuir a la adopción de decisiones. Estas visiones contrapuestas laceran una estrategia coherente para hacer

¹⁹ Se omite aquí la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, por ser posterior a la fecha en que se hizo esta investigación.

realidad la aspiración de una participación educativa plena. Así lo ha constatado la investigación educativa del país.

En el escenario español, en comparación con Cuba, la participación educativa tiene una mayor trayectoria como área de reflexión de las ciencias de la educación. Aunque limitada al ámbito de la gestión y el control de los centros escolares y a la estructura “Consejo Escolar”. En el primer sentido, Martínez (1998) reconoce los siguientes ejes de análisis: roles de actores, función de la escuela, procesos de toma de decisiones y cruce de culturas en las aulas. En segundo, del Consejo Escolar, como órgano colegiado clave del proceso, se ha estudiado desde lo normativo hasta su funcionamiento habitual. En este sentido, Delgado (2006) sistematiza varias investigaciones que dan cuenta de problemas en su labor, índices de participación de los actores, dinámicas en las reuniones, procesos electivos, temas que se abordan, entre otros.

En los Consejos Escolares se han detectado que predominan temas burocráticos y administrativos (materiales, actividades extraescolares y servicios complementarios como el comedor); mientras que quedan relegados los vinculados con la formación o el ejercicio real de su liderazgo. Estos, cuando se abordan, se hace de forma superficial, pues ya las decisiones están tomadas por el Claustro o el Equipo Directivo (García y Gonzáles, 1998).

Los Consejos Escolares en su funcionamiento y concepción han mostrado inoperancia en cuanto a participación. Para Gómez (2006) esto se debe a la escasez de personas que puedan dedicarse a tiempo completo al ejercicio de sus funciones y a la falta de recursos para proyectar las tareas. De Blas (2009) alude a la permeabilidad política que ha sufrido el Consejo, visible en los debates de la LOE y en los Informes Anuales. En ambos se expresan más posiciones, aspiraciones y quejas de particulares o de grupos, que aspectos comunes, susceptibles de posiciones de consenso colectivo. Además, se plantea una amplia variedad de problemas reiterados cada año sin un seguimiento de sus avances o retrocesos, en detrimento de una demanda formal coherente y a plazo fijo, que se dirija a los poderes públicos en nombre de la toda la comunidad escolar.

González J. F. (2006) encuentra una valoración positiva por parte del profesorado del Consejo Escolar, aunque no asumen la máxima puntuación. La mayoría considera que es bastante adecuado como cauce de participación, al igual que el claustro de profesores. También en el análisis de las actas de las reuniones del Consejo se contabilizó el número de intervenciones de los distintos sectores y se encontró el predominio de los directivos: director 26,41%; padres 20,58%; profesores 16,98% y alumnos 3,07%. Al observar las reuniones detectó que dos de cada tres profesores mostraron una actitud participativa. Otro resultado obtenido fue que, según profesores, inspectores y equipos directivos, el buen funcionamiento del centro y la calidad de la educación precisaban tener más en cuenta las opiniones de los profesores en distintos ámbitos. Este resultado nos habla de la persistencia de una participación profesoral deficiente.

La investigación educativa en España también ha revelado dinámicas institucionales obstaculizadoras de la participación plena. Santana, Quesada y Núñez de la Cruz (2006) constatan un individualismo docente que atenta contra el trabajo en equipo. Caracterizan las relaciones dominantes en las escuelas de Canarias como de clausura, con un alto porcentaje de centros que se ubican en una zona intermedia, entre aislamiento y colaboración. Un dato revelador de la persistencia del individualismo es que uno de cada cinco docentes de Infantil y Primaria manifestó realizar particularmente: evaluación de la práctica docente, elaboración de materiales didácticos y programar actividades para el aula. Los autores refieren resultados similares en investigaciones anteriores que refuerzan sus hallazgos (Bredo, 1977; Cohen, Deal, Meyer & Scott, 1979; Johnson, 1977 y Little, 1990)²⁰. Los temas que el profesorado manifiesta tratar con menor frecuencia están

²⁰ Bredo, E. "Collaborative Relations Among Elementary School Teachers" in *Sociology of Education*, pp. 300-309, 1977. Cohen, E.; Deal, T.E.; Meyer, J.E. & Scott, W.R. "Technology and Teaming in the Elementary School" in *Sociology of Education*, pp. 20-33, 1979. Johnson, R. "Teacher Collaboration, Principal Influence and Decision Making in Elementary Schools" (Technical Report N° 48), Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, (ED 126.083) 1977. Little, J.W., "Teachers as Colleges" in A. Lieberman (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, London: The Falmer Press, pp. 165-193, 1990.

relacionados con la evaluación; bien sea de alumnos, de su práctica docente como los propios criterios a considerar.

La cuestión de la colaboración interprofesoral es reflexionada por González M.^ªT. (2006) a partir de tres factores: la política institucional, la organización del espacio y del tiempo, y la ayuda material. Santana Bonilla y Padrón Fragoso (2001) confirmaron que la política institucional refleja el grado en que el equipo directivo reserva tiempo en los horarios para que el profesorado se reúna, apoyen los proyectos innovadores y expliquen con detalle cómo se trabaja en equipo. También aluden a condiciones favorables a la participación docente como son: el liderazgo pedagógico de la dirección del centro y de las coordinaciones Ciclo/jefaturas de Departamento, un clima escolar positivo y la antigüedad en el centro. Si esta última es mayor, el profesorado organiza individualmente la enseñanza, pero, a la vez, participa más activamente en la planificación en el nivel del centro en su conjunto y en la vida institucional.

Por otra parte, Álvarez, Cirujano, Martínez y Valencia (2003) reflexionan sobre una relación alumno-profesor que se articula bajo principios clásicos y poco democráticos, lo que muestra la falta de elementos de ruptura respecto a la escuela clásica, burguesa y patriarcal. También se ha constatado una participación familiar a partir de las AMPAS insuficiente. Estas últimas, si bien existen en la mayoría de los centros, muy pocas reflejan una participación activa de padres. Esta situación ha sido explicada a partir de múltiples razones. Se reconoce la baja intervención de los padres, aunque para actividades puntuales puede ser alta. Estos perciben su participación como una pérdida de tiempo y la asocian a tareas rutinarias, poco relevantes, que podrían resolver los administrativos escolares. Muchos miembros desconocen las facultades y deberes concretos de los Consejos. También se produce una resistencia por los claustros docentes a aceptar la participación familiar y tampoco reconocen la labor de las AMPAS, salvo los directores (Frías 2007, Martín y Pérez-Valiente 2007).

Un aspecto que atenta contra una participación familiar sistemática, comprometida y sólida tiene que ver con que el número de padres en los Consejos Escolares de los centros

es minoritario. Díaz (2009) señaló en su estudio, la desproporción que supone que del total de 108 miembros que componen el Consejo, sólo haya 12 padres y madres de alumnos, lo que representa el 11,11% de fuerza. Esto contrasta con el doble número de profesores.

La participación del alumnado se ha indagado a través de su rol en los consejos escolares, las aulas, los recreos o actividades informales y las asociaciones estudiantiles. Con respecto a estas últimas se han constatado procesos electivos protagonizados por el profesorado, un sesgo masculino en los representantes y reuniones asistemáticas de corta duración (Anguita, 1998).

Al reflexionar sobre la participación de la comunidad educativa a nivel local, Muñoz (2009) encontró que sólo es un objetivo prioritario en 7 de 30 municipios estudiados. También que la ciudadanía se involucra más en acciones lúdicas y festividades, por considerarlas espacios tradicionales de reencuentro y diversión. Refiere que la puesta en práctica de la participación se ve obstaculizada porque se asume como algo que requiere esfuerzo, además de las dificultades para conciliar la vida laboral con la familiar. A su juicio todo ello contribuye a que la ciudadanía busque disfrutar más y se acomode a que las cosas vengan dadas, sin necesidad de implicarse y colaborar.

Feito (2011) entiende que la participación en los centros se ha justificado a partir de varios discursos que obstaculizan el ideal de un proceso pleno. Para los docentes, se trata de la “exclusión de los otros”, dada la visión de que las cuestiones esenciales de la institución son de competencia exclusiva del profesorado y que cada aula debe su funcionamiento a la intervención individual del profesor. Para el alumnado porque la escuela debe ser capaz de formar para la intervención del ciudadano en una sociedad democrática y participativa. Además, la participación de alumnos contribuye a la identificación con el centro y la motivación para trabajar. En cuanto a las familias, fundamentalmente los padres, los argumentos se centran fundamentalmente en su derecho a elegir el tipo de educación y escuela que quieren para sus hijos.

En síntesis, en España se trata de una participación legalmente respaldada, pero insuficientemente implementada. Se destacan rasgos del proceso de participación educativa que develan su esencia distorsionada, válidos para el alumnado, profesorado y las familias, tal como los sistematiza Delgado (2006). El poder se desplaza desde las bases hacia los representantes y se pierde la articulación base asociativa-representativa. Los padres centran su intervención en la gestión de actividades extraescolares. Existe una postura ambivalente del profesorado frente a las familias, por un lado, solicitan su apoyo y por el otro condenan su intromisión. Los alumnos están presentes en los órganos colegiados de poder, pero son “convidados de piedra” (Fernández Enguita, 1995).

En este acápite se ha contextualizado la participación educativa en Cuba y España. Una vez caracterizados los respectivos sistemas educativos se ha constatado la presencia de estructuras que canalizan la participación de alumnado, profesorado y familias. Sin embargo, ello no ha supuesto una puesta en práctica exitosa de participación. En uno y otro país la investigación educativa ha dado muestras del devenir de este tema.

En Cuba ha sido mayor el desarrollo de estudios de participación en otros ámbitos que en el educativo y las aproximaciones en éste aparecen segmentadas por actores y por cuestiones puntuales. No obstante, el recorrido investigativo devela un proceso de participación educativa movilizador y de ejecución, con poca capacidad de decisión de sus tres actores esenciales, incluso con una tendencia a disminuir la autonomía docente. No existe una estructura de participación que integre a alumnado, profesorado y familias; sino cada una incluye a los 3 actores por separado, aunque el profesorado sí tiene representación en las de familias y alumnado, lo que refuerza su posición jerárquica. Se trata de una participación educativa autoconstreñida por su propio marco normativo y débilmente sostenida en el plano discursivo.

En España, por su parte sí ha habido un recorrido empírico mayor de la participación educativa, en sus múltiples dimensiones y relaciones. Los estudios muestran: supremacía docente en los espacios de toma de decisiones, interacciones verticales entre los actores, autoclausura de las familias en el ámbito extraescolar, entre otros aspectos que laceran el

ideal participativo que el discurso nacional defiende. Por otra parte, si bien cuenta con un órgano colegiado de control y gestión (Consejo de Escuela), donde los tres actores están representados, su funcionamiento no garantiza la participación plena de sus integrantes, en especial alumnado y familias.

I.5 Coordinadas metodológicas.

Este capítulo explicita el procedimiento metodológico seguido. Se explica el diseño de la investigación y el método utilizado. Dentro de este último se precisan las muestras y las estrategias de recogida y análisis de la información. Todo esto, considerando las particularidades del contexto cubano y español.

I.5.1. Diseño de la investigación

A pesar del desigual lugar que tiene la participación educativa en las agendas investigativas entre Cuba y España, el tema ha estado presente en la concepción de las políticas educativas de ambos, dada su centralidad en el ideal de ciudadanía sustantiva, crítica y reflexiva. Ello avala la pertinencia de su abordaje.

La investigación educativa cubana a partir de los años noventa, de manera indirecta, ha dado cuenta de las dinámicas participativas de la institución escolar, aunque no con la sistematicidad, rigurosidad y exhaustividad necesarias para adentrarse en tan compleja cuestión. De manera que esta tesis permite reconstruir el campo de estudio de la participación educativa. Máxime cuando con el devenir de los años la importancia otorgada al proceso ha disminuido y actualmente sólo se hacen alusiones a algunas de sus dimensiones en el marco de objetivos más generales y en ocasiones, centrado en uno de los actores educativos. De ahí que sea precisa una lectura crítica sobre los niveles de participación que realmente adquiere la comunidad educativa en la toma de decisión institucional.

Esta tesis, para el caso español, contribuye a la profundización del análisis de la puesta en práctica del proceso, pues no ha habido una evaluación sistemática y general de las iniciativas de participación generadas desde la política educativa de esos años. La intención es poder detectar aquellos rasgos del proceso que develan su esencia distorsionada, válidos para el alumnado, profesorado y las familias.

Ambos países carecen de una trayectoria consolidada de estudios sobre participación educativa. A esto se suma las virtudes de una investigación comparada que, al mostrar la manera real en que se manifiesta el fenómeno desde las particularidades de los escenarios en los que acontece, permite la construcción de una mirada más holística para develar sus elementos configurantes. Bien sean aquellos que responden al contexto concreto como los inherentes al proceso mismo.

El estudio de la participación educativa responde a un interés personal de la autora por avanzar en el conocimiento de este proceso. En un estudio previo (Rivero, 2001) se profundizó en su fenomenología en dos instituciones cubanas del nivel primario, que permitió sentar una ruta teórica-metodológica para el abordaje de tan complejo fenómeno. En aquella ocasión se identificaron los aciertos y desaciertos a nivel de política educativa y de dinámica institucional que condicionaban la puesta en práctica del ideal de participación. De ahí que casi una década después era oportuno explorar la evolución en

el tiempo del proceso. En un primer momento la intención era centrar la indagación en el contexto cubano, pero gracias a una estancia de investigación financiada por la Universidad de Valencia²¹ en esta tesis se pudo ampliar el objeto de estudio a la realidad española, desde la perspectiva comparativa.

En esencia, nos enfrentamos a importantes desafíos en la construcción de una escuela participativa. Ideal que sostiene esta tesis a través del siguiente diseño investigativo:

Problema científico: ¿Cómo se manifiesta la participación educativa en escuelas primarias cubanas y españolas en el curso escolar 2009-2010?

Objetivo General: Analizar comparativamente los procesos de participación en instituciones educativas cubanas y españolas del nivel primario.

Objetivos Específicos:

1. Describir el marco normativo de la participación educativa en Cuba y España hasta el curso escolar 2009-2010.
2. Comparar el funcionamiento de las estructuras de participación educativa en La Habana y en Valencia en el curso escolar 2009-2010.
3. Establecer los aspectos esenciales de una participación educativa plena.

El problema de investigación planteado, y sus correspondientes objetivos, fue abordado a partir de preguntas esenciales, tales como: ¿Cómo se compone el marco normativo de la participación en Cuba y España? ¿Cuáles son las estructuras de participación educativa establecidas para cada actor? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Qué concepción de participación predomina para cada uno? ¿Cómo funcionan dichas estructuras y en qué

²¹ Beca del programa de Jóvenes investigadores de países en vías de desarrollo de la Universitat de Valencia, 2010.

ámbitos institucionales intervienen? ¿Qué nivel de participación adquieren los actores? ¿Cuáles son sus percepciones sobre participación educativa? ¿Cómo contribuir a una participación educativa plena? ¿Cuáles serían sus ejes medulares?

En función del diseño anterior se conceptualizan y operacionalizan las variables esenciales de este estudio.

1.5.1.1 Variables de interés

Participación educativa: intervención directa o indirecta (por representación) en la concepción, funcionamiento y evaluación de los ámbitos del trabajo escolar. Estos incluyen: objetivos formativos (profesionales, científicos y ciudadanos), materias, métodos y gestión. El proceso puede darse a nivel de política educativa y de instituciones, en esta última es donde se centra la investigación.

Actores de la comunidad educativa: toda persona e institución que se define por su relación con el centro: profesores, personal administrativo, padres, alumnos entre otras (Elajabeitia y col. 1987, cit. por Santos, 1997). En esta investigación se consideran los tres actores más relevantes de esa comunidad: docentes, familias y alumnos.

Marco normativo de la participación educativa: legislación que reglamenta la participación. Incluye leyes nacionales, resoluciones ministeriales, documentos de trabajo de las instituciones y cualquier otro instrumento que pautе objetivos, procedimientos y funcionamiento de las estructuras de participación establecidas al nivel que sea.

Estructuras de participación educativa: incluye las organizaciones que canalizan la intervención de los actores en los procesos de toma de decisión, en este caso de docentes, familia y alumnado. Específicamente en Cuba para los docentes se trata del Consejo de Dirección y del Colectivo de Ciclo²²; para la familia el Consejo de Escuela y del alumnado Organización de Pioneros “José Martí”. En España se consideró para los docentes: claustro, equipo de Ciclo (docentes) y Comisión de Coordinación Pedagógica; en los alumnos la asamblea de delegados, en la familia el AMPA y como órgano colegiado el Consejo Escolar.

Ámbitos de participación educativa: áreas en las que se organiza el trabajo escolar, divididas en: pedagógica-didáctica y la organizacional. La primera comprende acciones docentes según la política educativa (objetivos, asignaturas y contenidos, métodos pedagógicos, recursos didácticos y criterios evaluativos). La segunda supone la estructuración de la vida institucional y las relaciones entre actores para desarrollar el Proceso Docente-Educativo (distribución y uso de recursos, división por clases o grados, horarios, actividades escolares y extraescolares).

Percepciones sobre la participación educativa: significados que los sujetos tienen de la participación. Se indagaron roles y ámbitos que se atribuyen a ellos mismos y a los otros. Además de las áreas que entienden que pudieran asumir, y así explorar su predisposición de ampliar los marcos de decisión actuales.

Niveles de participación educativa: expresa el grado en que se involucran familia, docentes y alumnos en las decisiones que se toman. En esta investigación la referencia fundamental es la siguiente tipología que abarca desde niveles menos comprometidos a

²² En los dos países se utiliza el concepto de ciclo para delimitar determinados grados. La escuela cubana se compone de 2 ciclos, el I ciclo de 1ro a 4to grado y el II ciclo de 5to a 6to grado. La escuela española se estructura en tres ciclos: I ciclo de 1ro a 2do grado, II ciclo de 3ro a 4to y el II ciclo de 5to a 6to grado. Esto es además de los grados que agrupan a los más pequeños, en Cuba sería el preescolar que integra a los niños de 5 años y en España, la educación inicial que incluye a niños desde los 3 años hasta los 5 años.

los más comprometidos: Movilizativo y de Consumo; Consulta, discusión y/o conciliación; Delegación y control; Responsabilidad compartida y codeterminación (Linares, et.al., 1996). Este último nivel nos acerca a un proceso pleno.

Participación educativa plena: se refiere al nivel de participación más democrático al que se puede aspirar en el escenario escolar. Supone la intervención comprometida de docentes, familias y alumnos en decisiones esenciales referidas a los ámbitos pedagógico-didáctico y organizacional. Para ello es vital la horizontalidad de las interacciones, asumir al personal docente como gestor del proceso sin subestimar las potencialidades de la comunidad educativa y establecer dispositivos sistemáticos de retroalimentación-evaluación de las decisiones tomadas.

1.5.1.2 Operacionalización de las variables

A continuación, se explican las principales dimensiones e indicadores de las variables centrales en función de los objetivos de esta tesis.

Tabla 3. Variables, dimensiones e indicadores esenciales en esta tesis

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
------------------	--------------------	--------------------

Actores de la comunidad educativa	<i>Docentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Directivo: <ul style="list-style-type: none"> - Cuba: director y jefes de ciclos²³ - España: director, jefe de estudios y secretario • No directivo: <ul style="list-style-type: none"> - Cuba: maestros del ciclo y especialistas (inglés, computación, educación física, bibliotecarias y asistentes educativas²⁴) - España: tutores (maestro), especialistas (música, inglés, artes plásticas, religión, etc.), psicopedagogo, logopeda, especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT),
	<i>Familias</i>	* Padre * Madre * Tutor del alumno
	<i>Alumnos</i>	5º y 6º grado
Estructuras de participación educativa a nivel institucional (docentes, familias y alumnos)	<i>Funcionamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos en los que intervienen • Miembros que los componen • Estructura directiva • Frecuencia de reuniones • Valoración general
	<i>Ámbitos de participación (docentes y familias)</i>	<p style="text-align: center;">- <i>Pedagógico-didáctico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de libros o materiales didácticos • Evaluación del alumnado • Elaboración del currículo escolar • Evaluación del docente <ul style="list-style-type: none"> • Organización de los contenidos que se imparten • Organización de la metodología de trabajo <p style="text-align: center;">- <i>Organizacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de horarios • Planificación y orden del día de las asambleas de alumnos. • Planificación y orden del día en las reuniones de padres de alumnos • Elaboración de la estrategia anual del centro o el PGA • Proponer actividades extraescolares

²³ Maestros con buenos resultados profesionales que dejan de ejercer como tal y asumen la responsabilidad de orientar a los maestros de sus respectivos ciclos desde el punto de vista pedagógico y metodológico, en coordinación con el director de la escuela. El primer ciclo, con un carácter preparatorio, incluye los grados de 1ro a 4to y el segundo de 5to a 6to, etapa de culminación de la educación primaria y de tránsito entre el primer ciclo y el inicio de la secundaria básica.

²⁴ Personal con calificación pedagógica que presta su atención al cuidado de los niños en el horario no escolar.

		<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de mesas, sillas y espacios en el aula • Selección del consejo de dirección o equipo directivo. • Distribución de alumnos por aula <ul style="list-style-type: none"> • Selección del maestro o tutor • Elección del representante de alumnos • Elección del representante de padres de alumnos • Elaboración del reglamento escolar/normas de convivencias
	<i>Percepciones sobre la participación educativa de docentes y familias</i>	<p>Roles y ámbitos que atribuyen</p> <ul style="list-style-type: none"> • a sí mismos. • a otros sujetos • posibilidad de ser ampliados.
	<i>Nivel de participación de los miembros</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Movilizador y de consumo:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Se ejecuta • Se consume • Se asiste - <u>Consulta, discusión y/o conciliación:</u> <ul style="list-style-type: none"> • se pide el parecer • se opina • se concilia • se llegan a acuerdos de elementos no vitales. - <u>Delegación y control:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Se aplica • Se controla • Se varían acciones, pero sin alejarse de los postulados esenciales del proyecto. - <u>Responsabilidad compartida y codeterminación:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Se interviene en la toma de decisiones (desde la identificación de las necesidades y los problemas, la articulación de los objetivos, la formulación y negociación de propuestas para la solución, ejecución y evaluación de las acciones y el reparto de los beneficios)

Fuente: elaboración propia

I.5.2 Método.

Esta investigación es descriptiva-analítica y combina las dos metodologías en la generación de conocimiento científico: la cualitativa o intensiva con la cuantitativa con un diseño comparativo entre dos escenarios educativos. En este sentido se siguió la estrategia de un estudio de caso para cada país. Esta elección se sostiene por los principales desafíos metodológicos que suponen abordar la participación educativa. Ellos son:

- Imposibilidad de aplicar un único aparato conceptual para su estudio sin ajustarlo a las particularidades de los espacios y actores sociales donde se manifiesta.
- Involucra aspectos subjetivos como percepciones, significados, motivaciones y expectativas de los actores.
- Los niveles en que se expresan remiten a conductas que deben ser captadas en su entorno natural para poder valorar el grado real de participación.
- Está condicionada por un contexto social, cuya real incidencia es más visible en el escenario micro.

La complejidad anterior precisa un sistema de categorías y de razonamientos propios, que la estrategia elegida posibilita. Construcción de categorías que enriquecen, empíricamente, las conceptualizaciones asociadas a la participación educativa.

Los niveles de participación que expresan los actores educativos están asociados al sentido que le atribuyen a su rol, al significado con que asumen el participar, sus motivaciones y percepciones. Estos elementos subjetivos se vinculan a su vez, con las interrelaciones personales cotidianas, articuladas por el eje del poder. Estas cuestiones son insuficientemente captables con metodologías cuantitativas y grandes muestras, por

lo que el estudio de caso favorece conocer en profundidad los interjuegos explícitos e implícitos que se dan en las dinámicas de participación.

El abordaje de tan variadas dimensiones amerita el conocimiento directo y en sus condiciones habituales de las prácticas de participación y las percepciones que las acompañan. La estrategia elegida permite entonces desagregar y profundizar en los componentes del proceso de manera articulada y considerando la cultura específica de la institución en su doble condicionalidad: las regulaciones del sistema educativo y la reinterpretación que hacen de estas los actores. Estos últimos, vistos también como exponentes de lo social. Dicha interconexión de dimensiones estructurales y culturales son fácilmente captables por estrategias cualitativas, tal como es la del estudio de caso. La intención es conocer la lógica de la participación educativa, de cómo está configurada también por lo social en una institución específica. Desentrañar cómo los actores educativos toman o no las decisiones institucionales, describir el proceso, identificar sus cualidades y aproximarse así a la comprensión de su esencia.

Esta tesis responde así a la expectativa teórica que generan los estudios de caso. Sus resultados son generalizables a proposiciones teóricas y no a poblaciones o a universos y ahí radica su relevancia: ampliar y generalizar teorías de manera analítica (Yin, 1994).

Los estudios de caso, al profundizar en experiencias concretas de participación educativa, enriquecen a nivel sociológico el conocimiento sobre el proceso y los conflictos de la realidad que expresan. En esta ocasión, no intentan generalizar, sino caracterizar, describir y valorar la participación educativa en Cuba y España. Así, incluye identificación, reconocimiento y análisis de la participación educativa, pero al mismo tiempo reflexiona sobre los ejes medulares que garantizarían su concreción. Ello brinda herramientas para los decisores, al constatar en la práctica cómo se está dando la participación que las políticas educativas regulan.

Esta investigación favorece la visualización, en instituciones particulares, del recorrido teórico de la participación educativa y el avance en sus posibilidades metodológicas. En

correspondencia, la parte empírica consiste en el análisis del marco normativo de la participación educativa y del funcionamiento de las estructuras de participación institucionales establecidas para docentes, alumnos y familias en Cuba y España. Veamos a continuación el procedimiento seguido en cuanto a la muestra y a la obtención-análisis de los datos.

1.5.2.1 Fundamentación del escenario muestral y de la muestra

Este estudio se refiere al nivel primario de los sistemas educativos cubano y español. Este nivel comporta circunstancias diferentes a las de otros niveles, que a nuestro juicio favorecen potencialmente la participación educativa. Las familias, quizás por las pequeñas edades de los alumnos, tienden a acompañar el proceso educativo de manera más sistemática e intensa, con una predisposición favorable a comunicarse con la escuela.

En esta tesis se tomaron como unidades muestrales 4 escuelas primarias: 2 de la Habana y 2 de Valencia. Esta cantidad de instituciones es suficiente para el objeto planteado. De manera general los esquemas participativos se repiten en uno y otro contexto, por lo que la profundización en los mismos solo es posible a partir de una mirada exhaustiva en un número reducido de casos, en lugar de una aproximación cuantitativa que revele tendencias generales de los mismos. A continuación, se exponen las particularidades de los centros elegidos.

Instituciones cubanas

En Cuba, específicamente en la Habana, se trabajó con dos escuelas del municipio de Boyeros: “República Popular de Angola” y “Antonio Maceo”. El horario habitual de estas, como en todo el país, es de 7:50 a.m. a 4.20 p.m. veamos a continuación la caracterización de las mismas.

Tabla 4. Descripción de las instituciones educativas analizadas en La Habana.

	Instituciones	
	República Popular de Angola	Antonio Maceo
Distribución de la matrícula	546 alumnos, divididos en: <ul style="list-style-type: none">- Preescolar (75)- Primer ciclo (214)- Segundo ciclo (257) 512 son seminternado ²⁵	367 alumnos, compuesta por: <ul style="list-style-type: none">- Preescolar (48)- Primer ciclo (205)- Segundo ciclo (114) 329 son seminternado
Espacios disponibles	<ul style="list-style-type: none">- Laboratorio de Computación.- Biblioteca escolar.- Cocina-comedor.- Aulas para el Seminternado.- Oficinas.- Almacenes.- Cátedra de Educación Física e Instructores de Arte.	<ul style="list-style-type: none">- Laboratorio de Computación.- Biblioteca escolar.- Cocina-comedor.- Aulas para el Seminternado.- Oficinas.- Almacenes.- Cátedra de Educación Física e Instructores de Arte.
Caracterización familiar	<ul style="list-style-type: none">- Universitarios (61.5 %)- Técnicos medios (27.2 %)- Secundaria básica o menor (11.3 %)	<ul style="list-style-type: none">- Universitarios (57.5 %)- Técnicos medios (26.7%)- Niveles igual o inferior a la secundaria (15.8 %).
Distribución del personal	- 53 Docentes (maestros frente a aula, especialistas [bibliotecarios, computación y educación física], asistentes educativas e instructores de	- 30 Docentes (maestros frente a aula, especialistas [bibliotecarios, computación y educación física) y asistentes educativas e instructores de arte)

²⁵ Se refiere al servicio de cuidado que brinda la escuela para los alumnos, cuyas madres trabajen. Se les garantiza el almuerzo, además del cuidado en los horarios, anterior y posterior a la jornada escolar, con un máximo de las 7 pm.

	arte): - 22 eran licenciados, 12 master y 2 en proceso de defensa de su maestría - No docentes (18) 1 Oficinista, 2 Cocineros, 4 Ayudante de elaboración, 1 Recepcionista, 8 Auxiliar General y 2 mantenimiento.	- 8 eran licenciados, 2 master y 3 en proceso de defensa de su maestría - No docentes (12) 1 Oficinista, 2 Cocineros, 2 Ayudante de elaboración, 1 Recepcionista, 5 Auxiliar General y 1 mantenimiento
--	---	--

Las dos escuelas primarias de este estudio destacan por altos niveles educativos de las familias y compartir un mismo escenario geográfico, que las hace muy similares.

Instituciones españolas

En Valencia se trabajó con dos escuelas públicas: el Colegio de Educación Infantil y Primaria ORBA perteneciente a la localidad de Alfafar y el Colegio Público Profesor Ramiro Jover del barrio de San Marcelino. Ambas funcionan en el horario: lunes a jueves de 9 a 5 horas y viernes de 9 a 13 h.

Tabla 5. Descripción de las instituciones educativas analizadas en Valencia.

	Instituciones	
	ORBA	Ramiro Jover (primario y secundario)
Distribución de la matrícula	351 alumnos 72 infantil 279 primaria	419 145 infantil 274 primaria
Espacios disponibles	21 aulas: - Infantil (3) - educación primaria (18) otros: - comedor. - Cocina.	24 aulas, distribuidas de la siguiente manera: - educación infantil 6 - educación primaria 12. - 1er ciclo de educación secundaria (4)

	<ul style="list-style-type: none"> - sala de megafonía. - sala del AMPA. - Aula de Música. - Aula de Inglés. - Videoteca. - Biblioteca. - Laboratorio. - despachos de la psicóloga y maestra de Pedagogía Terapeuta. 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogía terapeuta 1. - audición y lenguaje 1 otros: - Sala del AMPA - Aula de Música. - Aula de revelado fotográfico - Aula de Inglés. - Videoteca. - Biblioteca. - Laboratorio/aula tecnológica. - Aula de informática
Caracterización familiar	Peso de familias inmigrantes y de etnia gitana, lo que conlleva a un 33.1% del total de alumnos con necesidades de compensación educativa	las familias tienen niveles educativos medios. Predominan los estudios de bachillerato elemental y solo un 3% aproximadamente obtuvo un nivel superior. La mayoría son de origen valenciano, aunque un 20% provienen de otras regiones españolas o del extranjero.
Distribución del personal	personal docente 29 personal no docente 4	Personal docente 38 Personal no-docente 18 especialistas (Música, inglés, francés , Religión, Pedagogía Terapéutica y audición y lenguaje)

Dentro de las instituciones, en ambos países los sujetos de investigación fueron: personal docente (directivo y no directivo), alumnos (5º y 6º) y familias (alumnos de 5º y 6º). A continuación, se explica el tamaño muestral según los actores y las técnicas aplicadas.

En La Habana los docentes encuestados fueron 83 entre las dos escuelas y se caracterizaron fundamentalmente por (tabla 1): edades entre 36 y 50 años; sexo femenino; experiencia docente variada, pues casi en igual proporción se encuestaron maestros que llevan más de 20 años y los que tenían menos de 5 años; cumplir el rol de maestro y tener una formación superior (licenciatura/master).

Tabla 6. Caracterización de la muestra de docentes habaneros.

Principales rasgos		%
Edad	Menos de 25 años	24
	Entre 25 y 35 años	18
	Entre 36 y 50 años	39
	Más de 50 años	18
Sexo	Femenino	88

	Masculino	12
Experiencia Docente	Menos de 5 años	24
	Entre 5 y 10 años	15
	Entre 10 y 20 años	24
	Más de 20 años	27
Funciones	Director/Jefe Ciclo	6
	Maestro	61
	Especialista	15
Formación Académica	Técnico medio	3
	Maestro emergente	12
	Formadora de maestros	24
	Licenciatura	24
	Master	24

En el caso de Valencia la muestra de docentes fue de 65 en ambas escuelas y se caracterizó por tener de 36 a 50 años de edad y del sexo femenino. También predominaron aquellos con más de 20 años de experiencia docente, ser tutores y tener una diplomatura de magisterio (ver tabla 7).

Tabla 7. Caracterización de la muestra de docentes en Valencia

Principales rasgos		%
Edad	Menos de 25 años	0
	Entre 25 y 35 años	12
	Entre 36 y 50 años	51
	Más de 50 años	37
Sexo	Femenino	58
	Masculino	42
Experiencia Docente	Menos de 5 años	3
	Entre 5 y 10 años	12
	Entre 10 y 20 años	20
	Más de 20 años	65
Funciones	Tutoría	65
	Especialista	13
	Dirección/jefe estudios/secretaria	11
	Coordinación ciclo/departamento	11
Formación Académica	Diplomatura magisterio	65
	Licenciatura	35

Con relación a las familias, en ambos contextos, los tamaños de muestra para la aplicación de la encuesta fueron menores por la complejidad de acceder a los padres. Las

familias habaneras fueron 52, cuyos hijos cursaban el 5° o 6° grado y sus principales características son: tener entre 36 y 50 años, ser mujeres (rol materno) y estar en pareja. Predominaron personas de nivel educativo superior, ubicaciones profesionales y en el sector estatal, con una autopercepción de que su situación económica era entre buena y regular. La tabla 8 refleja dichas características.

Tabla 8. Caracterización de la muestra de familias en La Habana

Características		%
Edad	Menos de 25 años	0
	Entre 25 y 35 años	32,7
	Entre 36 y 50 años	60,0
	Más de 50 años	7,3
Sexo	Femenino	78,8
	Masculino	21,2
Estado civil	Casado/ unido	73,1
	Divorciado/soltero	26,9
Último nivel educacional	Preuniversitario	9,6
	Técnico medio	28,8
	Superior	61,5
Ocupación	Dirigente	1,9
	Trabajador administrativo	11,5
	Profesional.	51,9
	Obrero/técnico	3,8
	Trabajador de los servicios	15,4
	Quehaceres del hogar	13,5
	Dirigente/profesional	1,9
Sector laboral	Estatal	84,6
	Asociación mixta, firmas	11,5
	Trabajador por cuenta propia	1,9
	Estatal/cuentapropista	1,9
Situación económica de la familia	Muy buena	3,8
	Buena	50,0
	Regular	44,2

En Valencia se encuestó un total de 123 familias con hijos en el 3er ciclo (5to y 6to) de ambas instituciones. Esta muestra se distinguió por: tener entre 36 y 50 años, ser mujeres (rol materno) y estar en pareja. Los niveles educativos predominantes fueron formación profesional y primaria básica. La mayoría está activa, fundamentalmente en empresas

privadas y tienen una autopercepción de que su situación económica es regular (ver tabla 9).

Tabla 9. Caracterización de la muestra de familias en Valencia

Características		%
Edad	Menos de 25 años	1
	Entre 25 y 35 años	24
	Entre 36 y 50 años	71
	Más de 50 años	4
Sexo	Masculino	15
	Femenino	84
Estado civil	Casado/unido	77
	Soltero/divorciado	18
Último nivel educacional	Sin estudios	7
	Primaria/Básica	24
	Bachillerato/ Secundaria	16
	Formación Profesional	26
	Medios Universitarios	12
	Superiores	17
Ocupación	Activo	50
	Jubilado/a o pensionista	3
	Parado/a	25
	Trabajo doméstico no remunerado	19
Sector laboral	Administración Pública	9
	Empresa pública	12
	Empresa privada	55
	Organización sin fines de lucro	3
	Servicio doméstico	20
Situación económica de su familia	Muy buena	2
	Buena	35
	Regular	49
	Mala	11
	Muy mala	5

En docentes y familias la encuesta se aplicó a partir de un muestreo al azar, pero intencional en el sentido de que garantizara un equilibrio de características. En los docentes se atendió a cargos, asignaturas, género, años de experiencia y formación. En las familias se consideraron los roles maternos, paternos y en otros casos abuelos; así como la edad.

En esta investigación también se trabajó con alumnos de 5º y 6º grado, y el tamaño de muestra en ambos escenarios fue diferente. En La Habana se convocaron a 91 alumnos para la realización de dibujos y 80 para las composiciones; mientras que en Valencia fueron 63 para dibujos y 60 para composiciones. Se seleccionaron al azar, pero a partir de cierto equilibrio entre el grado y el género.

1.5.2.2 Obtención de datos

El proceso de recogida de la información fue diferente en los países analizados. En Cuba duró cuatro meses y en España dos; pero se aplicaron las mismas técnicas en aras de garantizar la dimensión comparada que comporta la tesis.

Análisis de documentos

El Análisis de documentos en ambos contextos reveló cuestiones diversas dentro de la política educativa, pero en especial el marco normativo de la participación educativa, objetivo esencial de la investigación. Aquellos de carácter nacional, como leyes o resoluciones ministeriales, permitieron reconstruir la participación implícita, los vínculos y responsabilidades otorgadas a los actores de la comunidad educativa; así como el lugar de la participación como objetivo formativo. Los textos particulares relacionados con las

estructuras de participación de los actores indicaron sus funciones en la escuela, ámbitos y niveles de participación, sus roles y responsabilidades; además de las acciones sistemáticas y el sistema de reuniones. Los documentos fueron seleccionados a partir de las entrevistas realizadas a informantes cualificados, fundamentalmente directivos a nivel nacional e institucional.

En uno y otro país se reconstruyó el campo legislativo que acompañó a la participación educativa durante el periodo estudiado (curso 2010-2011). Para ello se seleccionaron documentos tanto de carácter nacional como institucional.

En Cuba la política educativa, en lugar de guiarse por Leyes Orgánicas, se rige en mayor medida por resoluciones y documentos ministeriales que se dictan, las cuales muchas veces no cambian en el tiempo, sino que son reeditadas. Los objetivos esenciales de la educación en Cuba ya han sido pautados en la Constitución y a partir de estos, los textos que se generan establecen su puesta en práctica. En esta tesis se consideraron un total de 11 documentos nacionales e institucionales. Estos fueron:

A nivel nacional:

1. Resolución ministerial: “Objetivos priorizados del ministerio de educación curso escolar 2010- 2011”²⁶
2. Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2010-2011²⁷

²⁶ Esta resolución contiene las principales direcciones del trabajo educacional durante el curso escolar, las cuales son cambiadas o reiteradas en cada curso que comienza. Para el año 2010-2011 estas fueron: trabajo político- ideológico, proceso de dirección educacional, dirección de la fuerza laboral, formación y superación del personal docente, dirección del proceso pedagógico, trabajo preventivo y comunitario, aseguramiento técnico material y financiero. Dentro de cada una se definen los procesos a priorizar, así como los indicadores de avance que serán evaluados para dar seguimiento al cumplimiento de lo pautado.

²⁷ Este texto refleja los objetivos trazados por el MINED a través de la profundización en temas cruciales para la política educativa como pueden ser la formación de valores o la calidad educativa. Es un material didáctico que se realiza todos los años y se utiliza en las capacitaciones que se ofrecen al personal docente de todas las escuelas y niveles educativos previo al inicio de cada curso escolar.

3. Resolución no. 150 /10. Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación²⁸.
4. Resolución 000/10. Reglamento del sistema de inspección del Ministerio de Educación²⁹.
5. Documentos Clase Metodológica Nacional OPJM. Julio 2010³⁰.
6. Resolución Ministerial No. 216. Reglamento de los Consejos Escolares y de los Círculos Infantiles del 2008³¹.

A nivel institucional

7. Caracterización de la escuela
8. Plan metodológico de la jefa del 1er ciclo (diciembre)
9. Plan de trabajo de la jefa del 1er ciclo (diciembre)
10. Plan de trabajo de la jefa del 2do ciclo (febrero)
11. Plan operativo del director anual (sistema de trabajo)

²⁸ Esta resolución contiene la definición de trabajo metodológico y a partir de esta propone las vías y procedimientos a seguir para llevarlo a efecto. Así se pauta su dirección, contenido, realización y control. Se establecen las responsabilidades de cada actor dentro del ámbito docente desde los niveles nacionales hasta los institucionales, detallando instrucciones precisas para la ejecución del trabajo metodológico.

²⁹ Este texto define los tipos de inspección, sus objetivos y contenidos. Con relación a la inspección como tal, se pautan: métodos, procedimientos, planificación, organización y ejecución. También se establecen las responsabilidades de todos los actores involucrados en este proceso, junto a los indicadores para evaluar los resultados obtenidos.

³⁰ Este documento orienta el trabajo de la organización en cada curso escolar. Por regla general contiene: lineamientos de trabajo, pautas para celebrar los concursos pioneriles, temas a considerar en las reuniones de las diferentes estructuras (nacionales, provinciales, municipales e institucionales), sugerencias para la Orientación Profesional y la Formación Vocacional en el colectivo pioneril y la Metodología para el trabajo.

³¹ Esta resolución establece los objetivos de esta estructura y sus direcciones de trabajo. También dispone la constitución, estructura y deberes funcionales del consejo y sus miembros. Precisa las normas para el funcionamiento del consejo y los aspectos que deben considerarse para la caracterización de las instituciones docentes.

Por su parte, la reconstrucción del marco normativo en España, donde sí se producen Leyes Orgánicas acompañadas de un debate nacional, se hizo a partir de 11 documentos de carácter nacional y otros institucionales. Los textos analizados fueron:

A nivel nacional:

1. Ley de Ordenación de la Educación (LOE) del 2006.
2. Decreto 39/2008 de 4 de abril del consejo valenciano³².
3. Decreto 233/1997 de 2 de septiembre del gobierno valenciano³³.
4. Orden de 25 de noviembre de 2005 de la consejería de Cultura, Educación y Deporte³⁴.
5. Orden de 31 de marzo de 2006 de la consejería de Cultura, Educación y Deporte³⁵.
6. El real decreto 1190/2012

A nivel institucional

7. Programación General Anual (PGA)
8. PGA Itaca
9. Plan de convivencia (PC)
10. Proyecto educativo del centro (PED)
11. Reglamento de Régimen Interior (RRI)

³² Sobre la convivencia y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.

³³ Por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria

³⁴ Por la que se regula la notificación de las incidencias que alteran la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana

³⁵ Por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes.

En el recorrido anterior referido a los documentos en España se excluye la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) del 2013, porque es posterior a esta investigación y no formó parte del contexto de análisis que la sostiene.

De modo general la selección de los documentos en cada país se justifica por su incidencia en el funcionamiento de las estructuras de participación para cada actor de la comunidad educativa. En ellos se establecen objetivos, procedimientos e indicadores de evaluación del trabajo, tanto de las instituciones como de sus estructuras. Todo ello permitió reconstruir el discurso subyacente sobre la participación educativa a nivel de política educativa y sus condicionalidades, para posteriormente guiar el análisis en las instituciones seleccionadas.

Encuesta

La encuesta, aplicada a docentes y familias, tenía la finalidad de desarrollar el objetivo 2 de la investigación (comparar el funcionamiento de las estructuras de participación educativa), para ello abordó los siguientes campos temáticos:

- Percepciones sobre la participación educativa, o sea aquellos significados que los sujetos tienen de la participación. Se indagaron roles que se atribuyen a ellos mismos y a los otros actores. También evaluaban en una escala de “muy bueno” a “muy malo” las organizaciones que agrupan a los tres actores, con sus respectivos sistemas de reuniones. En Cuba para los docentes se trata del Consejo de Dirección y del Colectivo de Ciclo; para la familia el Consejo de Escuela y del alumnado Organización de Pioneros “José Martí”. En España se consideró para los docentes: claustro, equipo de Ciclo (docentes) y Comisión de Coordinación

Pedagógica; en los alumnos la asamblea de delegados; en la familia el AMPA, y como órgano colegiado el Consejo Escolar. Respecto a dichas estructuras también se preguntó sobre el clima de confianza o no que generaban, la autonomía que tenían con respecto a las decisiones institucionales y su valoración general.

- Ámbitos de participación: pedagógico-didáctico y organizacional. Al respecto se incluyó una pregunta cerrada, cuyas categorías abordan los principales indicadores de dichos ámbitos. En esta el encuestado tenía que valorar para cada actor (docente, familia y alumno) si intervenía o no.
- Niveles de participación educativa de cada actor. A partir de los ámbitos anteriores se tuvo un primer acercamiento de los niveles a los que acceden comúnmente los actores, según la percepción de los sujetos encuestados. En caso de que la respuesta fuera negativa señalaban si debían hacerlo. Esto último, permitió revelar la idea que tenían sobre cuáles serían las áreas y maneras de intervención legítimas para docentes, familias o alumnos. Dicha pregunta se incluyó tanto en el cuestionario de docentes como de familias.

Para la elaboración del instrumento se hizo un pretest con algunos docentes y familias de ambos contextos para perfilar preguntas y categorías y así garantizar la calidad de los mismos. La aplicación fue realizada directamente por la investigadora en el caso de los docentes; pero para las familias se auxilió de aquellos. El cuestionario a familia fue detalladamente discutido con los docentes que los iban a aplicar para realizar los últimos ajustes que se creyeran pertinentes y asegurar que se comprendiera la intencionalidad de cada pregunta. También se insistió en el anonimato del mismo y de que formaba parte de un estudio de la universidad y no de los respectivos ministerios de educación o de la propia institución.

El cuestionario aplicado a docentes y familias fue estructurado, proveyó información adicional de forma rápida y cómoda para los sujetos. Para su construcción se estableció un cuestionario básico que abordara las principales áreas indagatorias concebidas. Sin

embargo, las preguntas y sus diferentes categorías fueron “atemperadas” según el contexto de referencia. Se realizó un encuentro previo con cada director de escuela en los dos países para analizar el instrumento en cuanto a su capacidad de comunicar de forma clara y sencilla lo que se quería indagar. Así, algunos términos fueron cambiados en uno y otro país, pero sin perder la esencia de la dimensión considerada. Por ejemplo: en Cuba se habla de “estrategia anual del centro”, “decidir los libros y medios de enseñanza para utilizar en clases” o “selección del maestro” y en España de “Plan General Anual”, “selección de libros o materiales didácticos” o “selección del tutor”, respectivamente. De esta manera se conformaron, tanto para docentes como para familias, cuestionarios diferentes para Cuba (Anexo I) y España (Anexo II) en cuanto al lenguaje, pero no en la esencia de las variables a medir. Estos fueron sometidos a un pilotaje previo con algunos docentes y familias de ambos países para asegurar la efectividad del instrumento. Sólo algunas categorías fueron cambiadas hasta obtener el cuestionario definitivo.

Los cuestionarios de docentes y familias tenían una estructura similar. Se comenzó por variables sociodemográficas básicas (edad, sexo) y otras asociadas a sus respectivos roles. Para docentes se agregó la experiencia docente, funciones y formación académica; mientras que para familias estado civil, nivel educativo, situación y sector laboral, así como si cumplía alguna función dentro de las estructuras de participación. Luego se abordaron preguntas que respondieran al funcionamiento y percepciones sobre estas estructuras.

Ambos cuestionarios terminan con una pregunta abierta donde el entrevistado podía expresar libremente aquellos aspectos que deberían ser cambiados para mejorar el funcionamiento de la institución en general. La intención fue conseguir información espontánea y desde diversos niveles de prioridad la percepción de docentes y familias sobre la institución.

Observación no participante

La Observación no participante se utilizó en las reuniones más relevantes en la dinámica institucional, que incluyeran decisiones que implicaban a los tres actores a estudiar. Esta técnica fue fundamental para develar los niveles de participación que en la práctica asumían los sujetos. La intención fue captar la naturaleza de las intervenciones en sus escenarios habituales y con ello profundizar en el funcionamiento de las estructuras. Las reuniones fueron grabadas en su totalidad con la anuencia de los sujetos presentes. También se hicieron registros textuales, tomados manualmente por la investigadora, de las intervenciones en función de los actores, además de alguna reflexión que surgía, en cuanto a reacción del hablante, entonación, sentimiento que manifestaba, así como interrupciones a las mismas, entre otras. El protocolo de observación se centró en dos elementos fundamentales: el emplazamiento y la dinámica (Anexo III)

El emplazamiento: horario, lugar y modalidad de distribución de los actores (taller o asamblea).

La dinámica: duración media, temas tratados, índice y naturaleza de las intervenciones. Este último aspecto fue esencial y se registra entonación, sentimientos que manifestaban, así como interrupciones a las mismas.

Durante la aplicación de la observación no participante se mantuvo cierta vigilancia sobre la influencia del investigador, tal como advierten Hidalgo y Klimovsky (1998) “la sola presencia del observador produce una situación anómala que perturba su funcionamiento habitual” (p.191). En cambio, no se renunció a esta técnica de producción del dato. Un elemento a favor era que, aunque se quisiera ocultar la conducta habitual, dichas reuniones eran centrales para definir el trabajo del mes y no se volverían a repetir. Así los actores tenían que abordar y proceder según los contenidos y las maneras habituales de operar en estos espacios, en función del rol que cotidianamente jugaban, a pesar de lo

construido de la dinámica en función de un agente externo. Sobre esto, es importante considerar que a medida que se avanzaba en el trabajo de campo y se convivía más tiempo en la institución, nuestra presencia se hizo familiar, lo que facilitó la introducción en el escenario de ambos países.

Otro aspecto positivo era que el temor de los sujetos descansaba, en mayor medida, en que se supieran los problemas de las instituciones. De ahí que se cuidaban más del contenido de su intervención que de la forma en que ésta se expresaba, y era precisamente esto último, lo que más nos concernía. Por ello fue más fácil captar la naturaleza de la misma.

La cantidad de reuniones observadas, tanto de las estructuras docentes como familiares, varió según los contextos y actores, tal como refleja la siguiente tabla.

Tabla 10. Distribución de las reuniones observadas según ciudades y actores.

Actor	Ciudades	
	LA HABANA	VALENCIA
DOCENTES	Grupo de Dirección (2)	Ciclo (2)
	Consejo de Dirección (2)	Comisión de Convivencia (1)
	Colectivo del 2do Ciclo (2)	Claustro (1)
	Preparación Metodológica (2)	Reunión de Evaluación del Ciclo (2)
		Comisión Pedagógica de Educación Especial y Compensatoria (1)
		Comisión de Coordinación Pedagógica (1)
FAMILIA	Reunión de padres (2)	Reunión del AMPAs (2)
	Consejo de Escuela (2)	

Entrevistas en profundidad y grupales

Las entrevistas en profundidad tuvieron la intención de identificar objetivos y documentos oficiales de la política educativa, ideal de interacción familia, escuela e instituciones comunitarias, estructuras de participación y trabajo institucional. Todo ello con el fin de reconstruir el marco normativo del proceso en estudio. En este sentido, esta técnica fue esencial para identificar los documentos que serían analizados.

Las entrevistas siguieron una lógica que iba desde las nociones más generales de la política educativa hasta el funcionamiento institucional, tal como se muestra en las guías de entrevistas (Anexo IV). Si bien garantizaron que se abordaran aquellas cuestiones esenciales de la investigación, también se dio la posibilidad de que el entrevistado proyectara aspectos que considerara relevante, tanto para explicar las directrices de la política como sus potencialidades y desafíos. Desde esta perspectiva las entrevistas comprendieron tres ejes temáticos:

1. política educativa del momento: objetivos educativos generales, objetivos específicos para la educación primaria, principales documentos normativos a nivel nacional e institucional.
2. participación educativa: se indagó sobre el lugar del ideal de participación dentro de la política, estructuras y procedimientos de participación establecidas para cada actor (acciones, elección de representantes, etc.), responsabilidades específicas atribuidas a docentes, familias y alumnos, dentro del proceso docente-educativo y de la organización del centro escolar.
3. Funcionamiento de las estructuras: objetivos y procedimientos organizativos, acciones que se implementan, principales reuniones, documentos normativos, proceso de elección de representantes.

El peso que se le daba a estos tres ejes variaba según el rol del entrevistado. Así el primer y segundo eje fueron abordados en las entrevistas de los responsables de política a nivel nacional para el caso cubano (Directora Nacional de Primaria y Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba) (Anexo 4.1) y para los directivos institucionales en ambos países (Anexo 4.2). Mientras que el tercer eje fue priorizado en los representantes de familia (Consejo de Escuela/Ampas) y alumnos (Guía Base, colectivo pioneril/asamblea de delegados) (Anexo 4.3 y 4.4).

Para los docentes en un primer momento se pensó que con los respectivos directores de las escuelas seleccionadas bastaría, en cambio se decidió incluir también a los j' ciclos/estudio, como responsables directos del rol de maestros y auxiliares, siendo el intermediario por excelencia entre éstos y la dirección.

Las entrevistas se realizaron en sus lugares habituales de trabajo, se empezaba agradeciendo el tiempo y la disponibilidad de los sujetos. Posteriormente se explicaba el objetivo del encuentro y se hacía énfasis en la importancia de sus criterios para la investigación. Se les informaba el anonimato de la técnica, la duración media de una hora aproximadamente, la posibilidad de hacer preguntas o aclarar alguna duda. Finalmente, se les pedía el consentimiento para grabar la sesión, asegurando que sería utilizada solamente para fines científicos. Posteriormente comenzaban las entrevistas según las guías preestablecidas (Anexo IV). La tabla 11 refleja la distribución de las entrevistas realizadas según actores y ciudades. En resumen: 8 entrevistas en profundidad y 1 grupal en Cuba; mientras que en España fueron 5 y 1 respectivamente.

Tabla 11. Distribución de las entrevistas según tipo, actores y ciudades.

Tipo de entrevista	Actor	Ciudades	
		LA HABANA	VALENCIA
Individual/en profundidad	DOCENTES	1 Directora Nacional de la Educación Primaria	
		1 Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba	
		2 directores de escuela	2 directores de escuela
		2 jefas de ciclo	1 jefa de estudios.
	FAMILIA	1 presidenta del Consejo de	2 Presidentas del AMPAS

		Escuela	
		2 Guía Base (docente que coordina la OPJM)	
Grupal	ALUMNOS	Jefes de destacamentos y miembros del colectivo de pioneros.	Delegados de aula

De las entrevistas anteriores nótese que en el caso cubano se realizaron dos a directivos a nivel nacional, pues a falta de leyes orgánicas educativas, la reconstrucción de la política educativa y, dentro de ella, el lugar de la participación fue posible gracias a la interacción con personas involucradas con la toma de decisión al más alto nivel. La directora nacional de la educación primaria por ser la máxima responsable de este nivel y la presidenta de la asociación de pedagogos de Cuba por representar una ONGs que asesora en ciertos aspectos al Ministerio de Educación. Esta última elección también se sostuvo por la vasta experiencia en la investigación educativa, pues por más de 15 años dirigió el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, cuyas producciones científicas han servido tanto de soporte como de evaluación de las principales estrategias diseñadas a nivel ministerial en materia educativa en el país.

Dibujo libre y composición

Las técnicas proyectivas, como son: el dibujo libre y la composición fueron aplicadas únicamente a alumnos. A partir de consignas generales se evitó inducir respuestas “socialmente correctas”. La intención fue develar la manera en que estos vivían la participación en el cotidiano escolar y con ello acercarnos a sus percepciones y niveles respecto a este proceso.

El dibujo libre es algo atractivo y fácil en comparación con otras técnicas más complejas y trabajosas. Es un recurso que facilita la comunicación con los menores. De acuerdo con García (1995) el lenguaje gráfico permite que se expresen ideas, sentimientos, emociones y estados de ánimo, que muestran la capacidad del niño de "decir algo" y reflejar la realidad. La consigna en concreto fue que dibujaran una asamblea pioneril/asamblea de aula como principal espacio de toma de decisión respecto a la estructura que los agrupa en uno y otro país. Para ello se les brindó hojas de papel blanca y lápices de colores: azul, rojo, amarillo, verde, carmelita (marrón), negro, violeta y naranja. A su vez tuvieron la oportunidad de utilizar el lápiz de escribir. Era importante garantizar esta variedad cromática para la interpretación posterior del dibujo, donde la elección del color también fue una dimensión a considerar.

La composición fue la otra técnica utilizada a partir de la siguiente consigna: "Cuéntame uno de los momentos que más te haya gustado en la escuela y ¿Por qué?". Ello permitió indagar en qué medida se sentían protagonistas o no, qué lugar le otorgaban a dicho protagonismo para los casos en que lo identificaron y otros elementos relevantes para entender su participación.

De modo general, al margen de las especificidades de las escuelas estudiadas en ambos escenarios, el trabajo de campo se realizó sin grandes contratiempos. No se identificaba a la investigadora como funcionaria de los respectivos Ministerios de Educación. Ello facilitó el acceso a la misma, un clima de confianza y cierta empatía durante las entrevistas. Estas condiciones potencian las posibilidades de las técnicas cualitativas, pues garantiza de cierta manera, la confiabilidad de los datos. No obstante, se enfrentaron varias dificultades según los contextos indagados. En el caso cubano se constató: resistencia docente a ser indagados en su cotidianidad y poca disposición a contestar los cuestionarios, además de conductas estereotipadas de alumnos y docentes, que en ocasiones sesgaban las respuestas. En el caso español, la procedencia cubana de la investigadora limitó en un principio la comprensión de las dinámicas institucionales. Con todo, en uno y otro país todo obstáculo a la investigación fue disminuyendo a medida que

avanzaba el trabajo de campo y la presencia de la autora se hizo más cotidiana, además de conversaciones informales que enriquecieron los datos obtenidos.

1.5.2.3 El análisis

El análisis fue similar para documentos, composiciones, entrevistas y observaciones. En cada uno de estos textos, inspirados en el método de comparación constante de análisis cualitativo, definido por Glaser y Strauss (1967)³⁶, se construyeron, de forma manual, todas las categorías de análisis. O sea, el proceso de categorización se realizó de forma clásica, manualmente con fichas de registro de segmentos de textos. En el caso de documentos y composiciones se agruparon en los campos temáticos que abordaban. Así para los primeros se trataba de objetivos de política, estructuras, procedimientos o responsabilidades y en las composiciones de vivencias de los alumnos. De las primeras categorías, luego de que fueran reelaboradas y perfeccionadas, fueron registradas las más recurrentes para identificar un eje común de argumentación sobre lo que se indagaba en cada técnica, atendiendo siempre a los objetivos de la investigación.

³⁶ Este es uno de los procedimientos analíticos generales comúnmente usados en las investigaciones etnográficas, además de la inducción analítica, el análisis tipológico, la enumeración y los protocolos de observación estandarizados. Este método supone que a medida que se registran y clasifican los fenómenos estudiados se les compara en las distintas categorías en que han sido integrados, con vistas a descubrir relaciones o generar hipótesis. Se comienza con el análisis de las observaciones iniciales y se van perfeccionando continuamente en el transcurso de la recogida y del análisis de los datos, lo cual retroalimenta la codificación de las categorías. (Goetz y LeCompte, 1984). Para mayor aclaración sobre este método véase Glaser y Strauss (1967).

Las composiciones fueron sometidas a un proceso de categorización inicial. De manera manual se iban destacando los parlamentos de los alumnos según la actividad relatada, las emociones que les despertaban, si se habían sentido protagonistas o no, entre otras categorías que el relato sugería por sí solo. Una vez reconstruidas las composiciones como unidades narrativas en sí mismas, se identificaron las categorías recurrentes, bien a nivel de país, como de actor en sentido general, sin importar el contexto. Ello permitió construir un mapa de categorías que posibilitara desentrañar las experiencias participativas de los alumnos. A continuación, se muestra un ejemplo de dicha categorización.

Tabla 12. Ejemplo de categorías analíticas, construidas a partir de los parlamentos de los sujetos.

Categorías	FRASES
Interacción con su grupo de iguales	“Estoy con mis amigos”; “la pasé muy bien con mis amigos”, “me divertí con todos mis amigos”; “poco a poco empecé a hacer amigos”; “me encontré con muchos amigos”; “conocí a varios amigos maravillosos”; “nos inventamos saludos, historias, nos reímos, corremos, saltamos (...) lo que más valoro es estar con mis amigos”
Ser aceptados por su grupo de iguales	“conocí nuevos amigos que sí me querían” “mis amigos me abrazaron”; “... cuando me enteré que era el amigo de toda la clase porque cuando eres amigo de todos te sientes muy bien y con ganas de jugar con ellos”
Posibilidades de ser protagonista	“jugamos mi deporte favorito”; “yo participé en la tabla gimnástica junto a las niñas de mi grado”; “hicimos mermelada y pan”; “hicimos jabón de colores y aroma”
Satisfacción	Me divertí, me siento alegre, la pasamos bien
Lo que aprende	“la maestra que nos enseñó a cantar, dibujar”; “nos enseñó cosas que nadie nos ha enseñado”; “iba a aprender a escribir, leer y calcular”
Referencia a lo que se celebra	“4 de abril: el día del pionero”; “Día del maestro”; “Homenaje a José Martí”; “excursión a la Granja Escuela”; “fallas”; “Fiesta de fin de curso”
Ambiente festivo	“Bailamos”; “Jugamos”; “jugué con todos los niños”; “comimos muchas galleticas, dulces”, “comimos helados y dulces” “tomamos refrescos”
La decoración de la escuela o el aula	“la escuela estaba muy hermosa y limpia como un crisol”; “el aula estaba muy organizada y limpia”; “la escuela estaba linda y bella”
Reconocimiento por su desempeño académico	“la maestra me dió un diploma”, “nos dieron los diplomas con las notas”
Reconocimiento de su	“Mi familia estaba allí conmigo”; “mi mamá se puso contenta

familia	porque saque 100 en matemática e Historia” “mi mama me puso la pañoleta, estaba muy contenta” “a mi papá le dió mucha alegría”
Cumplimiento con el oficio del buen alumno	“estábamos muy disciplinados”
Satisfacción con la maestra	“nos quiere y nos enseña cada vez más”; “la maestra de preescolar que fue muy buena con nosotros”; “yo la quiero mucho”

Por otra parte, las grabaciones de las entrevistas y las reuniones observadas fueron transcritas textualmente e igualmente sometidas a la categorización de los parlamentos de los sujetos en cuanto a implicación y formas en que se manifestaba. Algunas categorías que emergieron fueron: “expone”, “informa”, “reflexiona”, “resume comentarios”, “cuestiona las medidas”, “se justifica”, “supervisa el trabajo”, entre otras. Estas siguieron un proceso de reelaboración constante, con vista a precisarlas aún más en función de sus propiedades, lo que fue posible por la comparación entre ellas, a partir de la identificación de sus puntos en común o de diferenciación.

Se trataba de delimitar: cuál era su contenido, en qué condiciones se revelaban, cuáles eran los actores que se destacaban y así sucesivamente hasta tratar de generar una reflexión, lo más completa posible, sobre la participación que manifestaba cada uno en el contexto de los espacios formales. Simultáneamente, en correspondencia con la lógica privilegiada, donde las notas del investigador también constituyen datos, se consideraron nuestras impresiones más generales de entrevistas y observaciones, ya sean dirigidas al tema en particular como a otros aspectos. Así se registró la persona protagónica, el clima general, la motivación observada por parte de los actores, el horario y el índice de intervención, entre otras cuestiones. Las impresiones del investigador tuvieron cierta evolución, pues en un primer momento nos guiaron nuestras opiniones más generales, que pudiéramos llamar primarias y posteriormente, para ganar en objetividad, realizamos otras impresiones. Estas últimas estuvieron guiadas por las preguntas que inicialmente nos habíamos propuesto y otras que el material recopilado nos sugería, encaminándonos más a la descripción del proceso participativo que estábamos analizando.

De esta forma se llegó a la categorización final de entrevistas y observaciones. En la tabla siguiente se presenta un ejemplo de algunas de las categorías más recurrentes en los discursos, las cuales permitieron reconstruir la trama participativa en las instituciones estudiadas de ambos contextos.

Tabla 13. Resumen de algunas de las categorías finales de entrevistas y observaciones construidas para el análisis de entrevistas y observaciones según su naturaleza.

CATEGORÍAS	FRASES
FUNCIONES	
Controlar	Expresiones de pioneros con cargos: “yo soy jefe de Destacamento y todos los martes tengo que ir al comedor a controlarlo”; “tengo que controlar en el aula y que sientan respeto”; “si no hacemos esa función todo estuviera descontrolado en la escuela”; “llevo en una libreta los impuntuales”
Disciplinar	Expresiones de pioneros con cargos: “Si alguien está haciendo indisciplina en el comedor yo tengo que apuntarlo”; “que todos los alumnos respeten a las personas cuando les expliquen algo”; “que en el comedor no haya bulla, que los niños no corran por el pasillo”; “que los niños que lleguen tarde se queden fuera para que no interrumpan a la profesora”.
Velar por el cumplimiento de lo establecido	Expresiones del director: “(en reunión del consejo de escuela): A mí me gusta en estos intercambios que haya un factor conmigo, porque está dentro de la circular” “eso no está permitido” “yo se lo tengo que hacer entender porque eso es el reglamento escolar”
ACTITUDES	
Rectifica	Maestra: “entonces los materiales que se les han entregado él no los ha cuidado correctamente, eso es lo que hay que decir”
Precisa	Maestra: “Todo el mundo tiene sus 50 tareas. ¿Las tienen o no las tienen? entonces hay que chequearlas, tienen que hacer un chequeo intermedio para ver tú como jefe de Destacamento con los jefes, cuántas tareas tienen cumplidas cada niño porque ya estamos en marzo y para saludar al Congreso hay que tener las 50 tareas, completo”
Conduce reunión	Maestra (en asamblea de pioneros): “¿Alguien quiere decir algo de Francis?” “Maestra: espérate, vamos a pararnos ahí en las actividades de marzo. Vamos entonces a ver que tareas se proyectan para el mes de marzo” “vamos ¿qué nos queda? me parece que ya no hay que hacer más ningún comentario ya por mi parte” Director (en reunión del consejo de escuela): “Eso puede ser un acuerdo aquí en el Consejo de escuela, solo se van a quedar en la escuela el delegado”
Concluye reunión	Maestra: “Bien, entonces ahora sí puede finalizar”
Pide orientación	Expresiones de Maestros: “¿Cómo se va a hacer eso, aquí en la escuela?”; “¿las dosificaciones aparecen en la máquina?”; “¿y la Educación laboral?, ¿Empezamos por cocina?”

Induce comentario	Maestra (se dirige a los alumnos): “Sí, van a estudiar más para ayudar a la revolución, pero... ¿Qué tenemos que estudiar?, ¿en qué tenemos que profundizar? estudiar es muy amplio... hay que estudiar español, matemática.”; “En octubre empezaron los Círculos de Interés asociados a la UNESCO, ¿digan ustedes si funcionan o no? Algún delegado que pueda decir algo sobre las vivencias de cuando los inauguraron, ¿Qué delegado puede explicarle a la presidencia todo lo que sentimos”
Impone decisión	Director (en reunión del Consejo de Escuela): “yo no puedo estar todos los días atendiendo papás, hoy tiene que salir aquí quien va a comprar ¿de acuerdo? Tenemos que decidir porque yo no puedo seguir con el tema ni ustedes pueden estar con el dinero y al final no se va a resolver nada..bueno, miren, no vamos a dilatar más, a qué acuerdo vamos a llegar?”; “yo no lo apruebo como director”
PERCEPCIONES	
Esterotipo de padres despreocupados	Guía Base: “Los padres prácticamente se la dejan a la escuela, la obligación integral de que el niño se forme de una manera sana, saludable, que sea un futuro joven correcto, que se exprese correctamente en cualquier lugar donde se encuentre”; “lo bueno es de los padres y lo malo es de la escuela entonces le dejan toda esa responsabilidad a la escuela y sabemos cómo bien se dice que la educación empieza desde la cuna y no dejar la responsabilidad a la escuela”
Clasificación escolar a las familias	Director: “Los padres se ponen muy malcriados allá afuera y quieren de todas formas entrar”; Guía Base: “los padres a veces son muy indisciplinados porque no acatan las ordenes que baja la escuela”
PROBLEMAS	
Exceso de visitas a la institución	Maestra: “Visita tuvimos ayer, no, no, no es fácil, aquí no se para. Ayer la visita se fue a las 4 de la tarde, no para uno...”
Sobrecarga docente	Maestros: “llevamos muchas cosas en el mes” “No tenemos tiempo para la auto preparación. Antes en mi tiempo había una auxiliar que me cogía desde las 12 y 40 hasta las 2.30 y la profesora en ese momento podía salir a comer, podía adelantar parte de su trabajo” Jefa de Ciclo: “son tantas cosas que tienen que hacer los maestros, es planificar, revisar libretas, crear medios de enseñanza. Y no da con esos turnos donde los niños están con los especialistas, biblioteca, que el maestro supuestamente lo tiene libre para eso, no alcanza”
OBSTÁCULOS A LA PARTICIPACIÓN	
Acuerdos formales	Jefa de Ciclo (en Colectivo de Ciclo): “Era lo que teníamos, entonces... se cumplieron todos los acuerdos”; “Sigue la dificultad con las magnitudes, yo traigo como acuerdo, de la dificultad que hubo en la comprobación en cuanto a Matemática, hacer un taller”.
Obstrucción de espontaneidad	Guía Base (en el congreso pioneril): “Presten atención, esta es una experiencia nueva tienen que dirigir sus opiniones en ese sentido, por ejemplo: yo estoy en el CI de Pedagogía y quiero al museo de la revolución para ver la historia de los grandes pedagogos. Así queremos que intervengan.”; “... este tema está dirigido a ver el papel de la Guía Base, en función de la organización, pongo un ejemplo para que piensen

	así: piensen qué le proponen a la Guía Base para el funcionamiento de la Asamblea, si la JC juega su papel también, si son capacitados o no. ¿Cómo funciona en la escuela la organización, el Jefe de destacamento? Abrimos el debate en esa dirección, ¿necesitan más capacitaciones?”
Burocratización de la institución	Jefa de Ciclo: “todos los meses el día 16 tengo que entregar el cierre de la asistencia y si tengo altas o bajas... y todo es papeles y más papeles” “esa es la evaluación que sale en mayo. Ahora son 2 al mes, antes era 2 al año, antes era 1 sola. Ahora son 2”
Manipulación de las elecciones pioneriles	Guía Base: “El alumno propone, pero la maestra ya va hacerle conciencia dándole participación al pionero que sabemos que tiene aptitudes para realizar este tipo de actividad y ya los pioneros van mirando en el transcurso de ese mes, cuando llegue el momento de las elecciones pues se levanta la mano”
Participación como ejecución	Guía Base: “Si ellos dicen queremos más actividades hay que dejarles más participación”
Participación como opinión	- Entrevistadora: “¿Y los pioneros que cosas son las que deciden en la escuela, ¿cuáles son sus responsabilidades? – Guía Base:- Lo que le gusta y lo que no le gusta”
Participación como asistir, estar presente o ejecutar	Diálogo en el congreso: “-Alumno: Participación en el aula, hay algunos niños que siempre son los mismos que participan.- Jefa de colectivo: Quiero aclarar una cosa...participación es referirse a lo que se realiza en el centro”
Disfuncionalidad del Consejo de Escuela	Director: “aquí se vincula el Consejo de escuela, que no está al nivel deseado porque todo el mundo tiene responsabilidad y lo hemos discutido, el Consejo de escuela para que fluya debe tener sistematicidad, tiene que estar en la escuela”

Una vez concluida la categorización final se procedió a un análisis más interpretativo a partir de la construcción de una matriz común de exposición, pues hubo aspectos que fueron argumentados más colectivamente y, por lo tanto, se percibía una conceptualización de alguna manera rutinaria con relación a éstas. Así nos propusimos ir agregando información a este marco general. Es decir, respetamos la unidad narrativa e interpretativa de cada una. Con respecto a las entrevistas fue crucial desentrañar el tipo de percepción que tenía el entrevistado sobre la participación educativa, dónde se autoubicaba, cómo se implicaba, entre otras, lo que favoreció que pensáramos en los términos de cómo lo hacían ellos. Su exposición fue rearmada a partir de los ejes temáticos y los centros de argumentación, los agentes e instituciones más relevantes en su discurso, el uso del término participación (cuándo y cómo), entre otros.

Todo el proceso de categorización de documentos, composiciones, observaciones y entrevistas se apoyó en los modelos de estudio de la participación identificados en la revisión bibliográfica y en categorías propias. De manera que dicha bibliografía nos orientó en alguna manera el análisis, pero sin que nos restringiéramos solamente a éstas.

El análisis de los dibujos se apoyó en García (1995) quien atiende a las siguientes categorías: contenido, color, ritmo, estructuración y calidad general. A estos se agregan otras creadas por la investigadora para detectar rutinas de participación cotidianas, como son: representación del aula (completa, específico), espacio que representan (aula, patio de la escuela), disposición áulica, procedimiento, expresiones faciales de los alumnos, entre otros. Todo esto, reflejado en tabla, permitió captar la percepción que los alumnos tienen de sus asambleas e identificar sus niveles de participación, naturaleza de sus interacciones y, en ocasiones, los ámbitos que abordan.

Tabla 14. Ejemplo de categorías construidas para el análisis de los dibujos.

CATEGORÍAS	INDICADOR
Representación del aula	Perspectiva completa
	Plano específico (una parte del aula)
Espacio que representan	Aula
	Patio de la escuela
	Pasillo
Disposición áulica	Tradicional, mesas individuales o de dos en hilera frente al profesor
	Parados
	En redondo (sin jerarquías)
Procedimiento (los indicadores no son excluyentes)	Pautado por una orden del día
	Diálogo maestro-alumno
	No se expresa el procedimiento
	Alumnos levantan las manos
	Un alumno dirige la reunión
	Maestro sentado a la mesa
	El alumno se levanta para intervenir
	Maestro coordina
Expresiones Faciales de los alumnos	Alegres
	Serios o Bravos
	Variada
	Están de espaldas
	No se puede definir
Exhaustividad del dibujo	Elaborado y en detalle
	Medianamente elaborado (el aula pero sin tantos muebles ni alumnos)

	Deteriorado, simple, pobre
Fortaleza del trazo	Fuerte
	Medianamente fuerte
	Débil
Relación color/pobreza del dibujo	Gráfito (pluma) con dibujo pobre
Ubicación en el espacio	Todos están en sus sillas (rígido)
	Todos parados
	Aunque estén en sus puestos tienen posturas diferentes (parados, sentados en las mesas, informalidad de posturas)
Figura central (eje de la dinámica, quién la lleva)	Maestro
	Alumno con cargo
	Nadie, no queda claro
Tamaño de los niños	Medio (aquí es cuando es proporcionado)
	Chiquito
Tamaño de quien coordina	Grande
	Medio
	Chiquito
Ubicación espacial dada a cada actor	MAESTRO
	Izquierda
	Derecha
	Enfrente del aula
	DELEGADO O COORDINADOR DE REUNION
	Enfrente del aula
Proporción del dibujo	Proporcionado
	No proporcionado a favor de los coordinadores
Contenido de las intervenciones de los alumnos, para aquellos casos que pusieron en el dibujo parlamentos concretos	La escuela está alegre
	La cuidamos bien
	Tuviste 3 llegadas tarde en este mes
	Yo creo que se debe continuar la FAPI
	Debemos trabajar en el huerto
	Yo creo que se deben hacer las casas de estudio
	Cuidado de la base material de estudio
	Digan sus opiniones
	Yo opino
	Bien, feliz
Contenido de las intervenciones de maestros	¿Cómo funciona la escuela?
	Yo propongo, yo critico
	¿Han cuidado la base material de estudio?
	¿Están estudiando?
	Hola niños, ¿cómo están?

Los cuestionarios se analizaron con el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) con la intención de complementar observaciones y entrevistas. Si bien no se siguió un procedimiento estadístico riguroso, se recurrió a frecuencias y tablas de contingencia para facilitar la interpretación de los datos. Con la primera se obtuvo una distribución de frecuencia para cada categoría de respuestas en función del total de la muestra. Las tablas de contingencia se utilizaron para explorar las diferencias entre las escuelas cubanas (La Habana) y españolas (Valencia), tomando como referencia el total de docentes o familias encuestados en cada lugar. Esto permitió hacer generalizaciones y comparaciones, pero dentro de los límites marcados por el diseño muestral de este estudio.

Desde la lógica metodológica explicada se constata que la tesis se sostiene en una combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo, que abarcó desde el análisis de documentos para comprender las políticas educativas en su eje de participación, hasta estudios de casos institucionales que permitieron mostrar la naturaleza de la participación a nivel microsociológico y profundizar en sus estructuras, dinámicas y significados.

CAPÍTULO II. PRESENTACION, ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.

Una vez explicada la ruta teórico-metodológica pasamos a continuación a dar respuesta al principal eje que guio esta investigación: análisis comparativo de los procesos de participación en instituciones educativas cubanas y españolas del nivel primario. Para ello se desarrollan los principales núcleos temáticos que atraviesan el estudio de la participación educativa: marco jurídico, funcionamiento de las estructuras en entornos institucionales y condicionantes para un proceso pleno.

Para concretar las respuestas a los objetivos planteados es importante establecer un guión de interpretación que favorezca la reconstrucción de las prácticas participativas de los tres actores de la comunidad educativa a nivel institucional.

Primeramente, se analiza el marco legal de la participación con vistas a identificar el lugar del proceso en las normativas, los niveles esperados para cada actor y los factores condicionantes de naturaleza jurídica. En este eje, las técnicas por excelencia son: análisis de documentos y entrevistas a directivos.

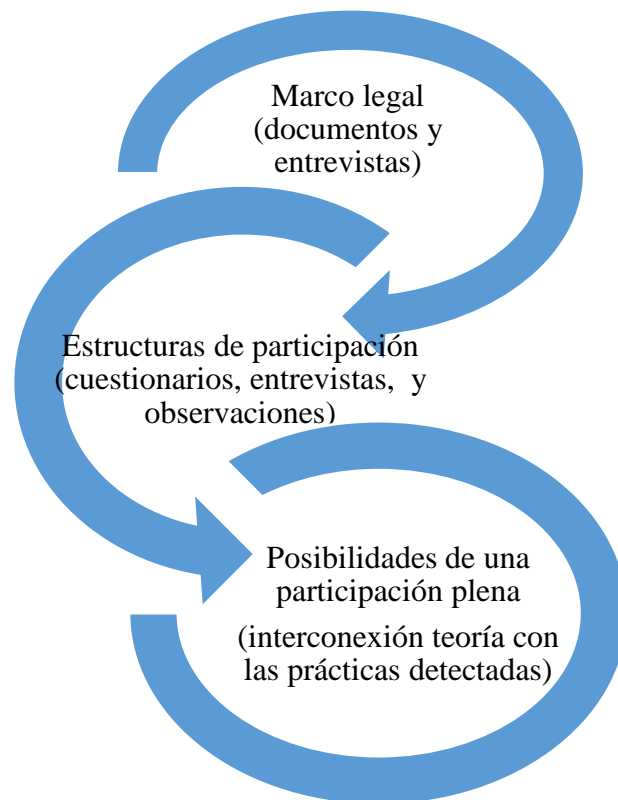
En segundo orden se profundiza en las estructuras de participación para alumnado, profesorado y familias en las instituciones seleccionadas en uno y otro país. Los puntos de interés son: funcionamiento, ámbitos de participación, percepciones sobre la participación educativa y nivel de participación de los miembros. Esta parte se sustenta en: encuestas a profesorado y a familias, observación no participante de reuniones, entrevistas y técnicas proyectivas con el alumnado (dibujo y composiciones).

Por último, se aborda un aspecto más propositivo, pues a partir de la conexión entre marco legal y la fenomenología de las estructuras de participación se revelan rupturas, continuidades y contradicciones. Todo ello propicia la reflexión sobre cuáles serían los

aspectos esenciales para que una participación educativa plena sea posible. Este apartado no se sustenta en una técnica particular, sino en un ejercicio heurístico de pensar los resultados desde las claves que las teorías de participación social y la sociología de la educación nos facilita.

De esta manera, el esquema que orienta la interpretación de los resultados es:

Gráfico 1. Esquema de exposición de los resultados de la tesis



2.1 Marco normativo de la participación educativa en Cuba y España

La puesta en práctica del ideal de participación educativa en los países estudiados ha estado condicionada por las circunstancias históricas que han acompañado a sus respectivos sistemas educativos y a las políticas educativas que los han configurado. Los dispositivos legales existentes, desde los niveles centrales hasta los institucionales, regulan el proceso de participación educativa. Una breve mirada a las normativas analizadas, revelan ciertas distinciones en ambos países.

En Cuba las escasas leyes de educación que existen datan de los primeros años de la revolución (1959), mientras que en España son más recientes. En materia de política educativa en Cuba lo que rige son resoluciones ministeriales y documentos que se establecen para cada curso escolar con un alcance nacional; en cambio, en España se producen normativas a nivel de comunidad autónoma. Institucionalmente también hay diferencias, en Cuba están más centrados en pautar el trabajo individual de los directivos y en España se inclinan más por el funcionamiento del centro, sus objetivos formativos y procedimientos para lograrlo. En el siguiente esquema se presentan los documentos normativos considerados para reconstruir la trama legal participativa en cada escenario.

Tabla 15. Distribución de los documentos revisados para el análisis del marco legal de la participación educativa, según países y actores.

Leyes Nacionales	
CUBA	ESPAÑA
Ley sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza (1959) Ley de Nacionalización de la Enseñanza (1961) Constitución de la República de Cuba (1992, refrendada en el 2002)	Ley de Ordenación de la Educación (LOE) del 2006. El real decreto 1190/2012
Normativas nacionales y provinciales (comunidades autónomas)	
CUBA (nacional)	ESPAÑA (provincial-Valencia)
Resolución ministerial: "Objetivos priorizados del ministerio de educación curso escolar 2009-2010"	Decreto 39/2008 de 4 de abril del consejo valenciano Decreto 233/1997 de 2 de septiembre del

Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2009-2010. Resolución Ministerial No. 216. Reglamento de los Consejos Escolares y de los Círculos Infantiles del 2008. Documentos Clase Metodológica Nacional OPJM. Julio 2010. Resolución 000/10. Reglamento del sistema de inspección del Ministerio de Educación.	gobierno valenciano Orden de la consejería de Cultura, Educación y Deporte (2005, 2006)
Normativas institucionales	
<p style="text-align: center;">CUBA (la Habana)</p> Caracterización de la escuela (curso 2009-2010). Plan operativo del director (curso 2009-2010). Plan metodológico de los jefes de ciclo (curso 2009-2010). Plan de trabajo de los jefes de ciclo (curso 2009-2010).	<p style="text-align: center;">ESPAÑA (Valencia)</p> Programación General Anual (PGA) (curso 2009-2010) PGA Itaca (curso 2009-2010) Plan de convivencia (PC) (curso 2009-2010) Proyecto educativo del centro (PED) (curso 2009-2010) Reglamento de Régimen Interior (RRI) (curso 2009-2010)

Al profundizar en el análisis del marco normativo de la participación educativa, en ambos países, se identifica un discurso que defiende el proceso para profesorado, alumnado y familias; pero mientras en España se encuentra una regularización más propensa a la participación, en Cuba es más restringida. Veamos a continuación los principales hallazgos según el actor.

En ambos países se espera que el profesorado intervenga en los ámbitos pedagógico-didáctico y organizacional pero los niveles difieren. En Cuba solo se aspira a un nivel de delegación y control, pues las decisiones principales ya están tomadas desde el Ministerio de Educación, referidas tanto al currículo como al plan de actividades que la escuela debe realizar (patrióticas, extraescolares, vocacionales). Si bien, dichas decisiones se van reconfigurando en su paso por las estructuras provinciales y municipales, a nivel institucional las posibilidades de cambiarlas son muy reducidas. En España se establece que el profesorado asuma el máximo nivel de responsabilidad compartida y codeterminación, ya que se incluyen en la elaboración y aceptación de la Programación General Anual, el proyecto educativo del centro y el plan de convivencia, como

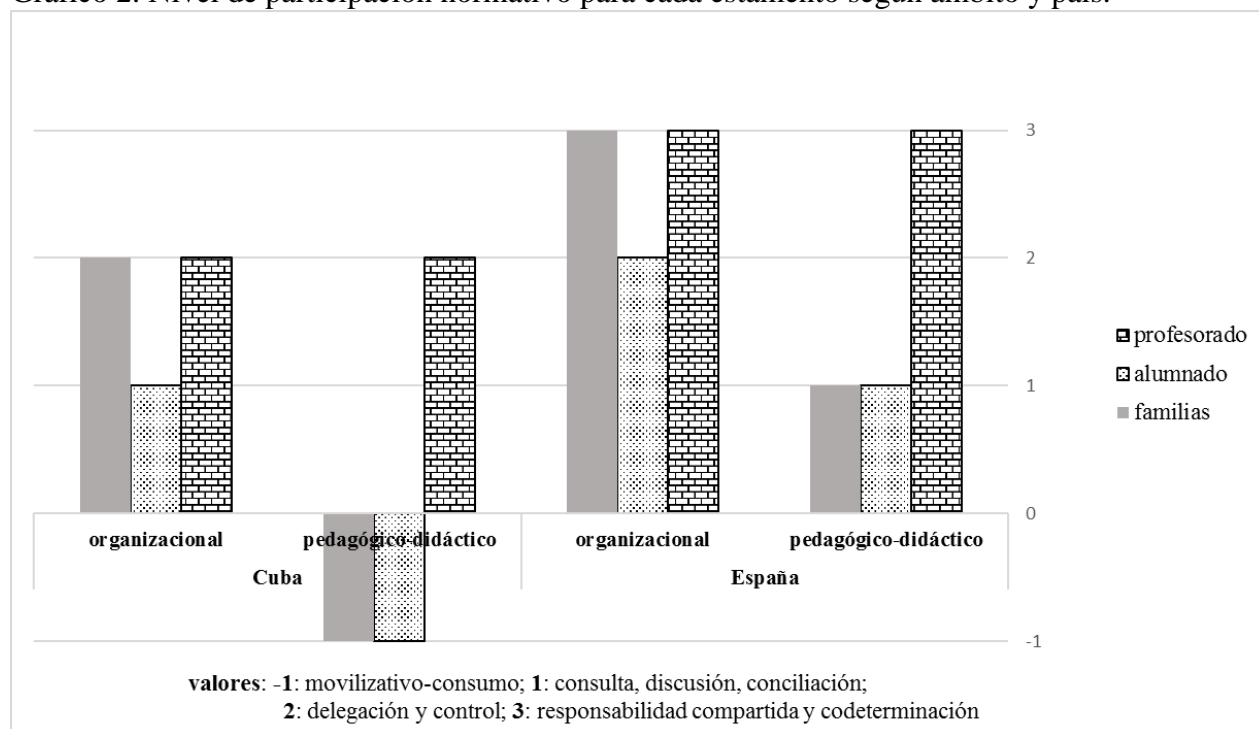
documentos que pautan el funcionamiento de la institución tanto en lo pedagógico-didáctico como organizacional.

En Cuba el alumnado tiene más restringidos sus niveles de participación, en lo pedagógico-didáctico solo les resta la movilización/consumo, o sea ejecutar un currículo ya establecido y en lo organizacional el nivel de Consulta, discusión y/o conciliación, pues las actividades planificadas desde las estructuras centrales de su organización (OPJM) ya están previstas y a ellos solo se les “informa”. En cambio, al alumnado español se le otorga, desde las normativas, la posibilidad de asumir un nivel de consulta, discusión y/o conciliación en lo pedagógico-didáctico pues su representante pertenece al Consejo Escolar del Centro, donde se pautan elementos de esta naturaleza. Este estamento en cuanto a lo organizacional podría asumir la delegación y control, pues la asamblea de delegados puede planificar y proponer nuevas acciones y cursos extraescolares.

En uno y otro escenario se les concede a las familias, legalmente, niveles de participación más reducidos que a los docentes. En Cuba dicha limitación es mayor, pues en lo organizacional solo deben controlar y garantizar que las actividades planificadas se realicen sin contratiempos, mientras que en lo pedagógico-didáctico su participación se limita a ejecutar y apoyar lo establecido por los docentes. En España hay mayores posibilidades de intervención familiar en lo pedagógico-didáctico y organizacional a través del Consejo de Escuela.

El análisis anterior se refleja en el siguiente gráfico, donde sintéticamente se exponen los niveles de participación que la normativa dispone para cada actor en ambos países.

Gráfico 2. Nivel de participación normativo para cada estamento según ámbito y país.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la participación de los tres estamentos, la distinción fundamental entre uno y otro país es la existencia en España del Consejo de Escuela como órgano colegiado, donde confluyen los representantes de dichos estamentos de manera permanente, para los cuales se establecen mecanismos de rendición de cuentas a los representados. Ello explica niveles de participación normativos un poco más comprometidos. En Cuba, por su parte, también existe un órgano de esa naturaleza, el Consejo de Dirección de la escuela, pero dichos representantes son solo “invitados” en función de alguna situación puntual que se presente. Además de que esta estructura solo existe a nivel institucional y no como en España que tiene niveles superiores hasta llegar a los Consejos Escolares Autonómicos y el Consejo Escolar del Estado. En Cuba, parece ser, que se les otorga mayor importancia a las estructuras de participación corporativas de cada actor por separado. Cada una con ámbitos de participación bien delimitados: actores docentes se ocupan de lo pedagógico-didáctico y en cierto sentido de lo organizacional; mientras que los no docentes de lo organizacional y solo bajo la supervisión docente.

El priorizar un órgano colegiado condiciona procesos democráticos. Para Moreno (2008) la participación conjunta del profesorado, las familias y los alumnos constituye el mecanismo pertinente para abordar con éxito las actuales circunstancias de un alumnado muy diverso, el insuficiente rendimiento académico y el alto nivel de conflictividad en las aulas, que conlleva a problemas de aprendizaje y de convivencia. Así, aunque el funcionamiento real necesite ser examinado, la existencia de tal estructura constituye una condición favorable para la generación de una participación plena.

A continuación, se profundiza en las particularidades encontradas en materia de participación educativa legislada en ambos contextos.

2.1.1 CUBA: legislación insuficiente

La educación en Cuba actualmente es función del Estado y sus bases legislativas son:

- Ley sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza (26 de diciembre de 1959).
- Ley de Nacionalización de la Enseñanza (6 de junio de 1961) que declaró pública y gratuita la enseñanza, junto a la responsabilidad del Estado.
- Constitución de la República de Cuba en sus artículos 9, 39, 40, 51 y 52.
- Resoluciones, circulares y disposiciones del MINED o conjuntas MINED-otras instituciones del Estado.
- Leyes y Decretos del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de la República de Cuba.

Todas estas serían las legislaciones arraigadas y establecidas. Sin embargo, las resoluciones ministeriales y el documento: “Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar”, que se elabora todos los años constituyen los documentos normativos efectivos de la política educativa para cada curso escolar. En correspondencia, también regulan la participación educativa.

En los objetivos que se establecen para los diferentes cursos escolares la participación, como fin educativo, ha estado indirectamente reflejada dentro del área de trabajo político-ideológica, como parte del: “Programa director para el reforzamiento de valores fundamentales en la sociedad cubana actual”³⁷. En este se reclama el diálogo como herramienta de trabajo, lo que sugiere horizontalidad entre actores. También se habla de humanismo, solidaridad, justicia y responsabilidad³⁸, cuyas conceptualizaciones remiten a habilidades de participación. El humanismo implica sentir los problemas ajenos como propios, el respeto y un clima de confianza para expresar opiniones, preferencias y sentimientos. La solidaridad entraña compromiso, colectivismo, trabajo en equipo, por lo que desarrolla la consulta colectiva. La justicia supone respeto y lucha por la igualdad, sin segregación por origen, sexo, edad, credo, color, desarrollo físico o mental. La responsabilidad presupone cumplir compromisos, desarrollar con conciencia y eficiencia las tareas asignadas. Se muestra entonces que el ciudadano cubano a formar es el sujeto participativo. Igualmente se declaran atributos de crítico y reflexivo en otros de los procesos a priorizar: lograr un ciudadano patriota, sano, trabajador, culto, reflexivo, crítico y creativo, con una sólida conciencia de productor.

³⁷ Los documentos rectores del Ministerio de Educación para la dirección del trabajo político-ideológico en la escuela son: la Resolución 115/2009, el Programa Director para la Educación en Valores para la Educación Cubana (VIII Seminario Nacional para Educadores) y La formación cívica y patriótica de los educandos (Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2009-2010).

³⁸ Junto a estos tres valores también se mencionan: dignidad, patriotismo, laboriosidad, honradez y honestidad.

En las normativas educativas se alude a roles de participación para cada actor. Los docentes son responsables de educar, admitiendo tareas según su lugar dentro de la estructura del sistema educativo. La expectativa es elevar la calidad, a través de un sistema de trabajo metodológico para que cuadros, funcionarios y maestros dominen el contenido de enseñanza y su didáctica (MINED, 2009). Se insta una lógica desde el organismo central, pasando por niveles provinciales y municipales, hasta llegar a la escuela. Esta estructura piramidal con un flujo de planificación, seguimiento y fiscalización de arriba para abajo, atenta contra niveles más activos de participación y la limita al de ejecución.

En las funciones de los Colectivos de Ciclo se exhorta a la reflexión. Sin embargo, hay un uso excesivo del verbo ‘analizar’ que supone más retórica que escrutinio riguroso. Es un análisis para explicar lo que se propone más que para disentir o perfeccionar. Los otros verbos son realizar e introducir, lo que denota aún más un rol de ejecución. Las orientaciones transitan desde niveles superiores hasta inferiores sin cuestionar o corregirse. Ello se refleja en la retórica de ‘baja’ ‘viene’ ‘recibo’ ‘trasmite’ que utilizan los directivos al describir sus funciones.

El TM se espera que prepare y ayude al desempeño docente, pero se admite para fiscalizar tal como lo expresa un director de escuela: *“El reglamento del trabajo metodológico es todo lo que tiene que ver con cómo controlar al docente”*. El énfasis en control pudiera responder a que a partir del año 2008 el TM se vuelve más sistemático y se incrementa el asesoramiento al personal docente³⁹. La dificultad está en que dicho ‘asesoramiento’ privilegia evaluar al docente por encima de su preparación:

³⁹ En el curso 2008-09 se derogan las Resolución Ministerial 85/89 y Resolución Ministerial 106/04 y se aprueba la RM 119/08, la cual establece un sistema de actividades permanentes y sistemáticas para elevar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de cuadros y docentes graduados o en formación.

“Los resultados de las visitas manifiestan que se está colocando en un primer plano por las estructuras intermedias, en especial con énfasis en los municipios; la función vigiladora y no se aprecia suficientemente el valor de la demostración para el perfeccionamiento de la labor del docente” (Cánovas 2010: 162)

Dentro del personal docente la mayor autonomía estaría en los directivos para adaptar sus acciones a las condiciones de las escuelas:

“A partir de la reunión metodológica que recibo en la dirección municipal, me reúno con el Consejo de Dirección y debatimos, ejecutamos y llegamos a acuerdos. Al día siguiente en el Consejo Técnico vamos a lo particular, se organiza lo que vamos a ejecutar con los maestros en función de preparación, muestreo y visitas de ayuda metodológica” (Director⁴⁰).

Se observa la desventaja del personal no directivo, quienes son ‘informados’ de acuerdos, tomados en la planificación mensual del trabajo. Se trata, a decir de García (2008), de prácticas marcadas por la economía de los discursos y la orientación práctica e informativa. Todo lo cual posterga los temas que implican discusión, debate y argumentación.

Por otra parte, la única autonomía docente que se declara en documentos y entrevistas, es para adecuar el currículo a los discípulos:

“el currículo es el mismo, con ajustes solamente para niños con dificultades en el aprendizaje. En relación con el diagnóstico que tenga de sus alumnos, flexibiliza los currículos desde las vías y métodos, pero todos tienen que llegar a cumplir objetivos generales” (Directora Nacional de Primaria).

⁴⁰ Escuela Antonio Maceo.

Esa independencia es más declarativa que real. La práctica docente está en detalle centralizada y a nivel normativo no hay explicación de cómo adecuar los currículos. Además de una evaluación exclusiva para directivos *“La última semana viene la reunión de efectividad, nos volvemos a sentar las dos jefas de ciclo y yo, para ver lo que se hizo y determinar los problemas y sobre qué base vamos a montar el otro mes”* (Director⁴¹). Se nota la exclusión de los maestros de esta esencial fase.

Respecto a lo anterior Cánovas (2010) señala que la flexibilidad y autonomía que incorporó la Resolución 120/09 en cuanto a la evaluación se han visto obstaculizadas por: poco dominio de la concepción del sistema, incumplimiento de funciones directivas en las escuelas, débil comprensión del proceso educativo y de la importancia de la evaluación en sus funciones de: diagnóstico, retroalimentación, autocontrol, autovaloración y autoevaluación colectiva e individual. También agrega que no se diseña un sistema de evaluación en cada disciplina, asignatura o área y menos aún, se considera el diagnóstico de educando y grupo. Entiende que se desaprovechan las posibilidades de los diversos tipos de evaluación que la resolución establece, según necesidades individuales y colectivas.

Las familias, por su parte, únicamente se mencionan en el trabajo preventivo y comunitario para garantizar su función educativa. Hay una valoración implícita negativa de su papel formativo o al menos de que su éxito dependerá de cómo sean guiadas por los docentes. Se reduce su mención a un escenario de situaciones problemáticas, que deben ser superadas por la mediación docente. No se establece su implicación en la dinámica y organización escolar en condiciones normales. Por último, se habla de perfeccionamiento del Consejo de Escuela (CE), sin que se expliciten los aspectos a mejorar.

El CE tiene dos objetivos de trabajo. El primero, incorporar a la familia en la vida institucional, en la organización de actividades docentes y extraescolares para unificar

⁴¹ Escuela Antonio Maceo

influencias y elevar su responsabilidad en la educación de sus hijos. El segundo, consolidar vínculos entre organizaciones del territorio para participar activa y sistemáticamente en el cumplimiento de las tareas de la educación (MINED, 2008). Ambos evidencian una visión utilitaria de la familia y la estructura se convierte en canal de comunicación en un solo sentido. Se aboga por la influencia de la escuela sobre la familia y no viceversa, esto incide negativamente en su misión de representación. La escuela deviene coordinadora de incidencias educativas, sin referencias sobre las influencias de las familias en ella. No queda claro hasta qué punto la escuela considera las preocupaciones y expectativas de estas. Ello es notorio en el contenido de los espacios de intercambio entre ellas. Las reuniones de padres abordan la situación académica y disciplinaria de estudiantes y las escuelas de padres orientan formativamente. Si estos espacios se piensan solamente para tutelar e informar se desvirtúa al CE en su rol de reflexionar e incidir en la situación académica, metodológica y de gestión de la escuela.

La visión utilitaria de la familia pudiera explicarse a partir de una de las percepciones docentes más arraigadas. A juicio de Feito (2011) muchos docentes consideran que la familia más bien deseduca y malcría en exceso a sus hijos y esto los incapacita para el esfuerzo que exige la escuela. De ahí que aboguen por reducir la actividad familiar a cuestiones como la planificación y financiación de actividades extra-escolares.

En otro orden, la participación de alumnos se confina a la OPJM, como ejecutante de acciones:

“La OPJM lanza todos los años una operación e incorpora actividades que le dan protagonismo a los niños, en el 50 Aniversario del Movimiento de Exploradores se realizó un conjunto de actividades para garantizar los concursos nacionales de exploradores” (Directora Nacional de Primaria).

En esta expresión la participación se asocia con realización y asistencia a actividades, no con decisión. Las Asambleas de Pioneros se deben celebrar una vez al mes. Se conciben para clasificar a los escolares de acuerdo con el cumplimiento de parámetros emulativos,

en esencia disciplinadores. Devienen instancias de información y verificación de actividades:

“Ahí se observa si se dio cumplimiento a las actividades de ese mes” (Guía Base); *“Son para chequear, para clasificar a los estudiantes como cumplidores o no cumplidores y para dar a conocer los concursos por mes”* (alumnos con cargos).

Nótese que no es para proponer, consensuar o evaluar el trabajo de la organización.

De modo general el marco regulatorio de la participación en Cuba muestra niveles coartados de participación para los tres estamentos, predominando la movilización y el consumo de una estrategia metodológica decidida en los niveles centrales del sistema. Solamente se concibe un nivel de conciliación para los docentes. Se observa una relación jerárquica de los estamentos a favor de los docentes, reflejado en forma escalonada y son quienes tienen mayor número de estructuras.

Esta lógica, a decir de Martínez (2006), supone una práctica cultural basada en la racionalidad del intercambio comunicativo. Estrategia que fomentan el distanciamiento jerarquizador entre actores a partir de argumentos técnicos. Ello se aleja de una escuela participativa, aunque no responda a una voluntad consciente de los individuos, sino más bien a dispositivos de fragmentación, inherentes al propio sistema.

El flujo comunicativo también es jerárquico, pues, aunque se apele a una doble interacción, los sujetos con cargos o representantes se ubican en un peldaño superior expresando su autoridad sobre las decisiones. Para las familias no se constatan roles diferenciados entre representantes y representados, ni una comunicación hacia los docentes. Se evidencia así una normativa restringida de participación educativa, que destina para los actores niveles elementales, pues el grado en que estos acceden a la toma de decisiones en el proyecto educativo es bajo. Ello se expresa también en los discursos que han acompañado este ideal.

2.1.2 España: participación jurídicamente amparada.

El sistema educativo español se rige fundamentalmente por leyes educativas nacionales, las cuales a juicio de Puelles (2008) reflejan los vaivenes políticos de los partidos en el poder, que ha atentado contra la estabilidad legislativa del sistema. Explica que en la España democrática se han promulgado varias leyes orgánicas de educación. De estas, cinco han sido derogadas –la LOECE de 1980, la LRU de 1983; la LOGSE de 1990, la LOPEG de 1995 y la LOCE de 2002– y permanecen vigentes, aunque con cambios, la LODE de 1985 y la LOU de 2001. Esta última se modificó por leyes de 2006 y 2007, mientras que subsiste en su integridad la Ley de Formación Profesional de 2002.

Existen además la LOE de 2006 y la LOMCE del 2013, la cual no será considerada porque es posterior a esta investigación. De manera que los cambios que establece no forman parte del contexto en el que se generaron los datos y el análisis de esta tesis. No obstante, más adelante será reflexionada brevemente en sus implicaciones para el proceso de participación educativa.

La LODE fue trascendental por establecer en su artículo 42 la creación de los Consejos Escolares de Centro. Estos se proyectaron como el órgano participativo central para que la comunidad educativa interviniera en la vida académica y organizacional de los centros desde bases democráticas consensuadas. También se estableció el Consejo Escolar del Estado, como órgano nacional para canalizar la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto a los proyectos de ley y reglamentos. Este ejerce su función a partir de: dictámenes sistemáticos sobre las disposiciones legales que se establecen; informes, en especial el informe anual sobre la situación del sistema educativo y propuestas sobre aspectos relacionados con sus competencias.

Al analizar el discurso que se expresa en la constitución y en la LODE se hace referencia explícita a la participación incluso se le agrega el término de efectiva para delimitar que lo que se aboga es por un proceso real, tal como se expone en la Constitución: Art. 27,5) “...con participación efectiva de todos los sectores afectados”, en la LODE. Art. 34. “...que a efecto de la programación de la enseñanza garantizará en todo caso la adecuada participación de los sectores afectados”.

Gómez (2006) hace un análisis de las implicaciones que tuvo la LODE para hacer realidad el ideal participativo. Entiende que, si bien esta configuró el Consejo Escolar del Estado, dejó espacio para una participación intermedia entre el nivel central y el local. Ello permitió dar competencias normativas tanto a las Comunidades Autónomas como a los entes Locales y lograr un equilibrio entre intereses comunitarios e institucionales. También se considera acertado no haber pautado homogéneamente las estructuras intermedias. Las identidades y condiciones territoriales son diversas y así deben serlo las estructuras que se creen. Ello garantiza una funcionalidad operativa en cada ámbito territorial. No obstante, las bondades de este marco normativo, el autor reconoce que es perfectible y es preciso más que crear nuevos órganos perfeccionar la dinámica de la participación. En este sentido, la meta sería que las estructuras operen hacia abajo como agentes dinamizadores de los Consejos Escolares de centro y hacia arriba como canales de comunicación entre bases locales y Consejos Escolares a nivel de autonomías.

Posteriormente, la LOE incorpora al Consejo un nuevo grupo: “Los Consejos Escolares de ámbito autonómico”, cuyos presidentes se integrarían a un órgano propio denominado “Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos”. Este se compone por todos los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y lo dirige el Presidente del Consejo Escolar del Estado. También el Secretario General del Consejo deviene secretario y así facilita la coordinación con los otros órganos del Consejo.

La Junta es responsable de elaborar un informe sobre los anteproyectos de leyes orgánicas referidas a los distintos niveles educativos, excepto el universitario. Este debe ser resultado de la integración orgánica de los informes elaborados por los respectivos

Consejos. De ahí que se espere una dinámica de debate y consenso para lograr un documento que refleje las preocupaciones e intereses comunes. También debe elaborar informes específicos sobre aspectos educativos relevantes en cada Comunidad Autónoma y estos han de incluirse en el proyecto de informe anual sobre la situación del sistema educativo. La Junta tiene potestad para solicitar estudios de temas educativos específicos, constituir comisiones de trabajo, celebrar seminarios, jornadas o conferencias que tributen a la calidad del sistema; así como conocer e informar los resultados de las evaluaciones del sistema educativo contempladas en la LOE. La trascendencia de esta labor se refleja en que está establecido que sus informes sobre anteproyectos de Leyes Orgánicas y aspectos relevantes del sistema educativo en cada Comunidad Autónoma figurarán como anexos a los informes preceptivos del Consejo Escolar del Estado.

Para Frías (2009) la inclusión de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado vino a palear el divorcio entre las potestades educativas de las Administraciones Autonómicas y el Consejo Escolar del Estado. Considera que se abrió una nueva etapa en el Consejo, al incluirse otros grupos sociales, como: mujeres, personas con discapacidades y personalidades prestigiosas. Ello si bien supuso complejizar los procesos de construcción de un consenso educativo, expresa una flexibilidad y dinamismo en su funcionamiento, además de la posibilidad de todos de ser parte de los procesos de toma de decisión.

A juicio de Cabrera (2009)⁴² el marco legal que existe para canalizar la participación es pertinente. Entiende que partiendo de la constitución y pasando por las sucesivas Leyes Orgánicas han quedado definidos los órganos de participación y sus respectivas competencias, funciones y medios para ejercerlo con libertad y eficacia. También que ha quedado consagrada la autonomía de los centros para que organicen y diseñen su

⁴² Mercedes Cabrera (Ministra de Educación, Política Social y Deporte), entrevista publicada en Revista Participación Educativa CEE (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 10, marzo 2009, pp. 101-106.

proyecto educativo según sus particularidades, así como gestionen sus recursos. Todo ello a partir de sus documentos rectores, específicamente: El Proyecto Educativo (PE), la concreción curricular incluida en él y las programaciones didácticas y de aula. También son esenciales El Plan Anual del Centro o Programación General Anual (PGA) y las normas de organización y funcionamiento de los centros.

Frías (2007) expone que, a pesar del carácter centralizado del sistema educativo español desde la antigua Ley Moyano de 1857, el modelo autonómico implantado por la Constitución de 1978 permitió un nuevo margen para dinámicas descentralizadoras en función de las características de cada comunidad. Así el ámbito educativo responde tanto a prerrogativas del Estado como de las Comunidades Autónomas y aunque las administraciones locales se supeditan a ambas, estas juegan un rol central en el sistema formal de enseñanzas, como en el informal. Desde lo establecido, los locales trabajan a través de convenios suscritos con las administraciones educativas en lo que respecta a la gestión de programas de educación infantil, enseñanzas artísticas y musicales, educación de personas adultas, actividades complementarias y extraescolares o programas de iniciación profesional, entre otros aspectos. Por su parte, la dirección de los centros docentes incluye las entidades locales en sus consejos escolares.

A pesar de las autonomías logradas y los cauces hacia la participación que se expresa en el marco legislativo actual en materia educativa, De la Orden (2013) advierte que aun predomina un espíritu centralizador en las maneras de hacer del sistema. Destaca que aspectos tan vitales como: planificación, economía, políticas de personal, currículo, gestión o dirección siguen estando supeditadas a los órganos centrales y regionales del sistema educativo.

Para De la Monja (2013) existen condiciones intrínsecas al modelo español que atentan contra el ideal de autonomía y de la participación que le es inherente. La tradición centralista afianza una excesiva y mantenida tendencia a la homogeneización. La descentralización política y educativa no siempre ha ido a la par del desarrollo de la

autonomía escolar. Por último, una percepción docente de que la autonomía escolar es más un riesgo que una oportunidad.

Al profundizar en las regulaciones jurídicas de la participación en España sobresalen, en el discurso, un nivel de responsabilidad compartida y co-determinación para los tres estamentos. El órgano por excelencia en el que se volcaron esas expectativas de participación fue el Consejo Escolar, tanto a nivel de centro como de autonomías. Esta característica es válida para el momento en que se recogieron los datos en esta tesis, porque como se sabe la LOMCE (2013) modificó la LOE y la LODE en aspectos esenciales de la participación educativa. Toda la autonomía otorgada al Consejo escolar se vio limitada por el incremento de las competencias decisoras del director. Este se convirtió en el actor clave para disponer sobre: presupuestos, gestión de fuentes alternativas de recursos, alianzas con administraciones y organismos locales, proyectos educativos, procesos de admisión de los alumnos, además del nombramiento de profesorado interino y en comisión de servicio. Aspectos que otrora eran responsabilidad del Consejo. A eso se sumó el incremento en la comisión electoral del director de personal administrativo, lo cual puso en desventaja a la comunidad educativa.

Las reflexiones sobre la LOMCE (Giró y Cabello, 2017; Venegas, Usategui y Del Valle, 2017) coinciden en verla como fiel exponente de la mercantilización que ha calado en el sector educativo en España y ha impactado negativamente en las prácticas docentes y en la organización de los centros. Ha profundizado en la estandarización de los resultados y ha cambiado la profesionalidad docente con mayor burocratización y pérdida de autonomía. Todo ello ha traído como consecuencia la desprofesionalización docente, además de haber transformado el Consejo Escolar en mero órgano consultivo.

Con todo y a pesar de las sucesivas y contradictorias regulaciones establecidas para incrementar los poderes de los actores representados en el Consejo su funcionamiento apela a niveles participativos de tipo consulta, discusión y/o conciliación. Además de unas interacciones jerárquicas del personal docente respecto a familias y alumnos. Para Zufiaurre (2000) España ha transitado de opciones centralizadas y organización

burocratizada hacia cierta autonomía escolar, facilitada por los marcos normativos. Sin embargo, la puesta en práctica de este ideal se ve obstaculizada por la inercia de la tradición burocrática y la cultural funcionarial.

A lo largo de este subcapítulo se resaltan las leyes y prerrogativas nacionales que pautan la participación educativa en Cuba y España, donde se observa un interés por canalizar el proceso. Cada actor está representado en las estructuras que existen y sus funciones son muy similares en uno y otro país. Otro rasgo común es la naturaleza centralizadora del sistema, aunque en España existen instancias intermedias diferentes según las particularidades territoriales e identitarias de cada localidad. Por el contrario de Cuba, donde prevalece una homogeneidad de estructuras provinciales, municipales y de consejos populares con iguales funciones y metodologías de trabajo que se pautan desde el nivel central. A pesar de que el marco normativo de la participación en los contextos nacionales analizados establezca niveles de participación más democráticos o no, en realidad prevalece un escenario educativo que contradice los reclamos por una participación plena. Esta se obstruye por elementos históricos de cada uno de los sistemas educativos, del funcionamiento institucional y de los actores mismos. Veamos a continuación su expresión en instituciones concretas.

2.2 Funcionamiento de las estructuras de participación. Una mirada desde experiencias institucionales nacionales.

En este subcapítulo se aborda la fenomenología de las instituciones en Cuba (La Habana) y en España (Valencia) a través del estudio del funcionamiento de sus estructuras formales. Al develar el interjuego entre percepciones y prácticas de los actores se obtuvo una realidad diferente de lo que la normativa establecía para cada actor (analizado en el

epígrafe anterior), que revela niveles de participación básicos y un proceso distante del ideal pleno que esta tesis propone.

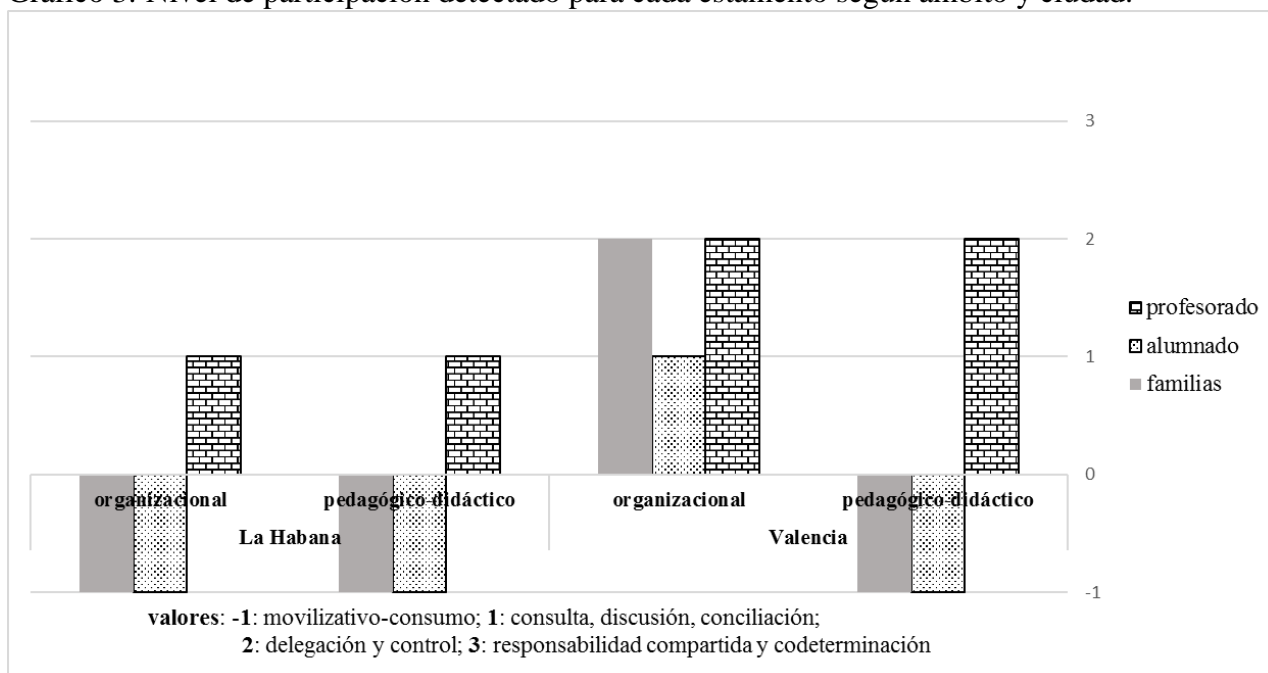
Tal como refleja el gráfico se detectaron dinámicas participativas, diferentes según el lugar y el actor de referencia. El profesorado habanero y valenciano coinciden en que no alcanzan el máximo nivel (responsabilidad compartida y codeterminación) en ninguno de los dos ámbitos de participación. Respecto a estos ámbitos, existen diferencias, pues el primero solo logra el de consulta, discusión, conciliación; mientras que el valenciano refiere un nivel más activo como el de delegación y control.

El alumnado y familias de ambos lugares concuerdan en el nivel más elemental para lo pedagógico-didáctico (Movilizativo-consumo). Las diferencias se encuentran en el ámbito organizacional, pues los de las instituciones habaneras asumen el nivel Movilizativo-consumo al limitarse a ejecutar y asumir todas las decisiones establecidas; a diferencia de los que provienen de Valencia, quienes adquieren un nivel más activo como el de delegación y control.

Vicente y Mesa (1998) consideran que la institución se estructura de forma piramidal a favor del personal docente, quien manifiesta un fuerte corporativismo. Esta prevalencia se sostiene en su lenguaje técnico, formación específica y mayor representación numérica en los órganos colegiados de poder. La desigualdad inherente a la composición de la escuela es la que actúa como barrera comunicativa a la participación legítima.

“... el alumnado ha surgido en la historia del sistema educativo con status de inferioridad a la vez que reconocemos que el profesorado cumple un papel técnico de ejecutor de lo que otros –a otro nivel más elevado- han decidido en el sistema educativo. Estas funciones de reproducción y resistencia, de sumisión y dominio, de relaciones de desigualdad y contradicciones de intereses enfrentan cotidianamente a los sectores o agentes del sistema educativo” (Martínez, (1995) cit. por Vicente y Mesa, 1998)

Gráfico 3. Nivel de participación detectado para cada estamento según ámbito y ciudad.



Fuente: elaboración propia.

En sentido general las características anteriores revelan las similitudes y diferencias entre las instituciones habaneras y valencianas elegidas, que serán profundizadas a continuación. En el caso cubano la centralización del sistema y el control sobre el desempeño docente se muestra más radicalizado, lo cual condiciona específicas y diferentes prácticas de las encontradas en España.

2.2.1 PROFESORADO. Entre el desinterés por participar y el control sobre su desempeño.

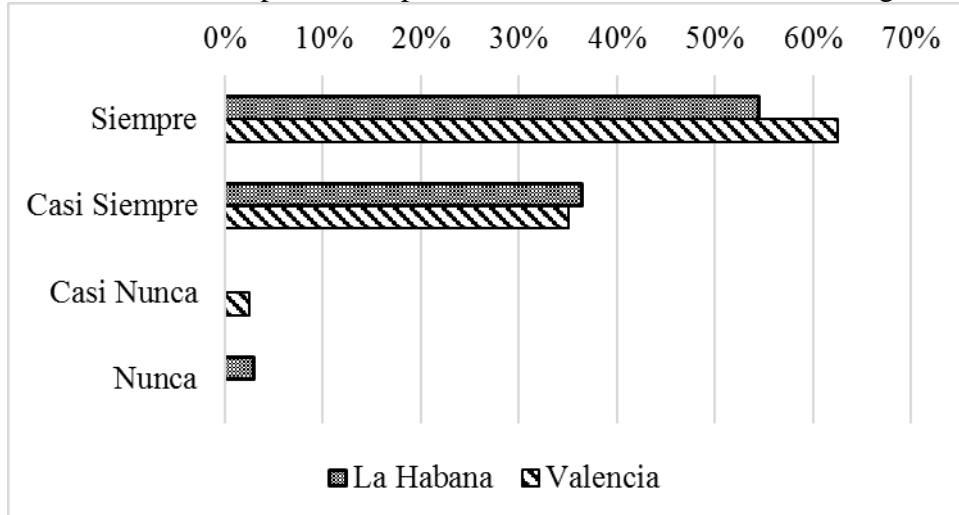
En los países estudiados la participación docente no se expresa en niveles superiores comprometidos, ni de co-responsabilidad con la tarea educativa. Los niveles que se asumen son básicos, configurados a partir de decisiones centradas en aspectos organizativos en detrimento de curriculares, burocratización y desconexión entre la institución escolar y las instancias superiores. La percepción de que el docente juega un rol protagónico en las decisiones institucionales se desmienten con las dinámicas encontradas, a pesar de los matices percibidos. En cuanto a los dos ámbitos de participación en Cuba el nivel de participación docente es el “consulta, discusión y/o conciliación” y en España “delegación y control”. Veamos primero los elementos coincidentes para luego adentrarnos en las especificidades de cada contexto.

2.2.1.1. ¿Es realmente protagonista el docente?

Los cuestionarios aplicados en las instituciones habaneras y valencianas reflejan las percepciones del profesorado sobre las estructuras de participación para todos los estamentos.

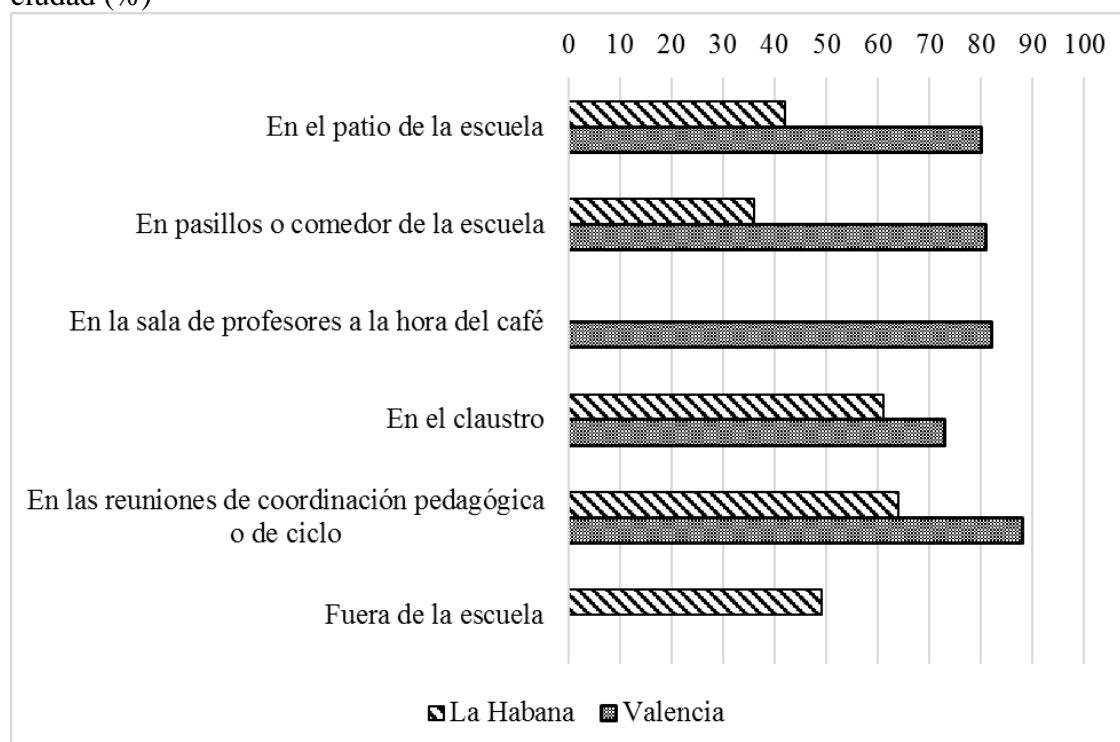
En ambos escenarios los docentes expresan sentirse con libertad, frecuentemente (“siempre”), para hacer los planteamientos que entiendan en el marco de sus habituales reuniones, en más de 50% de los casos. Tal como refleja el gráfico 4.

Gráfico 4. Libertad para hacer planteamientos en el claustro/ciclo según ciudad (%)



Los espacios de expresión por excelencia son las reuniones de ciclo o de coordinación pedagógica. No obstante, el profesorado valenciano encuestado, utiliza en mayor medida lugares informales como son: sala de profesores, pasillos, comedor y el patio, en comparación con el claustro. En el caso de los docentes habaneros, los porcentajes en la utilización de cualquier espacio son menores, destacándose los establecidos (reunión de ciclo y claustro). El gráfico 5 muestra esos resultados.

Gráfico 5. Espacios donde los docentes dicen lo que piensan con más libertad según ciudad (%)



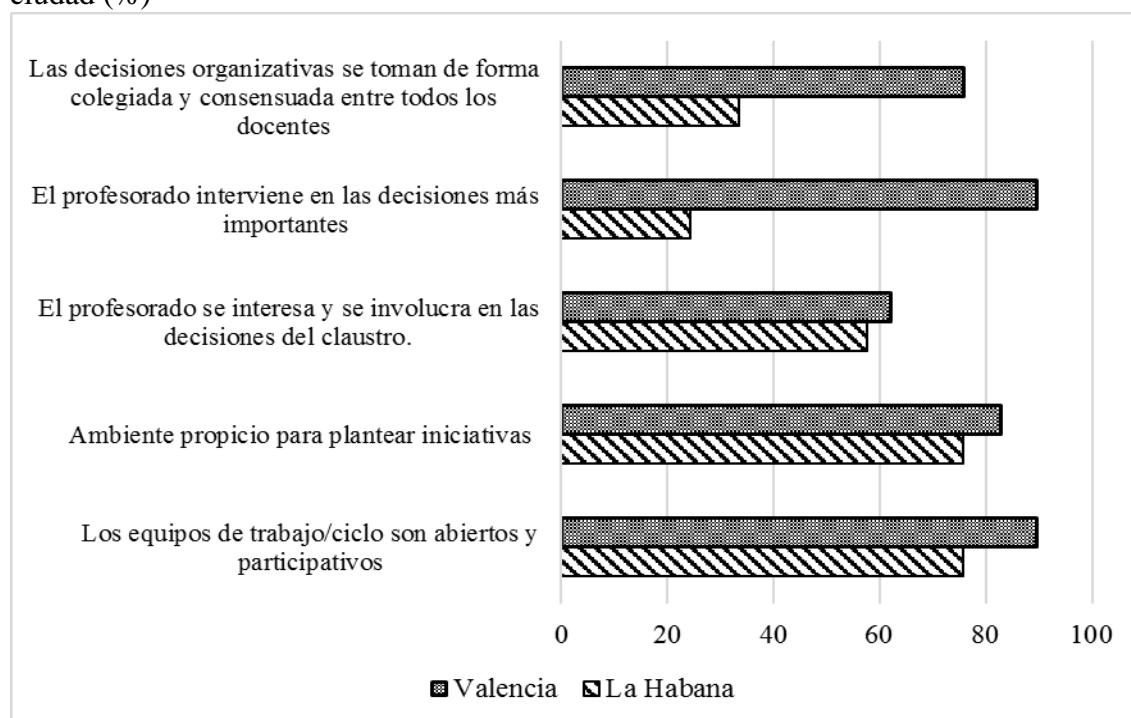
Gutiérrez (2006) en su análisis institucional advierte sobre la existencia de una micropolítica, como forma de manejo de los grupos con respecto a las estructuras y a los grandes planes. A su vez comprende las “miserias” generadoras de serios conflictos en el cotidiano escolar y le atribuye una gran importancia a lo que ocurre entre bastidores. En los espacios informales de interacción, como pasillos, patios, áreas comunes, etc., se manifiesta el ejercicio político de difundir rumores, crear alianzas o tramar estrategias. “Frente a la oficialidad y transparencia de ciertos actos e informaciones, los procesos que se generan “en el pasillo” son oscuros y discriminantes, pero no por ello menos influyentes” (p. 77)

Esta autora considera que uno de los errores más comunes, es considerar únicamente los procedimientos oficiales de las estructuras establecidas para encausar el proceso. Desde su visión, la autoridad no es sinónimo de poder. La primera se representa en figuras y

estructuras visibles, pero el segundo, permanece en la sombra. De manera que la comprensión de la participación comprende no centrarse únicamente en las dinámicas de las reuniones formales, sino también en los episodios y las relaciones escolares menos reguladas, las cuales son cruciales en el reparto y ejercicio de la hegemonía interna.

A partir de la valoración sobre la participación docente se observan mejores indicadores en las instituciones valencianas, donde más del 60% los reconoce como aspectos habituales (“siempre” o “casi siempre”) en su cotidianidad. Los mayores porcentajes se concentran en aspectos esenciales de la participación docente, como son: “el profesorado interviene en las decisiones más importantes” (89,7%) y “las decisiones organizativas se toman de forma colegiada y consensuada entre todos los docentes” (75,9%). Por el contrario, los docentes habaneros solo señalaron estos indicadores en un 24,2% y 33,4% respectivamente. Para ellos lo más destacable es que: “los equipos de trabajo/ciclo son abiertos y participativos” y existe un “ambiente propicio para plantear iniciativas” en un 75,8% para ambos rasgos. El siguiente gráfico así lo refleja.

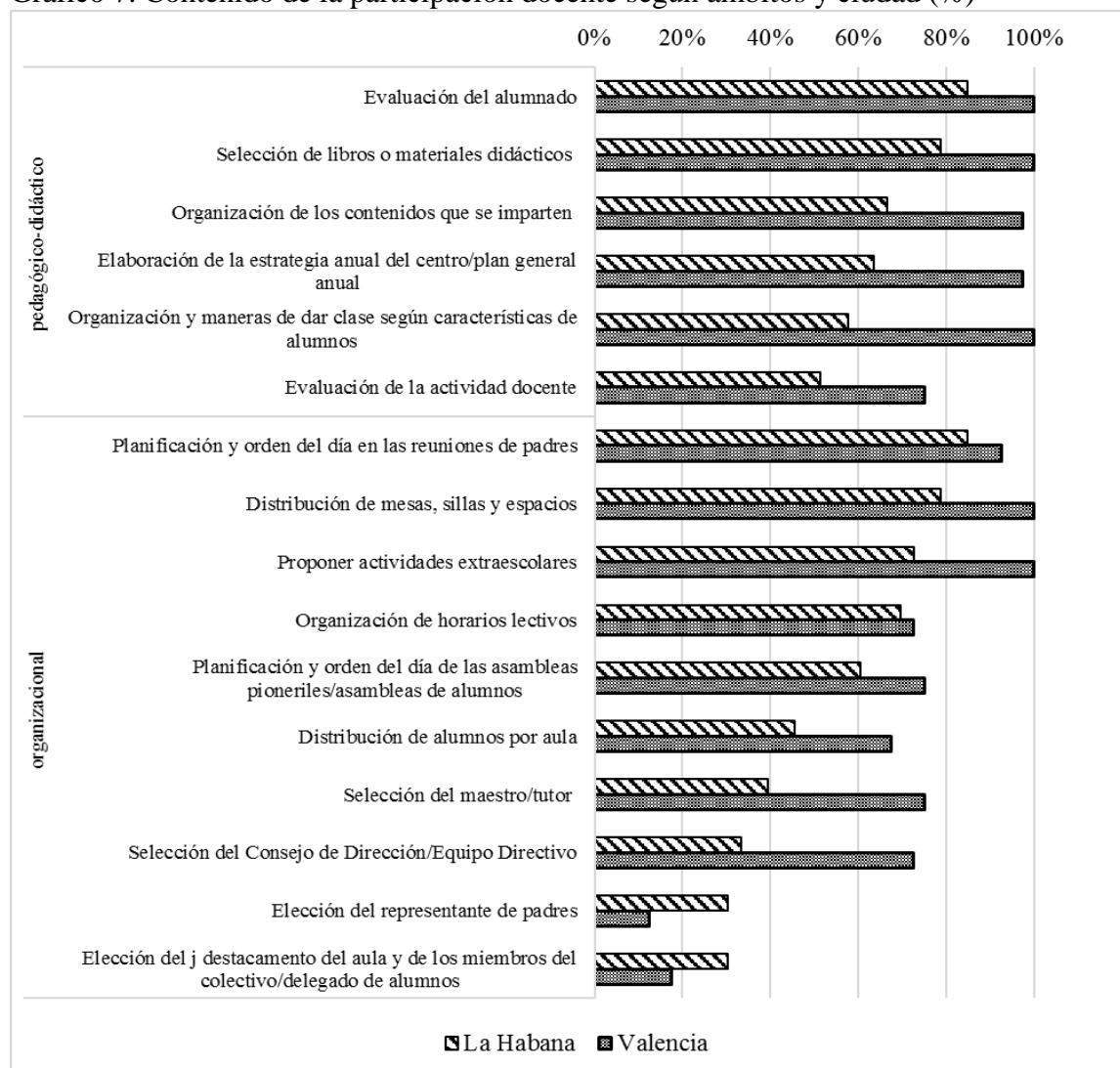
Gráfico 6. Frecuencia ("Siempre" o "Casi Siempre") de la participación docente según ciudad (%)



El gráfico 7 expone el contenido de la participación docente, según la percepción del profesorado habanero y valenciano encuestado. A partir del mismo es posible dibujar el panorama del proceso, tal como ellos lo perciben.

- Los docentes valencianos destacan por intervenir tanto en el ámbito pedagógico-didáctico como organizacional, en la mayoría de sus dimensiones para más del 72% de la muestra. En contraste con la elección de representantes de padres y alumnos, que apenas lo reconocieron (12%).
- El 100% de los docentes valencianos identificaron como áreas de intervención: “Evaluación del alumnado”, “Selección de libros o materiales didácticos”, “Organización y maneras de dar clase según características de alumnos”, “Distribución de mesas, sillas y espacios” y “Proponer actividades extraescolares”.
- Muchas de las áreas anteriores también fueron reconocidas por los docentes habaneros, pero en porcentos menores. En ellos destacaron más: “Evaluación del alumnado”, “Planificación y orden del día en las reuniones de padres”, “Selección de libros o materiales didácticos” y “Distribución de mesas, sillas y espacios”.
- Los resultados indican mayor autonomía de los docentes valencianos que los habaneros, en el desempeño docente. Las mayores diferencias porcentuales entre unos y otros a favor de los primeros se registra en indicadores claves para la ejecución del currículo, tales como: “Organización y maneras de dar clase según características de alumnos”, “Elaboración de la estrategia anual del centro/plan general anual” y “Organización de los contenidos que se imparten”.
- Otro aspecto que evidencia la baja autonomía de los docentes habaneros es en la elección de sus representantes. El indicador “Selección del Consejo de Dirección/Equipo Directivo” fue señalado por el 33,3%, frente al 72,5% que declaró el profesorado valenciano encuestado.

Gráfico 7. Contenido de la participación docente según ámbitos y ciudad (%)

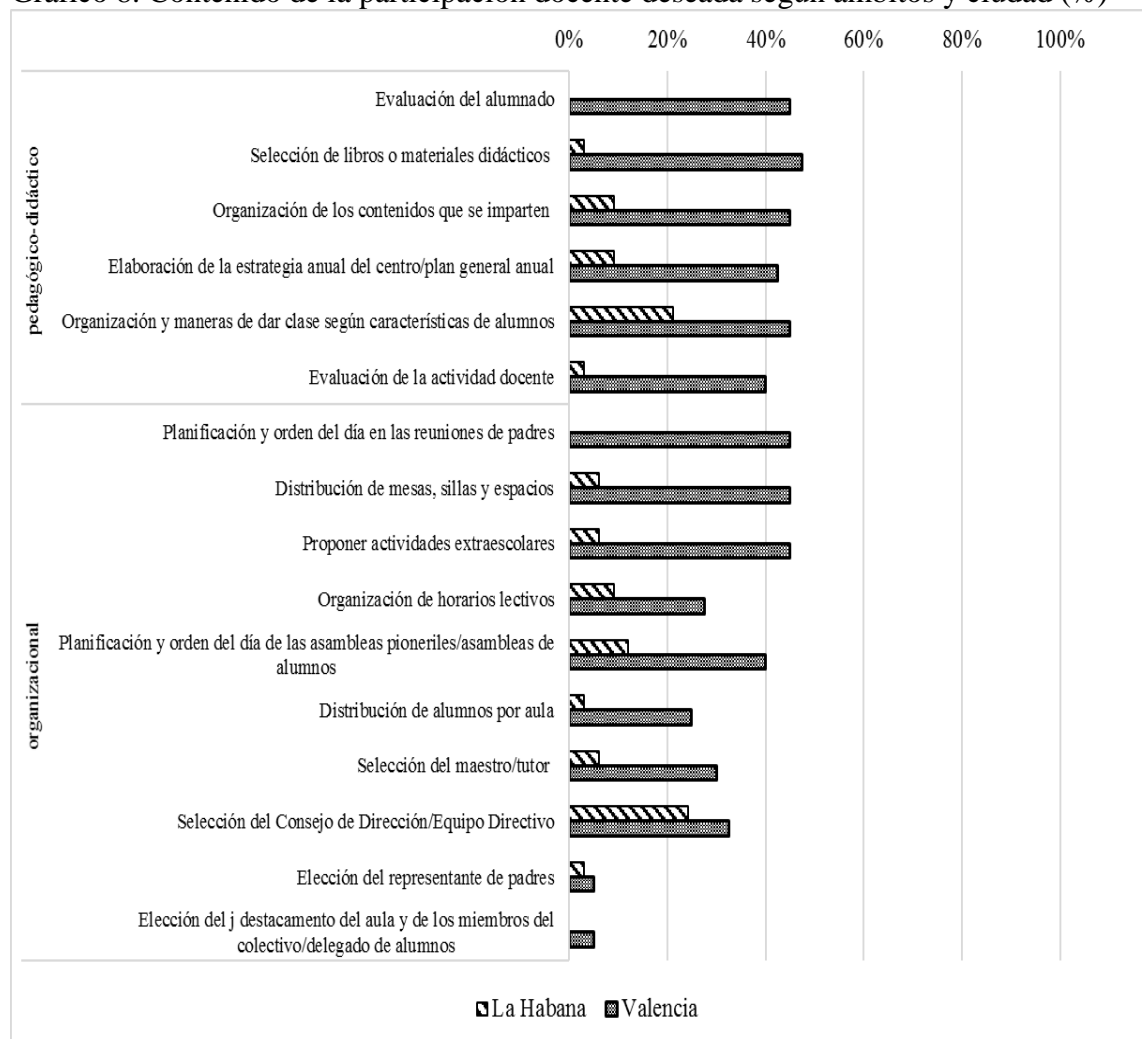


El gráfico 8 muestra las áreas de intervención deseadas por los docentes. Esto permitió indagar en sus expectativas de ampliar, o no, sus marcos de intervención actuales. Las principales tendencias encontradas fueron:

- Los docentes valencianos mostraron mayor interés por mantener y ampliar sus áreas en ambos ámbitos de participación explorados.

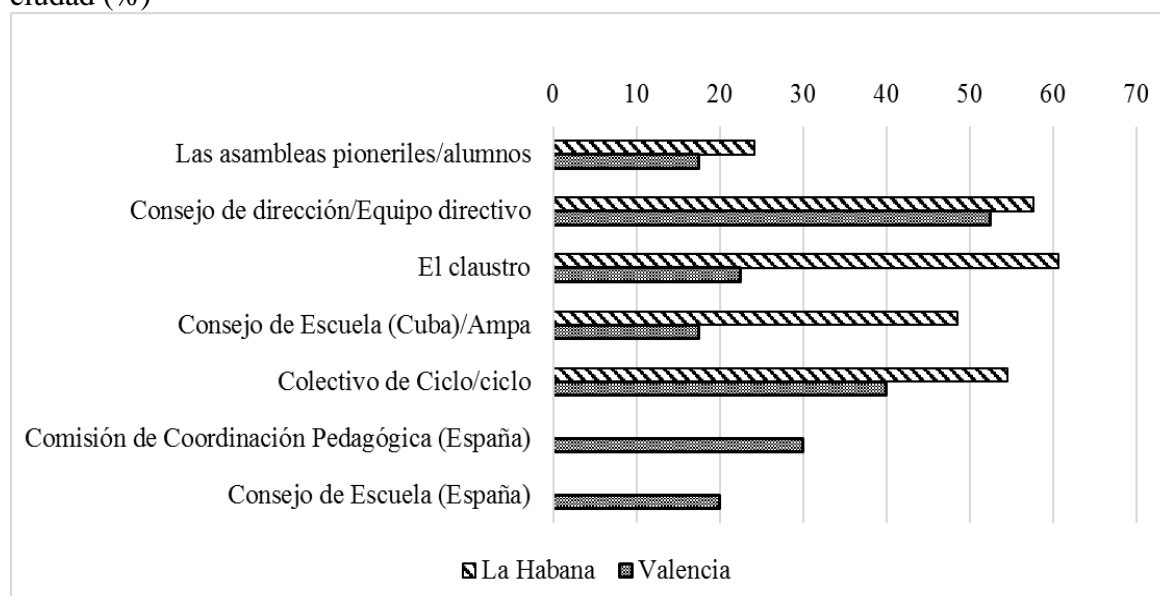
- Las dos únicas áreas que alcanzaron cierta relevancia para los docentes habaneros fueron: “Selección del Consejo de Dirección/Equipo Directivo” y “Organización y maneras de dar clase según características de alumnos”.

Gráfico 8. Contenido de la participación docente deseada según ámbitos y ciudad (%)



En otro orden, las estructuras de participación docente fueron mejores valoradas en las instituciones habaneras, fundamentalmente: “El claustro”, “Consejo de dirección/Equipo directivo” y “Colectivo de Ciclo/ciclo”. Los docentes valencianos solo destacan en el Equipo directivo y su mayor distancia con respecto a los habaneros la tienen con el claustro. Esto se refleja en el gráfico 9.

Gráfico 9. Valoración positiva ("Muy Buena") de estructuras de participación según ciudad (%)



Las valoraciones anteriores ofrecen la percepción favorable que tiene el profesorado sobre los procesos participativos en las instituciones nacionales estudiadas. Coinciden en un clima propicio para expresar opiniones y en el uso de los espacios docentes establecidos. Sin embargo, las diferencias encontradas sugieren una menor autonomía del profesorado habanero que el valenciano. Este último, reconoce en mayores porcentos su intervención habitual en aspectos esenciales de la participación docente, así como en los ámbitos pedagógico-didáctico y organizacional. También es más exigente en las valoraciones de sus estructuras de participación

Una actitud más conformista expresa el profesorado habanero. La percepción de su participación sugiere solo algunas áreas de lo pedagógico-didáctico, apegadas a la ejecución de un currículo pautado por los directivos en sus detalles más elementales. Niveles con los cuales parecen conformarse pues no demandan ampliar sus áreas de intervención y sus evaluaciones de las estructuras de participación son altas. Ello indica que sus bajos niveles de participación no son vividos como algo conflictivo, sino que se han resignado a una posición menos activa y se conforman con el rol que están jugando

las estructuras docentes. Esto denota poca motivación para participar, así como expectativas limitadas.

Si bien todo indica una mayor autonomía del profesorado valenciano sobre el habanero, desde las percepciones indagadas, al adentrarnos en los espacios de toma de decisiones a través de las observaciones de las reuniones, en una y otra ciudad se encontró una realidad que desmiente esa imagen de amplia participación. En realidad, el eje de dichas reuniones fue distribuir horas. Es decir, lo esencial es ajustar actividades, ubicarlas en el horario docente. El siguiente diálogo en una reunión de ciclo de España es bien paradigmático al respecto:

–Maestra1: vamos a ver, para saber exactamente las horas que tenemos.

–J'E⁴³: los segundos y el primero, ¿vale? y nosotros el tercero, como queramos, el lunes por la vesprada y el martes a primera hora.

–Maestra1: ah, es eso del baile.

–Maestra2: ¿nos centramos...?

–Maestra1: en las fechas... ”.

Esta última expresión sintetiza lo más importante: las fechas. Lo que está en el trasfondo de esta dinámica es la visión de la participación como un problema organizativo. Distribución que se hace más compleja atendiendo a los distintos planos escolares que conviven. Se puede referir al centro, al ciclo, al nivel o al aula, lo que supone una complicación adicional. El que sea el tiempo el que rija la dinámica de las instituciones, quizás tenga que ver con la transición de las sociedades tradicionales a las modernas. Para Cardús (2001) la revolución en el concepto de tiempo explica dicho tránsito, en las primeras era visto como un ritmo propio e independiente de la voluntad humana, mientras que en las segundas se convierte en una mercancía, que puede invertirse, malgastarse o ahorrarse. Noción que se instaura en las maneras de ser del ser humano moderno.

⁴³ Jefa de Estudios.

“... la concepción que tenemos del tiempo, como nos relacionamos con él, cómo lo pensamos y lo experimentamos, y las convenciones que usamos para organizarlo, son la columna vertebral de nuestra cultura y, en consecuencia, de nuestra propia educación” (p259).

De acuerdo con Bartomeu, et.al (2007) el tiempo en la escuela en lugar de ser la dimensión en la que transcurre la actividad del alumno, deviene calendario, horario y secuenciación de tareas por parte del profesor. El peso de esta variable ha calado tan fuerte que en la planificación institucional se produce una omisión del aprendizaje. Así queda reflejado en la reunión de ciclo en España:

“– Especialista en música: eso no es una danza, es un baile por parejas, se están mezclando dos conceptos, la danza es una cosa grupal.

– J’E (interrumpe tajantemente): si, pero no estamos mezclando los conceptos lo que estamos mezclando son actividades”.

La respuesta anterior indica que lo vital son los tiempos y no la naturaleza de la acción. En ambas realidades no se observaron reflexiones referidas a las consecuencias de esta, asociadas a la enseñanza, a cómo lo vivirán los alumnos, a los criterios educativos de selección de aquellas, ni a los mecanismos de evaluación de las mismas. Para Fernández Enguita (1997) en las escuelas se prioriza la organización burocrática del tiempo sobre el ritmo propio de la actividad o el interés de los alumnos.

En conclusión, el profesorado de ambas ciudades en sus prácticas cotidianas asume niveles de participación más bajos que los que las normativas les atribuye. En esencia, aunque los de Valencia parece ser que asumen roles un poco más activos que los habaneros, tanto en el plano legal como en la realidad que viven, ambos ejecutan una política educativa pautada desde el nivel central con poco poder de decisión sobre cuestiones esenciales como lo pedagógico-didáctico y organizacional.

Para Zufiaurre (2000) la lógica de un modelo institucionalizado de control jerárquico supone un control externo a la institución que vele por el cumplimiento de la normativa y

el funcionamiento del sistema administrativo. En consecuencia, son más importantes los procedimientos administrativos que los resultados educativos. Se trata de una organización caracterizada por la imposición de reglas burocráticas que impiden la participación democrática. También que, al subordinar la calidad educativa al cumplimiento de la normativa, se asocian los problemas institucionales a factores como: falta de dirección profesional, mal ejercicio de autoridad, deficiente aplicación de la normativa o falta de responsabilidad profesional.

2.2.1.2 Participación desmotivada

En el profesorado de una y otra ciudad las condiciones de su trabajo actúan como un incentivo importante para que se involucren. Se pudo constatar una distancia entre una actitud activa mostrada por este cuando se tratan contenidos relacionados con su trabajo inmediato y cierta indiferencia cuando son aspectos más generales del sistema educativo o la institución misma. Esto se confirma en las recomendaciones hechas a las instituciones, asociadas mayormente a las circunstancias de su labor.

En ambas ciudades el profesorado demandó mayores recursos y soportes didácticos para el ejercicio de su función, aunque diferentes en su esencia. Los de La Habana pidieron más computadoras, mayor uso de las bibliotecas e integración de las clases de deporte o de arte con el currículo escolar; además de mejorar las condiciones de su trabajo (mobiliario escolar, medios de enseñanza, estado constructivo en general) y disminuir el control sobre la labor docente. Los de Valencia se refirieron a la disminución del número de alumnos por aula y a una mayor ayuda de maestros especialistas como psicólogos, personal para refuerzo escolar e incluso una inspección educativa que tribute al perfeccionamiento del trabajo y no solo a la evaluación del desempeño docente.

En Valencia el desinterés del docente se manifestó también en su demanda de incrementar el compromiso e inclusión de docentes, alumnos y familias en las decisiones y dinámica institucional en general. Pidieron a su vez, retomar la elección del Equipo Directivo por parte del Consejo de Escuela, como una decisión más democrática y colegiada entre representantes de la comunidad educativa. Otro elemento a destacar es la resistencia por ocupar puestos en órganos colegiados:

“en el claustro hemos tenido que hacer un turno (cargos por sorteo) para presentarse a representante del sector profesoral, porque la gente pasaba, no, no, yo no quiero. Esto no es como las elecciones de política, en política todos quieren ir los primeros, pero aquí no” (Directora).

Los resultados anteriores coinciden con la reflexión de González J.F. (2006), quien entiende que el profesorado se involucra más en los problemas disciplinarios de los alumnos que en: presupuesto, vínculos con otras instituciones o conservación de las instalaciones. Esta percepción se corresponde con un tema reiterado en los análisis sobre el docente: la vocación. Fernández Enguita (1990) hace muchos años atrás reflexionaba sobre este componente. Para él la vocación, como algo inherente a la práctica de la docencia, se ha coartado por un retorno del individualismo adquisitivo. De forma tal que: “...la imagen del licenciado que se dedica a la enseñanza se mueve entre la de alguien que ha renunciado a la ambición económica en favor de una vocación social y la de quien no ha sabido ni podido encontrar algo mejor” (p.166).

En el caso cubano la desmotivación docente no es posible explicarla por esta idea del individualismo adquisitivo porque la docencia es una profesión de baja remuneración económica. En realidad, tiene más que ver con la alta dosis de burocratismo y control que acompañan a su trabajo.

Pese a lo anterior, se mantienen como rasgos comunes la falta de protagonismo del profesorado habanero y valenciano en relación con las decisiones esenciales que se toman

y su desmotivación para participar. Ahora bien, existen circunstancias que matizan la expresión del fenómeno en uno y otro lugar.

2.2.1.3 Participación jerarquizada: naturalización para Cuba y resistencia para España

Para Cuba y España las instituciones educativas son parte de un sistema educativo marcado por relaciones verticales desde los niveles superiores de decisión hasta la institución escolar. En las instituciones habaneras y valencianas fue común escuchar en las reuniones observadas: “... *cuando llegan las actividades*”, lo que refleja la manera en que se vive el proceso, como algo extraño. Se supone que estas acciones impliquen beneficios para la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo a las necesidades y condiciones del centro, y por lo tanto debería sentirse como algo propio. En esta lógica, lo esperable es un discurso centrado en la primera persona del plural, para indicar que todos son partícipes y están comprometidos con lo que se gesta, como, por ejemplo: *planificamos, vamos a realizar o coordinamos*. Por el contrario, el uso de frases como: “*nos llegan*”, “*nos mandan*”, entre otras, expresa cuán distante se sienten de las mismas y cuán poco se reconocen en éstas. Se asumen como algo que hay que cumplir por mandato, con una visión de fatalismo. Así el sentimiento de imposición tiene el efecto en los maestros de no sentirse identificados con lo que se proyecta. Esa sensación de exterioridad pudiera ser canalizada hacia el alumnado y, en cierta manera, deteriora el efecto de actividades que se presumen para ellos.

Si bien en uno y otro contexto predominó la verticalidad, esta se vive de manera diferente. Mientras en Cuba se ha naturalizado, en España se mostró cierta resistencia y desestimación.

En Cuba predomina la función de control sobre la labor docente. Esto atraviesa las interacciones en toda la estructura organizacional del sistema. Los niveles superiores van chequeando y fiscalizando a sus subordinados. Desde metodólogos de enseñanzas o asignaturas en los diferentes niveles hasta jefes de ciclo, se va inspeccionando detalladamente el trabajo del maestro. En ocasiones, a nivel institucional, se producen criterios desconexos entre sí, descontextualizados y con fines burocráticos, que obstaculizan la verdadera esencia de su trabajo. Los docentes no regulan buena parte de este y sólo les resta ejecutar las decisiones tomadas sobre: qué enseñar, cómo y con qué criterios evaluar. Ellos manifiestan una participación ejecutora. Se supone que pueden redefinir los objetivos trazados a nivel de política educativa, según las circunstancias de alumnos e instituciones. Pero las intervenciones reales denotan prácticas paternalistas y decisiones reguladas por instancias superiores.

En las reuniones observadas los docentes habaneros intervinieron solo para precisar aspectos no esenciales de actividades propuestas, acatando acríticamente lo orientado. Manifestaron poca disposición de implicarse en las decisiones, aportando ideas o reflexionando. En su lugar mostraron necesidad de ser guiados, como si requirieran de una autoridad que legitimara su acción. Por ejemplo, en la reunión de ciclo preguntaron sobre contenidos de una asignatura y la jefa de ciclo contestó:

“... no nos han dado nada. No tengo ninguna dosificación de Educación laboral (...) no sé por dónde vamos a empezar”. Esta frase denota la falta de autonomía docente para ejecutar el currículo, cuya orientación puede llegar a ser ambivalente: *“Nos habían dicho que quinto grado comenzaba a trabajar este periodo con unidades de masa y ayer cuando vino la metodóloga, dijo que eso iba a ser en la semana cuatro... que bueno...”*

está en las dosificaciones como tal, pero ya yo tenía todo mi plan, que había hecho por lo que habían mandado a decir en la otra reunión” (Jefa de Ciclo⁴⁴).

Aquí se reflejan las inconsistencias de una docencia en extremo centralizada que atenta contra su puesta exitosa y lacera la autonomía y profesionalidad docente.

En Cuba predomina un estilo de interacción vertical tal como sucedió en la reunión de ciclo, donde la Jefa de Ciclo dirigió, orientó, definió responsabilidades, explicó detalladamente cuestiones curriculares y tomó acuerdos. Se dictaban las actividades a realizar y se daban orientaciones, sin argumentar ni consensuar. Ya todo estaba decidido y ordenado en detalle, con un tratamiento casi infantil a los maestros, dictándoles qué poner y cómo:

“En el punto uno pongan chequeo de acuerdos; dos comportamiento del proceso pedagógico de enero, pongan una plequita⁴⁵: resultado de comprobaciones, otra plequita: resultados de visitas, muestreos, concursos” (Jefa de Ciclo⁴⁶).

Este protagonismo de directivos frente a docentes no directivos se afianza con la retórica formal del cumplimiento de acuerdos. Así define su rol una Jefa de Ciclo⁴⁷: *“Analizar las irregularidades del mes anterior, trazarse la estrategia para el nuevo mes, los resultados de visitas, de muestreos, de comprobaciones”.*

Estas responsabilidades se reducen a vigilar, evidente en reuniones focalizadas en la fiscalización de la tarea docente. En correspondencia predominó la preocupación excesiva por respetar lo establecido y un discurso estructurado a partir del verbo cumplir. La obsesión por seguir lo instituido, quizás responda a las constantes inspecciones a las que se somete la escuela. La evaluación está detalladamente pautada y se establecen

⁴⁴ Escuela República Popular de Angola

⁴⁵ Se refiere al símbolo (-) con el cual se numera.

⁴⁶ Escuela República Popular de Angola

⁴⁷ Escuela Antonio Maceo

minuciosamente parámetros a considerar, cada uno con un valor. La suma total de estos se supone refleje el trabajo realizado por la escuela y sus actores.

Prevalece un exceso de control sobre el maestro, que se corresponde con la intencionalidad explícita establecida por la normativa. En los documentos oficiales (MINED 2009) se establecen el incremento de las visitas a clases, junto a la revisión de libretas y cuadernos como vías para evaluar la eficacia de la enseñanza. Esta fiscalización docente se admite como dispositivo de calidad educativa, por lo que la demanda de eliminar verificaciones y visitas queda desestimada.

Los argumentos que sostienen el reclamo anterior no cuestionan su utilidad, sino su frecuencia. Este es el punto de conflicto y no la pérdida de autonomía. Los maestros se preocupan más por evitar inspecciones que intervenir en lo pedagógico u organizacional. Se mostraron conformes con las dimensiones de su tarea tal como está establecida, donde los directivos deciden: medios de enseñanza, estrategia de trabajo metodológico y evaluación del docente. Reclamaron cierta autonomía para la definición de objetivos educativos y la forma de evaluación del alumno. Aunque los asuntos esenciales prefieren delegarlos en superiores. Se acostumbran a ‘recibir’: contenido disciplinar, métodos pedagógicos, secuencia y ritmo del currículo. Desde la comodidad de un escenario normalizado van perdiendo su capacidad de disponer e interés por ser protagonistas. Con indicaciones en extremo detalladas, actúan según lo establecido. Esto es nocivo para el derecho y deber de tomar parte, pero también para responsabilizarse con los resultados de sus estudiantes.

De esta manera, la participación del profesorado es de consulta, discusión y/o conciliación, con excepción de directivos que delegan y controlan. Los maestros toman parte en las cuestiones señaladas, pero desde la presencia física en las reuniones donde se ‘informan’. Sus intervenciones son escasas, no hay debate ni consenso y los directivos estructuran las interacciones y el espacio.

Diferente a la dinámica anterior, en España encontramos cierta participación consensuada en las estructuras institucionales. Una mirada en profundidad a las reuniones observadas develó una lógica del consenso, donde las jerarquías se desdibujan y los maestros se muestran activos. Estos últimos se implicaron con interés, opinaron, disentían y argumentaban. Por ejemplo, ante un documento mandado por la Generalitat, que les proponía actividades concretas para incrementar la participación en los centros se observó un reconocimiento formal de su valor, pues no suponía un planteo novedoso para la institución: *“eso es lo que hablamos siempre”*. También fue invalidado con diminutivos y menosprecio: *“es cortico”*, *“te lo viene todo explicadito”* y su utilidad real en el futuro aparece difusa: *“todo esto lo miramos y sacamos una fotocopia de lo que hay y ya está”*.

Fue común en las reuniones que los docentes tomaran la palabra cada vez que lo creyesen necesario, propusieran actividades y se mostraban seguros de sí mismos. Todo ello se demuestra en los siguientes diálogos:

“-J'E: martes después de...,

-Maestra: una hora para cada uno (interrumpe con determinación).

- J'E : sí, una hora para cada uno”

“- J'E: En el 3er ciclo, ¿qué se va a hacer aparte de...?

- Maestro: un taller de radio de una ONG un martes por la mañana, estamos en lo de cuentos de países y esperando el tema de la danza”

“- Maestra1: no, una sesión empiezas a aprenderlo y la otra para practicarlo y al final es la función de exhibición.

-J'E: tenía que ser la exhibición también.

-Maestro2: no, no lo hemos pensado, vamos a ver eso quedó bastante claro”.

Por su parte, la Jefa de Estudio asume un rol de coordinación dialógica:

“- Maestra1: yo lo único que veo es que es demasiado baile.

- J'E: *no, pero es que entonces no lo haremos.*
- Maestra2: *baile, danza...*
- Maestra1: *es que no lo haremos nosotros, hasta que no hagas tú el horario no podemos.*
- J'E: *no, pero si queréis lo hacemos ahora y ya está.*
- Maestra2: *lo hacemos, ¿verdad?''.*

En otros momentos la Jefa de Estudio cede autoridad:

- “-Maestra1: *¿entonces si la hago a las ...?*,
- J'E: *a mí me da igual.*
- Maestra1: *después del patio 08:43.*
- J'E: *vale.*
- Maestra2: *y yo por la vespra''*

También muestra un control relativo sobre lo que hacen los maestros:

- “- J'E: *yo lo de música aún no me enterado bien de qué va, cuando vosotros estuvisteis hablando yo estaba reunida, no me enteré de lo que organizasteis.*
- Maestro2: *yo les pido una música de diferentes países y haremos cada uno una actividad.*
- J'E: *si, pero quiero decir, ¿cómo lo habéis hecho, por nivel?*
- Maestra1: *si, por nivel''.*

Ella además se incluye como parte del colectivo docente y no como una estructura de autoridad:

- “- Maestra: *pero que eso tampoco está claro qué es lo que vamos a hacer, alguien lo tiene que decidir.*
- J'E: *pues nosotros, el miércoles nos miramos''.*

En la mayoría de las observaciones en el contexto valenciano se pudo verificar esta dinámica del consenso en lugar de la imposición, de una concertación más o menos negociada y de un interés por opinar de la mayoría de los docentes.

En general la planificación del trabajo docente mostró dinámicas participativas diferentes según el lugar de análisis. En La Habana asistimos a reuniones rutinarias e informativas; mientras que en Valencia a una participación consensuada de organización escolar. A pesar de ello coinciden en expresar cierta apatía docente por involucrarse en decisiones asociadas a la política educativa o al funcionamiento del sistema. En uno y otro contexto el profesorado sigue atrapado en una lógica centralizada, donde las acciones se deciden en instancias superiores de la estructura educativa. Todo ello deviene obstáculo a una participación plena.

Se trata de lo que Moreiro (2009) llamó ‘el profesor silente’ bien por su naturaleza, por la autopercepción de que no los oyen o porque puede que su voz contradiga diagnósticos ‘exitosos’ generalizados y dogmatizados. Considera que ese silencio lleva implícito un mensaje ambiguo, que quizás han asumido la imagen que se ofrece de ellos y “se complacen en autocompadecerse”. Además de sentirse subvalorado por la comunidad. Esto es agravado por las difíciles condiciones de trabajo y expectativas sociales sobrevaloradas sobre su rol. Todo lo cual pudiera explicar el estrés, el descontento y el desánimo que está latente en el silencio del profesorado. El autor alerta sobre este colectivo de escasa autoestima, con poca confianza en sí mismo y en los pedagogos, que paraliza cualquier activismo que contrarreste su inercia. El resultado de ese malestar es el desaliento y un individualismo improductivo y, por consiguiente, se obstruye la definición de prioridades educativas institucionales atendiendo a su contexto y sus necesidades.

2.2.2 ALUMNADO. Injerencia docente y escasa actuación

El contenido de la participación de los alumnos fue identificado a partir de la percepción de docentes y familias. La tabla 16 refleja esos resultados, entre los que destacan:

- Los alumnos intervienen en el ámbito organizacional, específicamente en la elección de sus representantes en más del 60% de las muestras en una y otra ciudad.
- La participación de alumnos en la “distribución de mesas, sillas y espacios” fue un elemento coincidente también para aproximadamente el 20% de ambas muestras.
- El resto de los indicadores fueron señalados en porcentos menores al 10% aproximadamente.
- No obstante a lo anterior, en La Habana familia y profesorado manifiestan que los alumnos tienen una mayor implicación en: “Proponer actividades extraescolares” y “Planificación y orden del día de las asambleas pioneriles”, en comparación con lo que se piensa en Valencia.

Tabla 16. Ámbitos de participación para el alumnado según actor y ciudad

Ámbitos de participación para alumnado	Familias (%)		Docentes (%)	
	Habana	Valencia	Habana	Valencia
Pedagógico-didáctico				
Evaluación de la actividad docente	3,8	6,5	12,1	5
Evaluación del alumnado	13,5	11,4	18,2	25
Elaboración de la estrategia anual del centro/plan general anual	3,8	8,1	12,1	10
Organización y maneras de dar clase según características de alumnos	5,8	9,8	6,1	5
Organización de los contenidos que se imparten		4,9	3	12,5
Selección de libros o materiales didácticos	3,8	13,8	9,1	
Organizacional				
Elección del representante de padres	17,3	7,3	9,1	5

<i>Proponer actividades extraescolares</i>	38,5	19,5	57,6	22,5
<i>Distribución de mesas, sillas y espacios</i>	21,2	28,5	27,3	20
Planificación y orden del día en las reuniones de padres		8	9	
Distribución de alumnos por aula		4		2,5
Selección del maestro/tutor	3,8	2,4	3	
<i>Planificación y orden del día de las asambleas pioneriles/asambleas de alumnos</i>	46,2	37,4	51,5	37,5
Selección del Consejo de Dirección/Equipo Directivo		5,7	3	5
<i>Elección del j destacamento del aula y de los miembros del colectivo/delegado de alumnos</i>	80,8	63,4	75,8	67,5
Organización de horarios lectivos	1,9	16,3	3	7,5

El escaso contenido de la participación del alumnado detectado en ambas ciudades es coherente con la percepción de profesorado y familia de que no debe ampliarse. Al señalar los posibles aspectos en los que podrían involucrarse el alumnado, ninguno superó el 30% de las muestras. No obstante, se encontraron resultados interesantes:

- Los docentes valencianos destacan por reclamar la elección de representantes de alumnos y la planificación de sus propias reuniones (38% y 33% respectivamente).
- Las familias de ambos lugares reclaman mayor participación en la proposición de actividades extraescolares (32,5% en Valencia y 25 % en La Habana)
- La única área donde hay cierto consenso, es en la “evaluación de la actividad docente”, aunque se destacan las familias y los docentes habaneros (25% y 27% respectivamente).

Tabla 17 Ámbitos de participación deseados para el alumnado según actor y ciudad

Ámbitos de participación deseados para alumnado	Familias (%)		Docentes (%)	
	<i>Habana</i>	<i>Valencia</i>	<i>Habana</i>	<i>Valencia</i>
Pedagógico-didáctico				
Evaluación de la actividad docente	25	19,5	27	20
Evaluación del alumnado	13,5	8,9	6	20
Elaboración de la estrategia anual del	19,2	13,8	12	5

centro/plan general anual				
Organización y maneras de dar clase según características de alumnos	15,4	14,6	3	13
Organización de los contenidos que se imparten	9,6	14,6		8
Selección de libros o materiales didácticos	13,5	19,5	12	
Organizacional				
Elección del representante de padres	7,7	13,8	21	3
<i>Proponer actividades extraescolares</i>	25	32,5	21	18
<i>Distribución de mesas, sillas y espacios</i>	23	21	27	15
Planificación y orden del día en las reuniones de padres	11,5	12,2	24	
Distribución de alumnos por aula	13,5	12,2		3
Selección del maestro/tutor	21,2	17	6	
<i>Planificación y orden del día de las asambleas pioneriles/asambleas de alumnos</i>	11,5	23,6	18	33
Selección del Consejo de Dirección/Equipo Directivo	11,5	15,4	3	3
<i>Elección del j destacamento del aula y de los miembros del colectivo/delegado de alumnos</i>	1,9	24,4	3	38
Organización de horarios lectivos	19,2	17,9	18	8

Al compararse las áreas en las que participa el alumnado (tabla 16) y en las que podría intervenir (tabla 17), según la perspectiva de familia y profesorado, se confirma una participación limitada a sus estructuras. Únicamente hay cierta predisposición en cuanto a la evaluación de la actividad docente. La escasa injerencia en el ámbito pedagógico-didáctico, tanto real como admisible, corrobora la preeminencia de un modelo pedagógico tradicional, con relaciones de autoridad bien marcadas a favor de los adultos.

En este caso, Gómez (2006) advierte sobre el riesgo de inmovilidad que asumen los cauces de participación establecidos para los alumnos, si a éstos no se les educa con ese propósito. Para ello es preciso, no sólo voluntad, sino también imaginación y aprendizaje y lamentablemente no hay quien les instruya en la participación como tal en la vida del centro “La sociedad les enseña a ser consumidores voraces desde la infancia, a apetecer la posesión individual de muchas cosas. Nadie les enseña en qué cosas de todos pueden intervenir, cómo se hace eso, por qué y para qué sirve” (p.20)

La participación del alumnado asume un carácter más figurativo que pleno. Al indagar en el funcionamiento real de sus estructuras, a través de la observación no participante, de los dibujos y de las composiciones, se detectaron dos rasgos distintivos que hablan de una participación formal en las decisiones institucionales en ambos contextos. De un lado, predomina la autoridad docente y del otro el procedimiento en comparación con el sujeto. Los elementos distintivos son que en La Habana sobresale la lógica del disciplinamiento y en Valencia los alumnos muestran síntomas de cierta autonomía en su área de intervención. Profundicemos a continuación en dichos hallazgos.

2.2.2.1 Docentes como ejes estructuradores del espacio

Las estructuras estudiantiles en ambos contextos no gozan de una autonomía real, dada la alta intervención docente en su funcionamiento cotidiano. En La Habana, en los dibujos de las asambleas predominaron alumnos como coordinadores y el docente se ubicaba al lado. No obstante, en la asamblea observada⁴⁸ la profesora fue protagonista, dado el número de intervenciones y la naturaleza de estas. Ella impuso disciplina, dió la palabra, concluyó e interrumpió reiteradamente. En el congreso pioneril⁴⁹, los maestros también obstruían la espontaneidad de estudiantes, al precisarles cómo debían hablar en cada punto. Ello servía más para manipular e inducir respuestas, que para generar activismo.

La expectativa docente es una participación pioneril reducida a emitir criterios y estar presente. En el congreso pioneril uno de los puntos era: “Participación activa y consciente

⁴⁸ Escuela: República Popular de Angola.

⁴⁹ Ídem.

en las actividades”. Aquí se vuelve a asociar la noción de participación con ejecutar o asistir y el carácter activo implica que lo hagan con entusiasmo. El proceso se relaciona con incremento y disfrute de actividades, tal como manifestó la Guía Base⁵⁰: “Si ellos dicen: nosotros queremos más actividades hay que dejarles más participación”.

En resumen, la participación de alumnos en La Habana devela un relativo grado de intervención, pero desde el rol de opinar, casi nunca decidir. La propia OPJM es acotada por docentes, relación jerárquica que se transfiere a los pioneros con cargos. En esa interacción lo esencial es el comportamiento, según normas convencionales del oficio del buen alumno. Las exigencias a representantes por parte de los representados están fuera de toda percepción y práctica cotidiana.

Estos resultados coinciden con estudios previos que han identificado las deficiencias de la OPJM para generar procesos de participación genuinos. Cruz (2009) revela normativas y procedimientos excesivamente pautados, en cuya configuración los alumnos se han involucrado como espectador o ejecutante. Las actividades vienen orientadas en un plan de trabajo minucioso y amplio, que deja poco margen a las iniciativas y propuestas desde los pioneros. Se mantiene una orientación verticalista del adulto hacia el menor y se produce una intensa subordinación a la dirección de la institución, lo cual se incrementa en los niveles superiores de la organización. Se detectó un desajuste entre los principios y lineamientos organizacionales y la manera en que van tomando forma en los propios documentos. Se delimitan cuidadosamente funciones de cada cargo pioneril, así como las actividades y los modos de desarrollarlas. Todo ello sin margen para modificarlas según las necesidades y circunstancias emergidas del colectivo pioneril o de la propia institución.

⁵⁰ Escuela: Antonio Maceo.

También Estévez (2008) y Martín (2008) reflexionan sobre las dificultades de la OPJM para canalizar la autodirección pioneril⁵¹ en sus diversos órdenes⁵². Además de las pocas oportunidades de sus miembros para tomar decisiones en la vida escolar y de una participación reducida a asistencia. El protagonismo se reserva para un grupo mínimo que planifica y dirige las actividades. Cruz (2009) destaca que la participación se circunscribe a la asistencia a actividades, nunca a un proceso, vinculado con la gestión y con sus necesidades. Percepción que es compartida por los docentes, quienes les atribuyen a los pioneros un rol consultivo, de darle voz, pero no de que tomen decisiones, reduciendo su participación a realización de actividades concretas. Estas últimas, en gran medida, desarticuladas de condiciones, características y necesidades de los pioneros y de las instituciones. En realidad, son resultado de orientaciones emitidas desde “arriba”.

Por su parte, en Valencia, a partir de los dibujos, fue posible detectar los rasgos escolares de la asamblea, la cual se rige por la misma lógica de cualquier actividad docente. Es decidida por los profesores en cuanto a dónde y cuándo se realizará, cómo, en qué tiempo y cuáles son los temas a tratar. Todo ello se refleja en las palabras de una de las jefas de estudios entrevistada⁵³:

“Cuando va haber asamblea de delegados nosotros ya les pasamos como una orden del día para que ellos lo hablen y nos traigan sus sugerencias o sus opiniones o de alguna cosa que nosotros queremos saber (...) las elaboraron un poco inducidos por nosotros, les planteábamos una serie de normas y ellos cómo las valoraban, cuáles eran las más importantes, cómo podían hacer para cumplirlas mejor”.

⁵¹ Como tal se entiende el proceso de implicación autónomo y autorregulado del pionero en la vida de su organización, con vistas a lograr los objetivos propuestos (Estévez, 2008)

⁵² Se incluye la reorientación de sus necesidades e intereses, en los talleres y círculos de interés que ofrece la OPJM, en la definición de roles y las actividades a desarrollar en los diversos movimientos y procesos, en la búsqueda de alternativas de soluciones a sus propias preocupaciones e intereses como destacamento.

⁵³ Escuela: Ramiro Jover.

En este enunciado sale a relucir que los temas son pautados por los docentes y más que opinar sobre las normas propuestas o las posibilidades para crear otras nuevas, lo importante es que el alumnado reflexione sobre las maneras de “cumplirlas”. En esta misma línea, el argumento de la importancia de implicarlos en la toma de decisiones se centra en que ello constituye una garantía del cumplimiento de lo establecido:

“... si haces niños que participan y que toman decisiones en una serie de cuestiones que les afectan a ellos se comprometen mucho más (...) las normas la han de ellos consensuar para poder después pues cumplirlas mejor” (directora⁵⁴).

Si bien se asume que la participación para que sea efectiva debe implicar al sujeto desde las primeras fases de decisiones, al asociarse únicamente al mantenimiento del orden, la reducen a su dimensión ejecutora. Incluso cuando hablan de normas consensuadas, en realidad lleva implícito el sentido de normas aceptadas, no cuestionadas.

Bartomeu, et.al (2007) reconocen que una característica común entre las escuelas es la obsesión por el mantenimiento del orden, como condición imprescindible de una instrucción eficaz. Las pautas de autoridad y disciplina son rasgos que distinguen el funcionamiento de estas como organización. La forma de aprender que predomina es escuchar o realizar las actividades indicadas por un profesor, de manera que el orden, el silencio y la inmovilidad de los estudiantes distinguan el trabajo en clase. Así, la autoridad del profesor garantiza el funcionamiento de la organización escolar de esta manera.

En una y otra ciudad se observa una resistencia a la intervención de los alumnos. En el transcurso de las reuniones, no hubo una mención expresa a ellos como beneficiarios y supuestos protagonistas de las actividades que se estaban planificando. Cuando se consensuaban fechas, acciones y espacios, lo que predominaba era la primera persona referida al docente, nunca al alumno. Quizás la reticencia a dejar funcionar libremente a

⁵⁴ Escuela: ORBA.

las estructuras del alumnado tenga que ver con una percepción de que no tienen las habilidades para trabajar en equipo:

“... hay algunos que quieren imponer lo suyo y no le gusta mucho el acuerdo, el consenso (...) lo dicen con otras palabras, te vienen a decir es que éste solo quiere que digamos lo que desea si no se enfada y nosotros no opinamos eso” (Jefa de Estudio⁵⁵)

Otra muestra de los límites al desenvolvimiento libre de dichas estructuras, la encontramos en una de las instituciones estudiadas, en la cual no se había celebrado ninguna asamblea de delegados en el transcurso de ese curso escolar: *“...este año todavía no hemos hecho ninguna porque, Ella es nueva (se refiere a la j' estudios) y estamos, así como un poco desbordados” (directora escuela); “tenemos un poco muerta la asamblea de delegados... este año está parada” (Jefa de Estudios⁵⁶).*

En esta frase se refleja una visión de la asamblea como un cuerpo insuficiente, el cual está inerte, muerto, parado, que necesita ser reactivado.

Proceso de reactivación que no constituye una prioridad, ni se piensa como algo espontáneo. La expresión de la Jefa de Estudios es bien elocuente: *“...todavía no he llegado ahí porque es que yo ya, no sé, además eso, es la tutoría, es todo, no sé, estoy un poco agobiada pero bueno, todo llegará eh?”.*

Su expresión de que ‘ya llegaré’ denota que no hay apuro, no es algo esencial, pero además está subordinado a sus propios tiempos. Se explica el grado de inercia por cambios estructurales en la organización. Es decir, el cambio de Jefa de Estudio tuvo el efecto de inmovilizar esa estructura. Su recuperación supone un esfuerzo extra y al tener otras prioridades, la asamblea de alumnos va pasando a un segundo plano.

⁵⁵ Escuela ORBA.

⁵⁶ Escuela Ramiro Jover.

En resumen, en ambos lugares los docentes se muestran más receptivos a las demandas de los alumnos cuando estas no implican un cambio radical en la cotidianeidad institucional. Feito (2002) reflexiona que la escuela como cualquier otra instancia política, debe regirse por los derechos de ciudadanía, tales como libertad de expresión e igualdad formal. No obstante, los alumnos no están involucrados en las decisiones más importantes. O sea, las que se refieren al qué y cómo estudiar, los procedimientos de evaluación, entre otras cuestiones esenciales, en las cuales el profesorado hace valer aún más su posición de poder. Cuando se tratan cuestiones académicas, del currículo u organizacionales, el rol estudiantil se reduce a ejecutar lo que el profesorado planifica, cuyo poder gestor abarca hasta las propias estructuras de participación de aquellos.

2.2.2.2 La relevancia del procedimiento sobre los sujetos

En La Habana y Valencia los dibujos reflejan en mayor medida la metodología de la asamblea, en lugar del papel del sujeto. No hay referencia a lo qué se habla, cómo se dice, cuáles son los conflictos que se suscitan y en correspondencia, qué estrategias de resolución se despliegan. De hecho, es casi imposible reconstruir esa trama conflictiva a través de los dibujos de referencia. Ausencia que no es casual, sino que nos pudiera estar indicando la naturaleza pasiva, indiferente o distante de las asambleas de estos alumnos, según sus experiencias cotidianas.

En las ilustraciones, si bien prevalecen los sujetos frente a los objetos, el número de alumnos que reflejan no se corresponde con la cantidad habitual en las aulas. Más de la mitad de los dibujos recolectados presentan un total que abarca desde uno hasta diez niños. Esto es algo que es casi imposible en un aula de primaria, las cuales tienen como promedio entre 20 y 30 alumnos, tanto en La Habana como en Valencia.

En cuanto al tamaño asignado a los distintos actores implicados, se destaca una dimensión media y proporcionada para todos. No obstante, el único actor que adquiere una pequeña son los alumnos, por el contrario de delegados o aquellos que coordinan las asambleas, que reflejan una mediana-grande⁵⁷. Este indicador expresa el nivel de importancia que asume la figura dibujada, por lo que podemos inferir el reconocimiento de las líneas de autoridad que van desde maestro-j´destacamento/delegado-alumno.

Además de la diferencia en el tamaño, encontramos dibujos que sólo reflejan a los j´destacamento/delegado y no a los alumnos, son aulas vacías donde se presentan aquellos, supuestamente dirigiendo una asamblea para un público ausente⁵⁸. A esto se suman otros que optan por representarlos en colores, mientras que, al resto del alumnado en grafito, lo cual implica menos nivel de significación de lo que se representa. Lo que está en el trasfondo de estas distintas modalidades de grafía de la interacción j´destacamento/delegado-alumno en el contexto asambleario, es que los primeros son los más importantes. El grupo se desvanece y no existe interacción colectiva, lo que atenta contra el componente colectivo que supone toda participación efectiva.

Otro elemento a considerar es la pobreza en los dibujos. Cuando se les solicitó que pintaran una asamblea la expectativa era que lo hicieran exhaustivamente, dado que es una experiencia cotidiana y remite a elementos tangibles, posibles de reproducir gráficamente. No se les pedía la representación de un concepto abstracto, intangible o desconocido y sin embargo nos encontramos frente a trabajos sencillos con poco uso del color. Sólo una parte muy pequeña muestra exhaustividad en la escena, el resto oscila entre medianamente y la simpleza en la elaboración⁵⁹. En el caso de las dos últimas

⁵⁷ En el dibujo 1 del Anexo V se puede observar como el tamaño de las figuras va disminuyendo en correspondencia con las jerarquías establecidas. De forma tal que la maestra se dibuja más grande, le siguen los delegados y por último los alumnos, nótese la diferencia entre los dos últimos, cuando en realidad pertenecen a la misma aula y tienen igual edad.

⁵⁸ Ver dibujos 2 y 3 del Anexo V respectivamente

⁵⁹ Para notar esta diferencia contrastar lo detallado del dibujo 4 con la simpleza del Dibujo 5 del Anexo V

características prevalece la distribución de las mesas, ubicación de los actores que interactúan y la pizarra. Todo ello, junto al mobiliario y la ubicación espacial, predomina sobre los parlamentos de los alumnos. Al respecto de estos últimos, los pocos que encontramos remiten a la organización, pues se dicen o preguntan fechas, se pide autorización para el uso de determinados espacios, se manda a hacer silencio, entre otros.

Las representaciones gráficas recogidas en ambos contextos, reflejan que los alumnos asumen en realidad un nivel de participación de ejecución. El jefe de destacamento/delegado no tiene control de lo que pasa en su lugar de concertación con sus representados, y el resto se limita a darle contenido a una orden del día decidida por los docentes. El que sean los alumnos los que les den contenido a esa, no significa que ellos hayan intervenido en su elaboración, en el mejor de los casos se convierte en un mecanismo de retroalimentación docente. Incluso en la metodología a seguir para reunirse están subordinados a lo que dispone el docente.

Así, los alumnos asumen un rol ejecutor de acciones y maneras decididas por otros. Esto se constata también en la importancia que asume el procedimiento en sí en comparación con los sujetos que están involucrados. Esto es, a la hora de plasmar la asamblea en un dibujo priorizan los elementos técnicos y físicos, como si el rol de los sujetos no fuera pertinente de expresar. No lo es, porque la manera en que ellos están significando la experiencia de la asamblea alude a un ejercicio formal, de exposición y aceptación de propuestas. Los conflictos, preocupaciones y argumentaciones están ausentes. Así, la participación es una cuestión de procedimiento, como un entramado de actividades que consumen el tiempo. Lo que deriva en una participación puntual, predeterminada por un tiempo y un espacio asambleario concreto, en lugar de un proceso continuo y sistemático. Esto se corresponde con la alerta de Gutiérrez (2006) sobre aquel proceso que se reduce a actos formales de representación de intereses, el asistir a reuniones, presentar candidaturas o votar en las elecciones. Resalta el reclamo teórico de identificar categorías claras y modelos que distingan una participación verdadera y plena, de formas parciales y no auténticas. Retoma a Arnstein (1969, cit. Gutiérrez, 2006), para destacar un modelo

gradual que delimita los procesos generadores de poder (control, delegación, colaboración), de los que no lo son (manipulación y terapia).

La similitud de las reuniones de alumnos con las de docentes, donde igualmente la participación se convierte en un procedimiento de organización, nos habla de un traspaso a la asamblea de alumnos de dinámicas profesoriales. Esto es evidente en la analogía de los contenidos de las conversaciones y en la estructura del tiempo en las mismas. Como un proceso consciente o no, proyectan en los estudiantes el mismo modelo de reunión.

Desde estos resultados es posible detectar cuán lejos aún están los alumnos de ambas ciudades de una experiencia de participación plena, cuyo rasgo distintivo sería su implicación consciente y crítica en todas las fases del proceso, desde que se decide qué se va a hacer hasta que se evalúa, pasando por un rol de ejecutor. Las asambleas son las estructuras en las cuales dichas fases se expresan. Constituyen momentos claves para deliberar los elementos esenciales de la dinámica institucional, es el lugar ideal para la construcción del consenso sobre las prácticas que atañen a los alumnos. Ahora bien, la falta de dinamismo espacial, parlamentos referidos a cuestiones organizativas y la preponderancia de elementos físicos, reflejan una distancia considerable de aquel ideal. Esta situación está matizada por la influencia de las realidades estudiadas, en las cuales se revelaron ciertas diferencias.

2.2.2.3 Participación del alumnado: tendencia a la disciplina en La Habana y a la autonomía en Valencia

A pesar de las similitudes encontradas, cada contexto manifiesta características específicas en la participación del alumnado. En La Habana el oficio del “buen alumno”

configura los comportamientos observados, mientras que en Valencia las dinámicas son más horizontales.

La Habana: el peso del oficio del buen alumno

Dubet y Martucelli (1998) explican que la socialización escolar se produce en una organización (escuela) caracterizada por un conjunto de reglas, ejercicios, programas y relaciones pedagógicas. Todas ellas como resultado de la articulación entre un proyecto educativo y una estructura de “oportunidades” sociales. En ese entorno el alumno está obligado a aprender roles y un “oficio”, y así interioriza las normas y actitudes propias de las disposiciones necesarias para insertarse socialmente. El alumno construye su propia experiencia, donde “fabrica” relaciones, estrategias y significaciones.

Desde esta perspectiva, en la escuela cubana estudiada el ideal de oficio de alumno encontrado se caracteriza por el disciplinamiento. Sus prácticas, interacciones y significaciones giran en torno a cumplir con lo establecido. Se trata del clásico concepto de buen alumno asentado en una conducta tranquila y sumisa a los preceptos del adulto, lo que se manifiesta en las dinámicas de las asambleas pioneriles. La mayoría de los dibujos la representaron en el espacio del aula desde una perspectiva completa⁶⁰, donde lo esencial es la emulación pioneril. A partir de parámetros fijados el jefe de emulación clasifica a cada alumno en cumplidor o no. En la asamblea observada se produjo una interacción pasiva entre aquel y el resto, el primero clasificaba y el otro acataba

⁶⁰ Ver dibujo 6 en el Anexo V.

acríticamente. Esto concuerda con la ubicación en el espacio que predominó en los dibujos. Los sujetos desde posiciones rígidas, se colocaron unos enfrente a otros y en sus puestos habituales. También se expresó una disposición áulica tradicional, las mesas en hileras, enfrente de la pizarra y la mesa del docente detrás o al costado. El coordinador está frente al aula y el resto de espalda a la perspectiva del dibujo⁶¹. El procedimiento revelado identifica al alumno con cargo como figura central que coordina la reunión, representado con un tamaño mediano y proporcionado. Esto muestra un rol de delegación y control, que se corresponde con las funciones que les atribuyen a las asambleas. Estas son: fiscalizar (“*para chequear, donde se dice si es cumplidor o no cumplidor*” (jefe de emulación de un aula⁶²)); informar (“*dar a conocer los concursos por mes*” (jefe de destacamento⁶³)) y reafirmar (“*puntualizar temas que se debaten*” (jefe de colectivo⁶⁴)). Esto se articula con el contenido, netamente escolar, de las intervenciones de alumnos dibujados: “Tuviste 3 llegadas tarde en este mes”; “Cuidado de la base material de estudio”; “se deben hacer las casas de estudio” o “debemos trabajar en el huerto”.

Aunque escasos, hubo parlamentos que incentivaban la emisión de criterios, tales como: “*Digan sus opiniones*”; “*Yo creo*” o “*Yo opino*”. Esto último se reflejó únicamente en los parlamentos atribuidos a los estudiantes en los dibujos; mientras que los que se ponían en boca de profesores insistían en controlar la asamblea: “*¿Han cuidado la base material de estudio?*”; “*¿Están estudiando?*”. Esto se manifiesta también en las asambleas de toda la escuela⁶⁵.

El espíritu disciplinador se comprueba en la revisión informal de algunas actas de reuniones anteriores. Las órdenes del día refirieron: cumplimiento de actividades, información sobre las próximas a realizar y las efemérides del mes. Los acuerdos tomados

⁶¹ Ver dibujo 7 en el Anexo V.

⁶² Escuela República Popular de Angola.

⁶³ Ídem.

⁶⁴ Escuela Antonio Maceo.

⁶⁵ Ver dibujo 8 en el Anexo V.

también mostraron esa intencionalidad: “mejorar disciplina”, “atender a clases”, “ayudar a los niños con dificultades” “mantener libros forrados y la limpieza en el aula”, “estudiar más”, “cumplir con los deberes establecidos” y “participar en todas las actividades”. Sobresale así la retórica del buen comportamiento, sin alusiones a expectativas o demandas pioneriles institucionales o a sus representantes.

Los dibujos reflejaron poca significación de las asambleas, con una débil fortaleza del trazo y mediana exhaustividad. Tampoco manifestaron expresiones faciales, aunque lo poco que lo hacían mostraban alegría. Al combinar observaciones y dibujos se reveló una dinámica hermética que subraya la formalidad del momento, netamente informativo, sin valoración ni discrepancia. Lo esencial es clasificar e informar actividades y el espacio se limita al disciplinamiento y control, celosamente pautado por la autoridad docente o pioneril. Esto refleja un espacio improductivo para generar participación plena.

En el Congreso Pioneril⁶⁶ predominó un discurso estereotipado de lo ‘correcto’. Los docentes explicitaban la intervención ‘adecuada’ y el alumnado actuaba según estas. Este último pedía más actividades, pero sin especificarlas; y cuando lo hacían remitían al contenido escolar: “más visitas a museos para conocer nuestra historia”. Sus demandas más lúdicas aludían también a lo escolar: “Que se hagan rondas de baile para rescatar el baile cubano”. En este punto encontramos cierto desequilibrio, pues en las composiciones, desde una descripción exhaustiva de la actividad realizada, le atribuían sentido satisfactorio y entretenido; pero no académico. Referían el agrado que les generaba, la posibilidad de interacción con su grupo de iguales y el ambiente festivo, fundamentalmente a fin de curso. Quizás tengan tan incorporado el oficio de alumno, que no puedan evitar aludir a criterios escolares cuando se expresan oralmente y en espacios formalizados.

⁶⁶ Escuela República Popular de Angola.

El peso de lo escolar igualmente se evidenció en algunos planteamientos de los estudiantes en sus respectivas asambleas pioneriles. Estos fueron sintetizados por la Guía Base, quien los expuso en una reunión metodológica para docentes⁶⁷. Según la orden del día, los alumnos se expresaron de la siguiente manera:

- 1- Responsabilidad pioneril en la continuidad del proceso revolucionario cubano: “la mayoría de nosotros no se interesa en ver el noticiero, ni leer el periódico, por eso no conocen lo que ocurre en el país, ni en el mundo; no hacemos uso adecuado de la Lengua y hay que vincular la Historia de Cuba a todas las asignaturas”.
- 2- Papel de la OPJM en la orientación profesional de los pioneros: “necesitamos que los centros de trabajo de la comunidad establezcan conversatorios para explicarnos el perfil de determinadas carreras que no conocemos”.
- 3- Funcionamiento de la OPJM: “que las actividades se planifiquen a tiempo y con más frecuencia; chequeos de emulación y turnos de pionero con más calidad; no todos los guías orientan sobre la revista televisiva y debaten sobre ella; que se preparen bien los pioneros del colectivo para que puedan llevar bien la emulación; la reunión previa se realice con el tiempo suficiente para podernos preparar”.
- 4- Amor al trabajo, participación activa y consciente en las actividades: “los pioneros que se comprometan a las FAPI⁶⁸ realmente asistan; que las brigadas de trabajo no solo funcionen en el turno de TSU⁶⁹ y de trabajo en el huerto; que los guías al evaluar las actividades laborales resalten los pioneros que más se destaquen por la aplicación del trabajo en colectivo y en equipo”.

⁶⁷ Escuela Antonio Maceo.

⁶⁸ Fuerza de Acción Pioneril.

⁶⁹ Trabajo Socialmente Útil.

Todos los reclamos anteriores, por parte del alumnado, muestran la esencia adultocéntrica de la escuela, además de que tienen incorporado los códigos “permitidos” en la escuela. Esto es el contenido netamente escolar de sus demandas.

El disciplinamiento como condición del alumnado y sus estructuras, asimismo se constata en el ideal institucional que los pioneros del colectivo manifestaron en el grupo de discusión⁷⁰:

“La escuela la organizaríamos igual que como hacen los maestros, que sea correcta, no sería dejar que todos los niños corrieran por los pasillos. En los matutinos sacar cada viernes a los más informados y a los vanguardias y darle un bonito [reconocimiento escrito] a los que se destaquen y se porten bien”.

Reproducen la institución que conocen, evidente en sus demandas y en sus funciones:

“Todos los martes tengo que ir a controlar el comedor. Si alguien está haciendo indisciplina yo tengo que apuntarlo” “tengo que tratar de controlar el aula y que sientan respeto” “si nosotros no hacemos esa función todo estuviera descontrolado” (pioneros con cargos⁷¹).

La libreta de la jefa de emulación⁷² es un registro exhaustivo de indisciplinas: “no trajo el libro”, “llegó tarde”, “no copia”, “no hizo tarea”, “libro roto y desprendido”, “no copió, ni terminó la tarea”, “no ha traído el trabajo”, “tienen acuarela y tempera rota”, “tiene mal la tarea de historia”, “puestos desorganizados”. Aunque no se comprobó que esto se tenga en cuenta cabalmente, denota una vigilancia sostenida.

Es así como predomina la vigilancia conductual en los imaginarios y prácticas del alumnado estudiado en La Habana, en congruencia con una experiencia cotidiana

⁷⁰ Escuela Antonio Maceo.

⁷¹ Ídem.

⁷² Escuela República Popular de Angola.

constituida para la supervisión. Ello desvirtúa el aprendizaje, la formación de valores democráticos y las interacciones basadas en amistad, confianza y respeto.

Valencia: preámbulos de una autonomía para el alumno

Las escuelas españolas reflejan un panorama más alentador en el sentido participativo. Para la asamblea, el aula se dispone en forma de “U” lo que facilita el diálogo horizontal. Los delegados de aula ocupan un papel central y manifiestan un compromiso con su rol de representación.

En los dibujos es reiterado el método del pedagogo francés Freinet⁷³, pues muestran en la pizarra o en un tablón adicional las frases de: yo critico, yo propongo y yo felicito. Esta técnica consiste en poner un tablón con estos tres apartados para que los alumnos pongan sus opiniones correspondientes a lo largo de la semana. Cuando llega la asamblea estos textos son llevados a la reflexión y al intercambio colectivo. El hecho de que expresen sus preocupaciones, críticas y reconocimientos en palabras incide favorablemente en un compromiso por parte del niño con lo que está escribiendo, así como cierto control de su lenguaje en presencia pública. Además de que el ejercicio de ponerlos a escribir no implica solamente conocer cuáles son sus criterios, sino también una manera de responsabilizarlos y comprometerlos con la dinámica escolar. Como se observa en los dibujos aún se aplican sus técnicas en la cotidianidad escolar, lo que también constituye

⁷³ El esfuerzo de éste por renovar la didáctica francesa implicó el movimiento de escuelas cooperativas, que tuvo un gran impacto en España a principios de los '70. Ver dibujo 9 en el Anexo V.

un factor de la naturaleza escolar de esta estructura. Un elemento a destacar es que, si bien los alumnos no deciden que esta es la metodología que prefieren para disponer la sesión, son ellos quienes les ponen contenido a esas frases y, por tanto, estarían elaborando su propia orden del día. Incluyen así cuestiones de su interés y con ello, una oportunidad de control.

La distribución del espacio en forma de “U” garantiza la horizontalidad de las posiciones y con ello, una interacción cara a cara y sin jerarquías. Se manifiesta un reconocimiento, por parte del profesor, de la importancia de este elemento como condicionador de una dinámica interactiva, abierta y recíproca. En el momento de la asamblea se cambia la disposición ordinaria de la clase, a favor de una comunicación relacionada y equivalente entre todos. A pesar de las virtudes de este tipo de distribución, en los dibujos se reflejan posturas homogéneamente rígidas de los alumnos, lo cual sugiere que las posibilidades inherentes a la misma no son aprovechadas suficientemente. Los estudiantes aparecen sentados en sus puestos habituales. Las partes del cuerpo más reiteradas son las manos y la cabeza, reflejada en una sola dirección. Están mirando para enfrente y algunos no tienen representadas las manos. Si bien, alumnos y docentes muestran una expresión facial sonriente y alegre, lo que predomina es severidad en la escena. Esto remite más a un ejercicio de docilidad y disciplina que de debate. Los momentos de deliberación colectiva suponen cierta movilidad física, desorden en posiciones espaciales, miradas, gestos, entre otros elementos que reflejan el dinamismo y la energía que le son propias. Por el contrario, lo que prevalece es un espacio en extremo ordenado y articulado.

La centralidad de los delegados de aula se manifestó en los dibujos. Aunque se representan también profesores y alumnos, aquellos son los ejes centrales, dan la palabra, sintetizan los criterios y guían la discusión. Se presentan por lo general en parejas, uno da la palabra y el otro va escribiendo en la pizarra lo que se expone⁷⁴. Esta preponderancia

⁷⁴ Ver dibujo 10 en el Anexo V

del delegado se constata con la posición menos activa con que muestran a los profesores, quienes se hallan en sus mesas como observadores de lo que acontece o pueden estar ausentes del dibujo, de hecho, una cantidad considerable no los pone. Son los delegados los que aparecen enfrente del aula y los alumnos solicitan la palabra, levantando la mano. El que estos coordinen la reunión implica la puesta en práctica de sus funciones de representación, en la medida en que dirigen ese momento clave de interacción con sus representados. Esto es un elemento crucial para pensar la participación del alumnado, pues se confirman delegados comprometidos con su papel. Dentro del total de composiciones se destacan las de estos por expresar la alegría por haber sido elegido y el reconocimiento de que su liderazgo es un trabajo en conjunto.

La mayoría de los delegados de aula identificaron como el mejor momento vivido en la escuela: *“cuando me eligieron de delegado”*. Ello implica que el sujeto asume sus responsabilidades como algo placentero, no por mandato o por presión de algún tipo. Sus motivaciones y prioridades estarán enfocadas desde un primer momento a hacer con eficiencia su labor, porque se sienten identificados con esta y tienen interés para hacerlo. A su vez, advierten sobre la importancia de tener el apoyo de sus representados para un ejercicio exitoso de sus funciones y así se expresaron:

*“me apoyan, me dan las quejas y yo intento arreglarlo completamente, todos colaboramos y así conseguimos que las cosas se arreglen”*⁷⁵ *“Todos me ayudan a hacerlo lo mejor posible, la verdad es que todos colaboran para que la clase estuviera lo mejor posible”*⁷⁶

El admitir la esencia colectiva de sus funciones, es un rasgo que se acerca mucho al líder natural, comprometido con aquellos que representa y atento a no perder los vínculos con los mismos. Es significativo que los argumentos que usen aludan precisamente a la manera conjunta de resolver los problemas. Se expresan utilizando el nosotros en lugar

⁷⁵ Escuela ORBA.

⁷⁶ Escuela Ramiro Jover.

del yo. Se distancian de una posición iluminista que se supone suficiente para hacer valer los intereses, deberes y derechos de los otros.

Otro elemento a considerar es el protagonismo que los alumnos reconocen en las actividades extraescolares. En las composiciones este constituye otro de los núcleos de sentido que se reitera en sus propias expresiones:

“entre todas las chicas hicimos el baile”⁷⁷, “participé en muchas categorías durante las olimpiadas del deporte”⁷⁸, “nosotros diseñamos las marionetas”⁷⁹, “hicimos mermelada y pan”⁸⁰, “el momento más feliz fue cuando nos fuimos a hacer jabón de colores y aromas”⁸¹, “me hice una colección de piedras”⁸².

En estos recuerdos se comprueba una concepción de actividad centrada en el alumno. Cuestión que la teoría ampliamente ha tratado como la esencia de una educación liberadora, progresista y desarrolladora. Los argumentos al respecto han abarcado múltiples dimensiones psicológicas, didácticas y sociológicas. Pero a diferencia de un discurso académico, aquí estamos asistiendo al discurso simple, y hasta ingenuo, de los alumnos. Nos habla de un bienestar basado especialmente en el rol activo que asumieron, específicamente en actividades de una naturaleza no escolar. El describir los mejores momentos en la escuela, desde la dimensión grupal, prueba cierto acercamiento a una concepción de educación como un espacio social de aprendizaje. Se refleja así una práctica estructurada no a partir de la individualidad, sino de la relación del uno con el otro o los otros: *“el juego me gustó porque se trabaja en equipo”⁸³*. Así, a partir de los relatos de los alumnos es posible distinguir una concreción en la práctica de lo que se

⁷⁷ Ídem.

⁷⁸ Ídem.

⁷⁹ Escuela ORBA.

⁸⁰ Ídem.

⁸¹ Ídem.

⁸² Ídem.

⁸³ Escuela Ramiro Jover.

espera que debe promover la educación, el realce de su esencia colaborativa y social más que meramente individual.

Se constata entonces que las posibilidades de interacción social constituyen un elemento esencial en los criterios de evaluación que tienen los alumnos de Valencia, aunque no lo tengan muy concientizado. Si a esto se unen delegados comprometidos con sus funciones de representación, las oportunidades de procesos participativos plenos pueden ser mayores. Estos son esencialmente colectivos, aunque necesitan alguna figura o grupo que coordine el consenso que se construya. Estamos frente a alumnos que valoran altamente el estar con amigos y hacer las cosas de conjunto, así como a representantes que disfrutan y respetan a ese colectivo en su quehacer diario. Ambas, condiciones favorecedoras de la participación.

De modo general, en La Habana y en Valencia el alumnado expresa una participación formal en las decisiones institucionales. Niveles más activos están obstruidos por un exceso de autoridad docente en las estructuras de participación de aquellos y por la primacía que se le otorga al procedimiento sobre el sujeto mismo, cuando se conciben las acciones.

A pesar de las coincidencias anteriores, en La Habana la perspectiva del “buen alumno” atraviesa las prácticas participativas y los comportamientos cotidianos de los mismos. Además de un rol de representación distorsionado. Los pioneros con cargos solo median entre docentes y alumnos para convencer y vigilar que se cumpla lo que está establecido. Santos (1994) destaca, como factores que obstruyen el ejercicio de una representación real, las prisas, la falta de cultura democrática, la simplificación de los procesos y la evitación de conflictos. Entiende que estos abrevian o eliminan los mecanismos de representación.

En Valencia, por su parte, hay indicios de prácticas más autónomas, fundamentalmente en lo referido a sus estructuras de participación. Los delegados, sin negar el tutelaje docente,

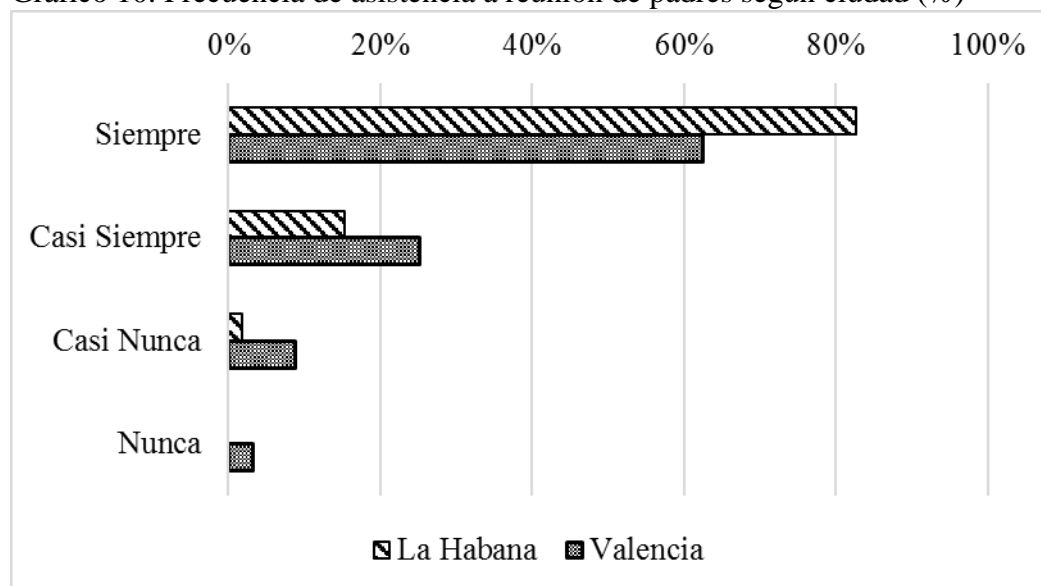
priorizan en sus significaciones la importancia de defender los intereses del alumnado y de que su liderazgo se sostenga colectivamente.

2.2.3 FAMILIAS. El consenso de la no intervención académica

Las familias de ambos países revelan un nivel de participación movilizado-consumo en cuanto a lo pedagógico-didáctico. Sin embargo, en el ámbito organizacional, mientras las de La Habana mantienen ese nivel, las de Valencia adquieren un nivel más activo como el de delegación y control. De cualquier forma, coinciden en asumir un rol de apoyo a la labor docente, reconociendo la especificidad de esa profesión. Priorizan el encargo de asistir material y logísticamente a la institución en detrimento de su intervención curricular. A continuación, se reconstruyen las tramas participativas de ambos lugares a partir de los cuestionarios realizados a este actor.

Las reuniones de padres constituyen espacios de participación por excelencia en las dinámicas institucionales, lugar de interacción entre sí y con el profesorado. En ambas ciudades las familias reconocieron una asistencia sistemática a las mismas, con una diferencia a favor de las habaneras (83%) respecto a las valencianas (63%).

Gráfico 10. Frecuencia de asistencia a reunión de padres según ciudad (%)



Los intereses que sustentan la asistencia a las reuniones son fundamentalmente de naturaleza académica. Pero mientras a las familias cubanas les preocupan las evaluaciones de sus hijos (80,8%) a las valencias lo que aprende (74,8%). La cuestión disciplinar ocupa el segundo lugar en ambas ciudades en porcentos del 60% aproximadamente. Destacan para las familias valencianas un interés por recibir orientaciones para la educación de sus hijos en sentido general.

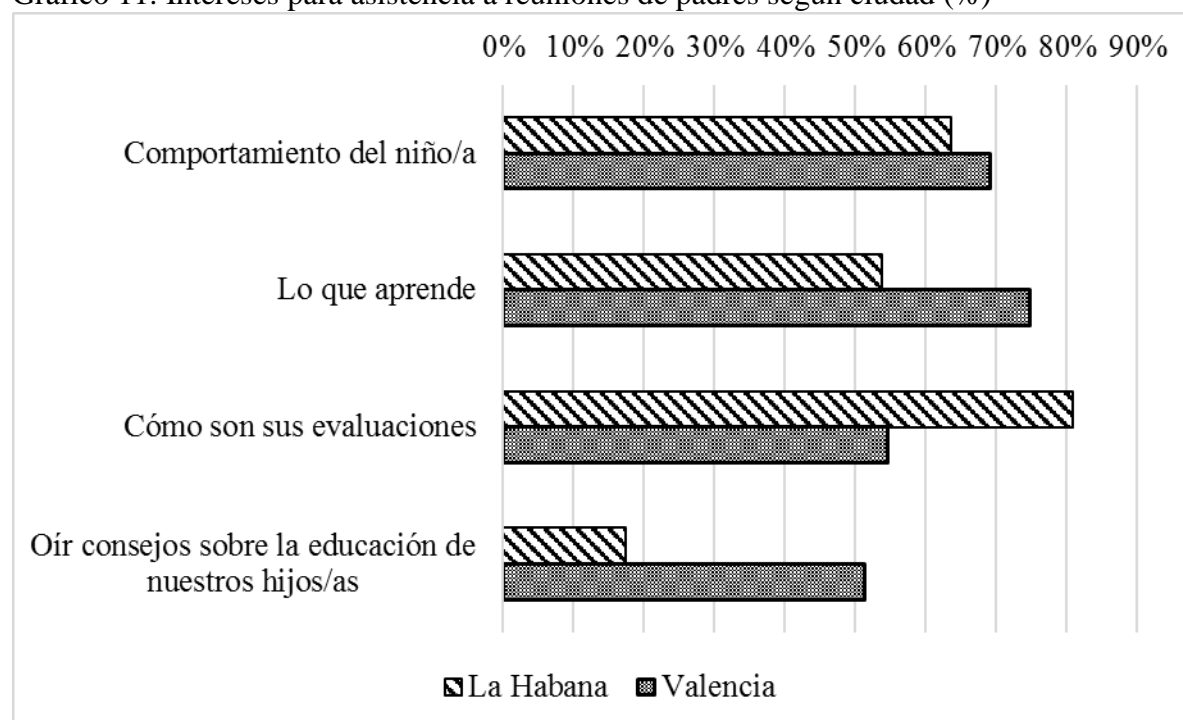
Las diferencias detectadas pudieran explicarse, en el caso de las familias cubanas, en la propia dinámica del sistema educativo, donde el tránsito hacia los diversos niveles educativos está muy marcado por las calificaciones del nivel anterior, más allá de los conocimientos realmente adquiridos. Por otra parte, la escuela cubana ha perdido el reconocimiento social de antaño, lo que disminuye la confianza en su rol social y se muestra cada vez más cerrada a la intervención familiar:

“Subyace el empleo de un canal de comunicación en un solo sentido: la influencia sobre la familia, lo cual afecta la visión de representación del Consejo de Escuela. En realidad, no es suficiente con que el padre sea miembro de este, son los padres tomando alguna

decisión ¡algo hay que dejarle hacer¡, ¡algo que forme parte de la escuela¡, pero no como un acto de ceder, sino de restablecer los derechos, es su escuela. No tomamos conciencia, le cogemos miedo a darle el espacio cuando, al contrario, allí ganaremos un aliado y no un enemigo (Cánovas 2011)⁸⁴,

Las familias valencianas por su parte, parece que tienen una percepción más favorable de la institución escolar, como un lugar de experiencia y conocimiento en el arte de educar.

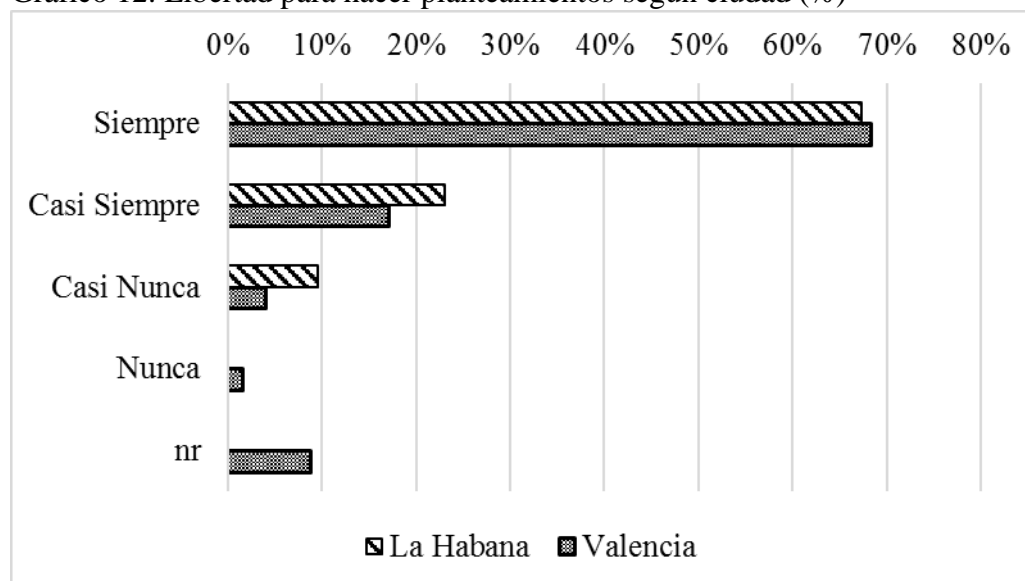
Gráfico 11. Intereses para asistencia a reuniones de padres según ciudad (%)



Habaneros y valencianos reconocen siempre sentirse con libertad para expresar opiniones o preocupaciones en los espacios de interacción con los docentes en porcentajes aproximados al 60% respectivamente.

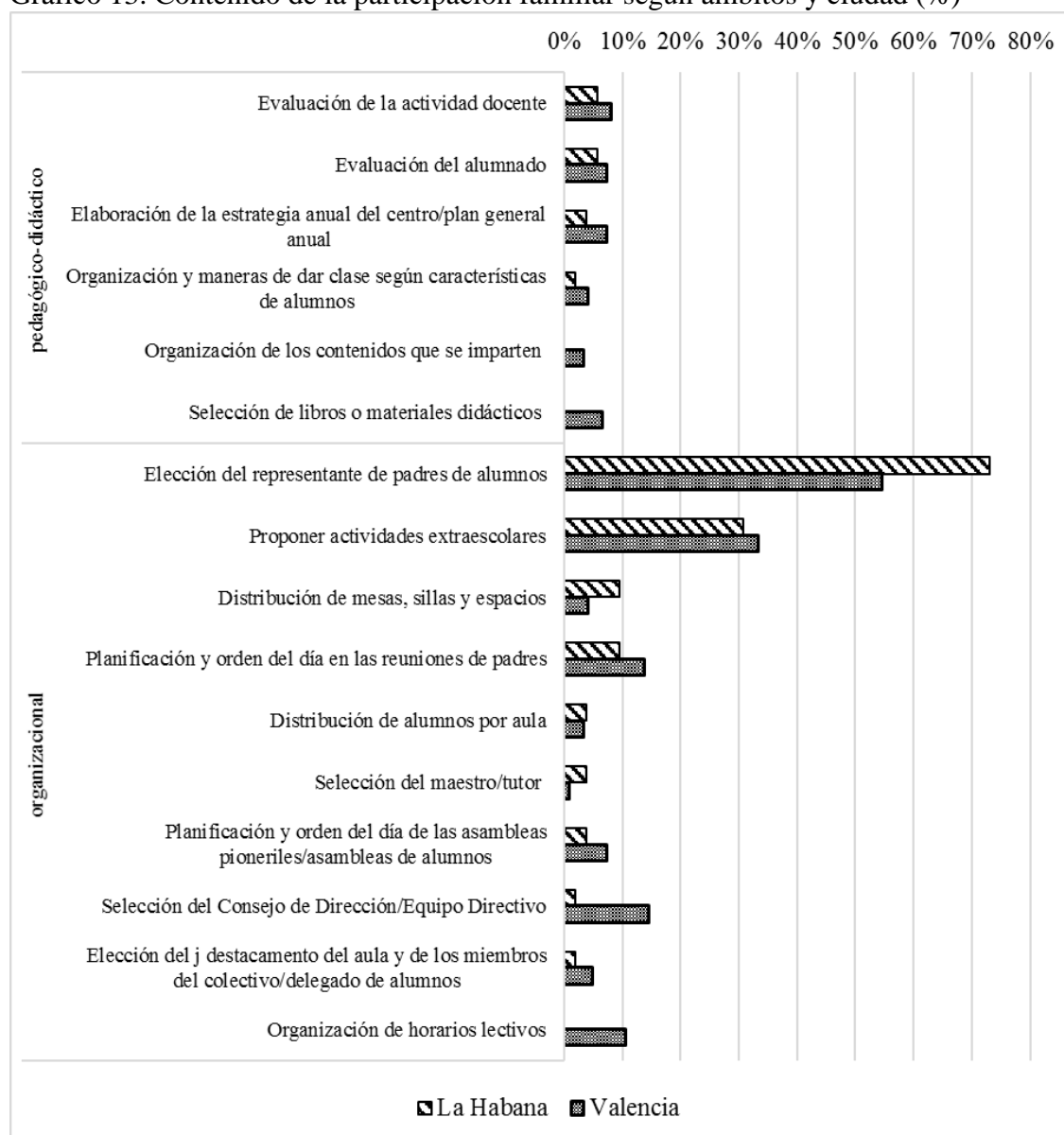
⁸⁴ Lesbia Cánovas Fabelo. Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Entrevista personal concedida a la autora, La Habana junio del 2011.

Gráfico 12. Libertad para hacer planteamientos según ciudad (%)



En ambas ciudades el único contenido de la participación familiar que se reconoce es: “Elección de los representantes de padres”, con una diferencia porcentual a favor de La Habana. El segundo aspecto con cierta significación fue: “Proponer actividades extraescolares”. Muchos de los indicadores restantes no alcanzaron el 10% de ambas muestras.

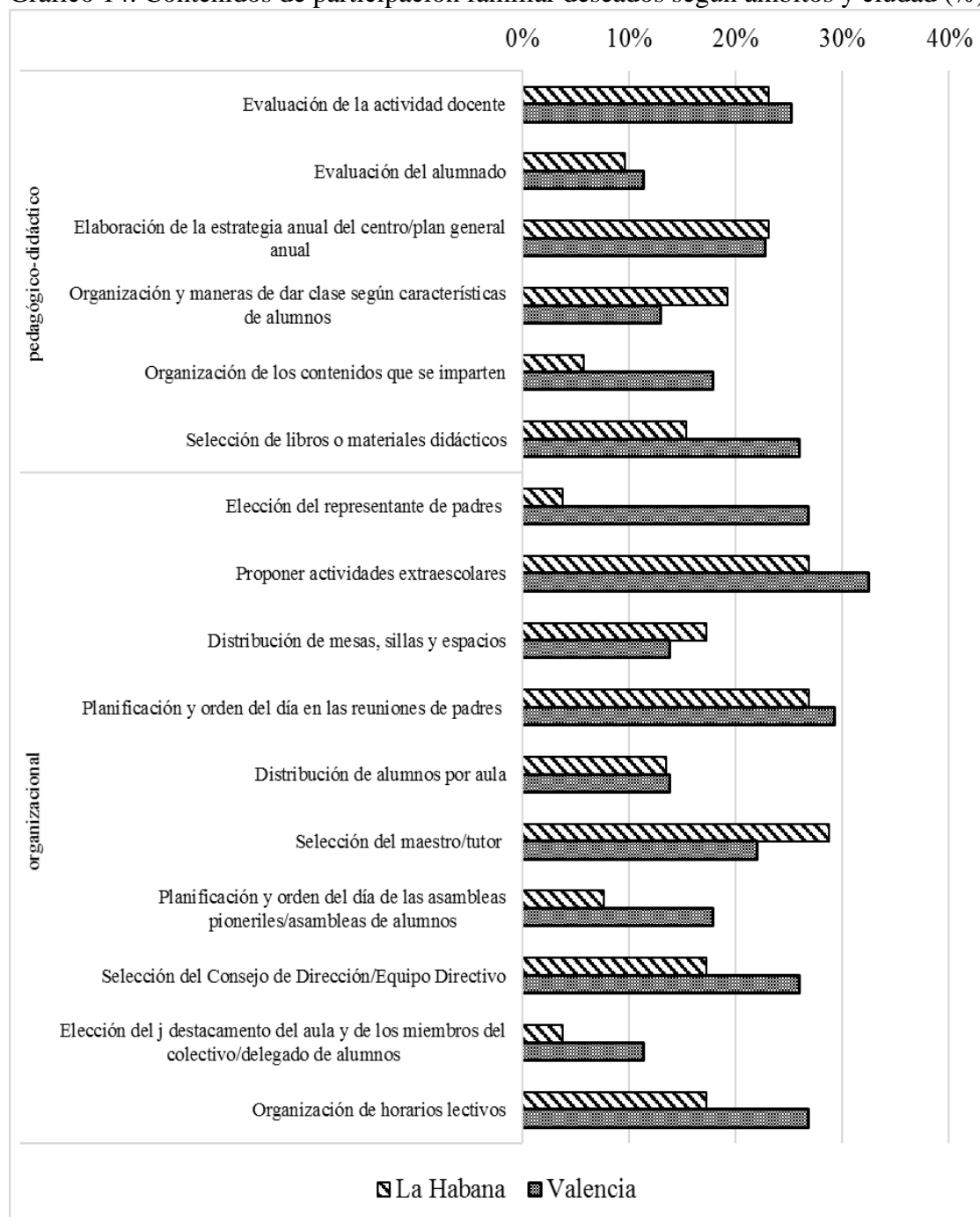
Gráfico 13. Contenido de la participación familiar según ámbitos y ciudad (%)



La escasa participación anterior parece ser que no se contradice con las expectativas familiares, pues solo algunas (20% aproximadamente) mostraron cierta predisposición a ampliar sus áreas de intervención en ambas ciudades. No obstante, a partir del gráfico se identifican aquellas áreas de mayor demanda:

- En la Habana el mayor reclamo estuvo en “elección del maestro” y en Valencia en “proponer actividades extraescolares”.
- Ambas ciudades coinciden en reclamar en segundo nivel de importancia: “planificación y orden del día de las reuniones de padres”.
- Como tercer lugar de relevancia en La Habana señalaron: “proponer actividades extraescolares” y en Valencia “organización de horarios lectivos”.
- Las mayores diferencias se encuentran en que las familias valencianas reclaman en mayor medida su intervención en: “elección del representante de padres”, “selección de libros o materiales didácticos” y “organización de los contenidos que se imparten”. Las dos últimas áreas sugieren un mayor interés por intervenir en cuestiones didácticas.

Gráfico 14. Contenidos de participación familiar deseados según ámbitos y ciudad (%)



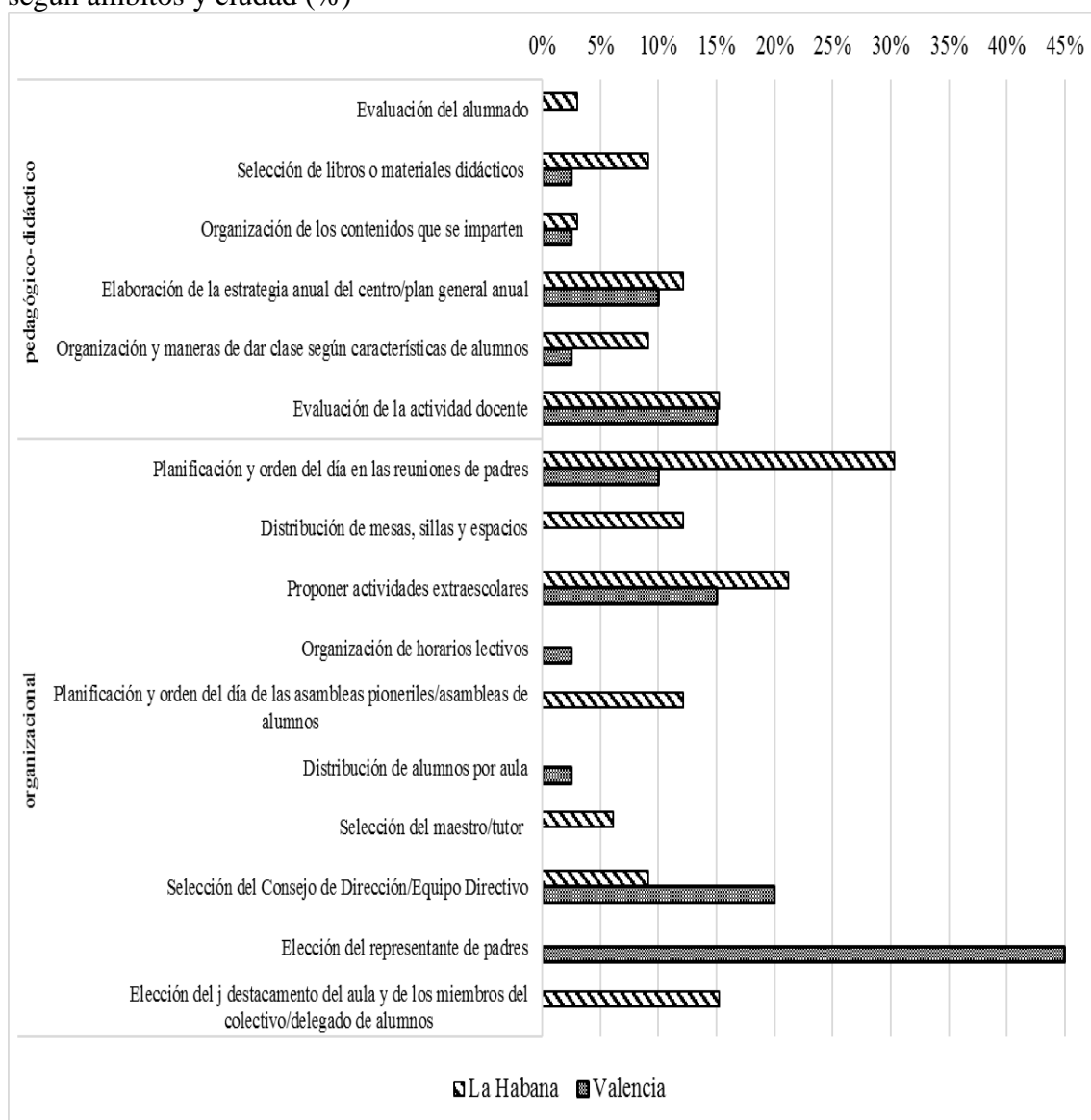
Al comparar ambos gráficos (13 y 14) se observa que no existen grandes demandas por parte de las familias de ampliar sus áreas y ámbitos de participación cotidiana. Estas se

expresan aproximadamente en el 20% de ambas muestras. Aunque hay una pequeña tendencia en el contexto valenciano de involucrarse en cuestiones académicas.

Al considerar la percepción docente sobre las posibles áreas en las que las familias pudieran intervenir las posibilidades de aquellas disminuyen aún más.

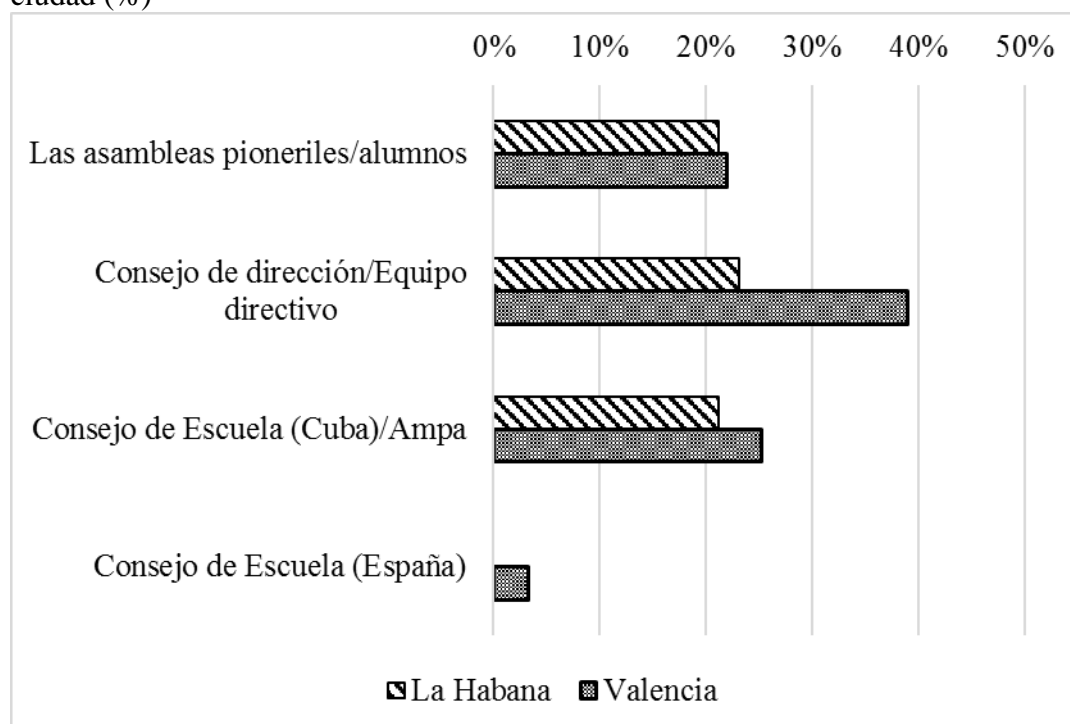
- Porcientos insignificantes en ambas muestras identificaron algún área en la que las familias deberían intervenir.
- Únicamente destacan: “la planificación y orden del día en las reuniones de padres” para docentes habaneros y “elección de los representantes de padres” para valencianos
- Se constata la resistencia docente a ampliar las áreas y ámbitos de participación familiar. En el mejor de los casos, sería en el funcionamiento de las estructuras de estas donde hay mayores posibilidades.

Gráfico 14. Contenido de la participación familiar deseada, desde la perspectiva docente, según ámbitos y ciudad (%)



Las estructuras de participación institucionales fueron evaluadas negativamente, pues solo alrededor del 20% las valoraron de “Muy Buena”. Aunque en Valencia el Equipo Directivo fue mejor evaluado.

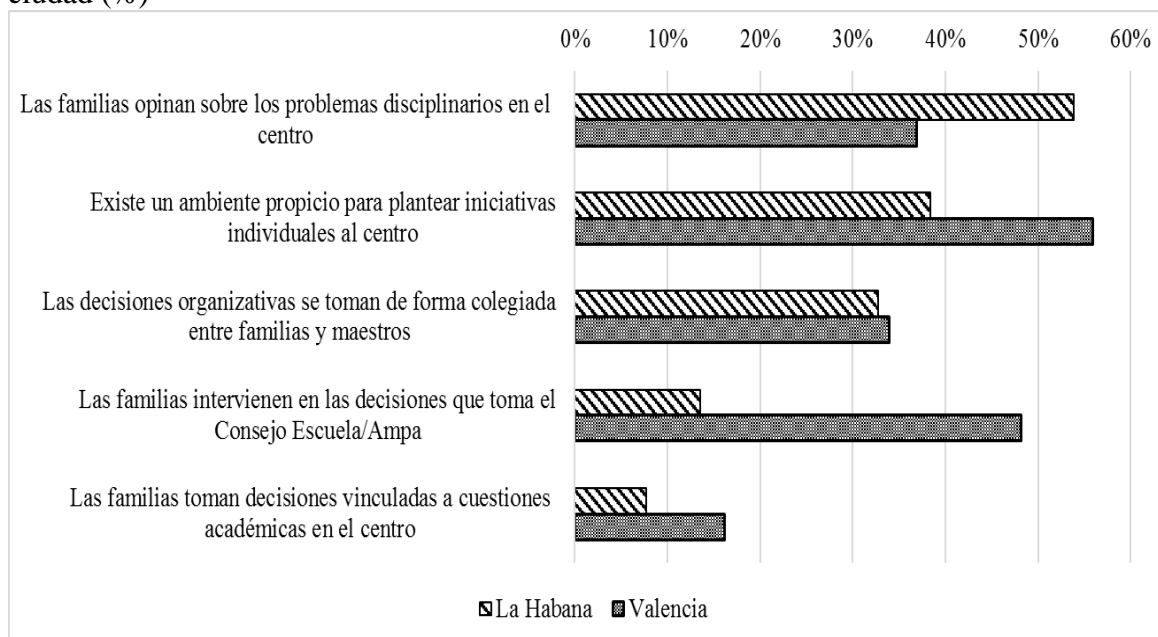
Gráfico 15. Valoración positiva ("Muy Buena") de estructuras de participación según ciudad (%)



Al valorar la participación familiar en sentido general se obtuvieron los siguientes resultados:

- Se confirma una mayor intervención en aspectos organizacionales como la disciplina en detrimento de lo académico. En este último aspecto, ambas muestras no superaron el 20%.
- La participación en La Habana parece reducirse al aspecto opinático de la disciplina (53,9%).
- En Valencia se reconoce un clima institucional más favorable al proceso y cierta implicación familiar en las decisiones de sus estructuras (AMPA).

Gráfico 16. Valoración de la participación familiar ("siempre" y "casi siempre") según ciudad (%)



El gráfico anterior refleja indicadores de una participación limitada para las familias cubanas, al reconocerse: pocas posibilidades para plantear iniciativas y escasa intervención en las decisiones de sus estructuras (Consejo de Escuela). Este resultado se corresponde con la naturaleza informativa de las reuniones de padres.

En La Habana, en una de las reuniones observadas⁸⁵ de un total de diecinueve intervenciones, diez fueron de la maestra, con una duración mayor que las familiares. Ella precisaba y evaluaba el cumplimiento del reglamento escolar, además de explicar los objetivos de aprendizaje. Estos últimos eran detallados con ejemplos de ejercicios en clases, en un lenguaje claro y sencillo. La referencia a problemas formales o académicos se acompañaba de amenazas de mala evaluación para alumnos. No hay debate, cuestionamiento, ni sugerencias, ni tan siquiera para hacer más óptimo el aprendizaje. Las

⁸⁵ Escuela Antonio Maceo.

familias recibían información o aceptaban reproches, y cuando intervenían lo hacían para pedir alguna aclaración sobre las orientaciones dadas.

Así mismo en la reunión del Consejo de Escuela⁸⁶ fue escasa la asistencia (solo ocho de un total de veinticinco delegados de padres) y el director ocupó el protagonismo. Este, durante su entrevista se atribuyó el rol de espectador y en la reunión utilizó mucho la retórica de ‘ustedes son los que deciden’, pero en realidad fue el centro de la interacción. Él inició, dirigió, introdujo temas, indujo opiniones y presionó para llegar a acuerdos. Su discurso pretendió proyectar un rol de coordinador, en cambio procedía impositivamente, buscando aprobar y convencer sobre las decisiones ya preestablecidas por él:

“Ya determinamos, ustedes son los que deciden, no es el director, pero yo sí me tengo que quitar responsabilidades. Esa es la decisión, ustedes me apoyan y no quiero que piensen no el director fue el que dijo... no, pero es la lógica..., caballeros, yo lo estoy diciendo desde el punto de vista como director, ahora Uds. son los que deciden, si están de acuerdo con la propuesta o si hay alguna otra propuesta, ahora los vamos a dejar a que Uds. definan” (Director⁸⁷).

En la frase ‘ahora los vamos a dejar’, se evidencia que él permite, además de que la decisión está tomada: ‘ya determinamos’. Esta omnipresencia de los directivos fue confirmada en entrevistas:

“Sabemos que muchas veces los Consejos de Escuela han sido dirigidos por el director de la escuela, donde inclusive utiliza a las familias solamente para algunas cuestiones de apoyo, pero estos no se convierten en protagonistas de la educación” (Directora Nacional de Primaria en Cuba)

⁸⁶ Escuela República Popular de Angola

⁸⁷ idem

Así pues, el análisis de los cuestionarios en La Habana y en Valencia, al margen de las diferencias encontradas, revelan una participación familiar centrada más que en aspectos académicos, en lo organizacional. En este sentido, destaca la elección de los representantes de padres. Esta participación es limitada en cuanto a contenido y expectativas, pues las familias no muestran interés por ampliarla hacia otras áreas. La certeza de docentes y familias de que ellas no están capacitadas para intervenir en el ámbito pedagógico-didáctico será profundizada a continuación, a partir de las observaciones y las entrevistas realizadas.

2.2.3.1 “Los padres no se meten en eso.... les parece bien”

Parecería que entre profesorado y familias de ambos contextos, existe un pacto de no intervención familiar en las cuestiones académicas. Así se refleja en las instituciones habaneras:

“Los padres intervienen respecto a la alimentación, a la elaboración, la ayuda en materiales de limpieza, pero nada cognitivo. La parte docente no, ellos no tienen nada que ver con eso. Ellos no están en el aula. Intervienen en la cooperación, más bien ellos están para eso ¿no?. Hay padres que sí se han insertado en la parte de la docencia, han ayudado con el inglés y los círculos de interés” (Jefa de Ciclo⁸⁸).

⁸⁸ Escuela República Popular de Angola

La intervención familiar se reserva para respaldar al maestro, la expresión ‘están para eso, ¿no?’ deslegitima cualquier otro aspecto.

De manera similar, el profesorado valenciano cuando argumenta que las familias no se implican en aspectos del proceso docente-educativo lo presenta como algo natural y sin conflictos:

“Tú haces una propuesta, luego se pasa al Consejo Escolar, lo que pasa es que normalmente siempre está de acuerdo (...) la Comisión Pedagógica del consejo escolar no funciona, dado que los padres en ese aspecto tienen puesta toda la confianza en nosotros, cuando el Plan General Anual se lleva al Consejo Escolar para aprobar, normalmente se aprueba porque eso los padres no se meten en esas cosas, quiero decir les parece bien, porque es el trabajo que se va hacer durante todo el curso y les parece bien” (directora⁸⁹).

En estos enunciados de: “siempre están de acuerdo”, “tienen puesta toda la confianza en nosotros” o “no se meten porque les parece bien”, lo que está implícito es que no les corresponde opinar. Por ejemplo, en la última frase donde la directora dice no se meten y después aclara: les parece bien, hay un mensaje entre línea algo contradictorio. Si los padres realmente ven esa inclusión algo fuera de su competencia, ella no hubiera tenido que aclarar que están de acuerdo con eso.

La intervención académica de las familias se enfrenta a una representación social, sedimentada en el tiempo, de que las competencias académicas y curriculares sólo deben ser tomadas por los docentes, como “voz” exclusivamente autorizada para ello. Mientras que a las familias solo les compete respaldar esta labor. Ese ha sido el imaginario predominante, donde hay áreas bien delimitadas de intervención: para docentes el currículum y para familias lo extraescolar.

⁸⁹ Escuela Ramiro Jover

Ahora bien, las familias habaneras y valencianas parecen ser que aceptan ese rol de apoyo sin conflictos, pues no muestran interés por áreas docentes.

En La Habana en lo curricular se limitan a lo pautado:

“El padre en los Consejos de Escuela participa de esa dirección del proceso educativo y también se erigen en protagonistas del trabajo preventivo con aquellos niños que no cumplen los deberes escolares, con los que tienen medidas individualizadas por el Consejo de Atención a Menores⁹⁰” (Directora Nacional de Primaria de Cuba).

En esta expresión se identifica participación con formar parte de una estructura y se vincula protagonismo con ejecución de un rol otorgado por la escuela.

Los límites a las familias es algo que estas no se cuestionan, los asumen como algo común y lógico. Estas competencias también fueron referidas en la entrevista a las madres del AMPA en Valencia:

“Las actividades extraescolares las organizamos desde aquí: fiestas, cenas de fin de curso, la fiesta de fin de curso de los niños, en fallas la chocolatada, en pascuas también. Los libros de texto que necesitan los niños se los repartimos por aquí y luego si necesitan alguna ayuda de seguro escolar también lo cobramos por aquí⁹¹”.

Lo más cerca que se encuentran de lo académico se refiere a la gestión de los textos escolares y del seguro escolar para aquellos alumnos en situación de desventaja social. En el discurso de las representantes del AMPA se evidencia un gran convencimiento de su rol de apoyo, e incluso la posibilidad de incrementar sus ámbitos de intervención la

⁹⁰ El Consejo de Atención a Menores es una estructura que existe a nivel municipal, provincial y nacional para atender a niños y jóvenes en condiciones de desventaja social, de familias disfuncionales o los que manifiestan conductas antisociales.

⁹¹ Escuela ORBA.

interpretan en el sentido de cantidad de extraescolares, no de diversificación del ámbito de participación, tal como se expresa en el siguiente diálogo:

“- Presidenta del AMPA⁹²: yo creo que, si alguna vez hay alguien que tiene algo que proponer, las puertas están abiertas. Aquí se cogen todas las ideas y todas las propuestas que vengan, los extraescolares están bien, o sea muy completos.

-investigadora: ¿Y habría algún área en que crees que a los padres les gustaría intervenir?

-Presidenta: no, porque la verdad es que aquí el nivel extraescolar está muy amplio, hay de todo, tienes desde técnicas de estudio hasta deportes”.

Como se observa es hasta difícil lograr que las entrevistadas se imaginen otros ámbitos que no sean extraescolares. Ante la posibilidad expresa de intervenir en asuntos del currículo y del proceso docente-educativo en general, muestran una convicción categórica de que no les incumbe:

“- Investigadora: estoy pensando en el currículo, que propongan una asignatura en vez de esta o algo así.

- Presidenta: no, no, en eso nosotros ni pinchamos ni cortamos, la verdad que ni nos metemos en nada que no nos incumba de fuera de aquí ni ellos aquí tampoco, hay un respeto por parte de los dos, el AMPA respeta el colegio y el colegio respeta al AMPA.”

En esta última frase hay una visión de respeto limitada, asociada a no actuar. De esta manera se refleja la legitimación del ámbito pedagógico-didáctico para el personal docente y para las familias el organizacional referido a sus estructuras de participación. Estas últimas con problemas de funcionamiento que eclipsan un proceso pleno.

⁹² Escuela Ramiro Jover

2.2.3.2 El Consejo Escolar (Cuba) y el AMPA (España) apuntalada por sus directivos.

Las estructuras de participación familiar deben su funcionamiento al interés que ponen sus respectivos directivos. En los dos países estudiados nos encontramos con una participación formal. Tanto en uno como en otro la mayoría de las madres y los padres de las escuelas estudiadas están asociados al Consejo Escolar (Cuba) y al AMPA (España). En cambio, su intervención se reduce a apoyar las actividades extraescolares o cualquier otra cuestión que puedan canalizar por ese órgano.

Nos encontramos frente a una estructura débilmente sostenida. Sus miembros no se involucran en la planificación, en las decisiones que se toman a su interior, ni en la puesta en práctica de las acciones planificadas. Así se constató:

en La Habana “... siempre vienen las mismas delegadas, y yo no resuelvo, porque las necesito a todas, no hemos podido trazar un plan porque no asisten todas. Ese es el principal problema: la no-asistencia de las delegadas a las reuniones, la apatía que muestran y que te ponen el trabajo como excusa”⁹³

y en Valencia: “Somos las que nos ves, bueno y dos más, ya no somos más” “Para un colegio tan grande hay poca colaboración por parte de los padres, realmente vinculados al AMPA trabajando hay muy pocos padres para la cantidad de alumnado que hay”⁹⁴.

En el caso de la Habana esta situación se agrava con la intervención excesiva de los directores institucionales. Se deduce así la poca incidencia de las familias de ambos contextos en la vida de la escuela, aún en aquellas materias que comúnmente colaboran.

⁹³ Presidenta del Consejo de Escuela (República Popular de Angola).

⁹⁴ Presidenta del AMPA (Ramiro Jover).

La casi invisible intervención de las familias puede deberse a su apatía por implicarse más en la organización. Problema que parece ser de cierta perdurabilidad tanto en el escenario cubano como español. Al respecto, Fernández Enguita (1990) constató que:

“los padres participan poco en la asociación. Se afilia una proporción importante de ellos, en parte porque hacerlo suele ofrecer algunas ventajas a la hora de que sus hijos tomen parte en las actividades extraescolares, pero apenas un puñado acude a las reuniones. En cuanto a la participación en las elecciones, el porcentaje es muy bajo, generalmente menor del diez por ciento” (p. 188).

Obiol (2012) brinda elementos para entender la escasa implicación activa y colectiva de las familias. Explica que, como parte de la mercantilización de la educación, la escuela se asume como un bien de servicio más y, en correspondencia, aquellas actúan como consumidores que exigen calidad del mismo, en lugar de implicarse en la gestión institucional. Este rasgo, tiene una lectura diferente en el contexto cubano, donde la exigencia de la familia en lugar de sostenerse por principios mercantiles, lo hace a partir de una relación paternalista con las instituciones, de las cuales espera un máximo de satisfacción de sus necesidades, casi sin dar nada a cambio, como un derecho adquirido *per se*, desconectado con el deber de implicarse en la gestión responsable de las mismas. Otros rasgos analizados tienen expresiones similares en los dos países. Se trata de un escaso tiempo para participar en la comunidad educativa, dado un mercado laboral exigente y del descrédito de las estructuras de participación familiar previstas en su función de representación.

Por consiguiente, la familia habanera y valenciana concuerdan en un nivel de participación movilizador, lo que parece ser válido y natural. Se les atribuyen actividades extraescolares, recursos y tareas en el hogar. Puntos asociados al aprendizaje, objetivos, métodos, criterios evaluativos, entre otros factores curriculares, quedan fuera de su competencia, sin que las familias pretendan ampliarlo, ni los docentes las consideren aptas para ello. El compromiso (incumplido) de familias es asistir a reuniones. De ahí el

funcionamiento exiguo y formal de las respectivas estructuras de participación en ambos países.

Varias son las circunstancias, similares en los contextos estudiados, que condicionan el panorama anterior. Desde lo social prevalecen lógicas burocráticas y centralizadoras, que dejan su impronta en la institución escolar. A nivel institucional, sobresale una participación individualizada de familias y docentes. Las primeras están más interesadas por los resultados académicos de sus hijos y manifiestan una relación particular progenitor-docente, en lugar de involucrarse en una participación colectiva que favorezca su intervención en las decisiones del centro (Giró y Cabello, 2017). Los docentes, también han perdido motivación para participar como colectivo y centran sus críticas mayormente en cambiar su situación específica, desaprovechando el potencial político de transformación que tienen en el campo escolar como fuerza conjunta (Ferrada, 2017)

A lo largo de este subcapítulo se analizaron las dinámicas participativas en instituciones habaneras y valencianas. Se constató la existencia de organizaciones formales, con procedimientos establecidos para canalizar el proceso para los tres estamentos de la comunidad educativa. Sin embargo, solo consiguen una participación formal pues predominan niveles básicos y un proceso distante del ideal pleno que esta tesis propone. En este sentido, las máximas de “tomar parte” y “tomar decisiones” como la esencia de la participación no se cumple.

Franco (1989) destaca como elementos de la cultura de participación: objetivos de acción claramente establecidos, entrenamiento en la captación de situaciones y en las reflexiones que estas susciten; además de asegurarse que los miembros compartan inquietudes, intereses y motivaciones semejantes. De estos, a nuestro juicio, en las realidades analizadas lo que más falla son intereses y motivaciones compartidas entre los actores de la comunidad educativa para implicarse, además de límites claramente establecidos para cada uno, que ponen en situación ventajosa a los actores docentes, frente a los no docentes.

Igualmente, a juicio de Gómez y Soler (2012) las reformas educativas emprendidas en todos los países desarrollados siguen tomando como modelo de organización para la escuela del siglo XXI, el rígido modelo burocrático. El cual opera con la lógica de arriba hacia abajo, lo cual asienta su obsolescencia. Reclaman que el imperativo de adaptar los centros a la realidad social actual también supone que se opere y organice la escuela desde abajo, desde los centros y sus entornos. Reto complejo, pero necesario.

De modo general, y en aras de favorecer la subversión del estatismo participativo encontrado, es preciso reflexionar sobre cuál sería el paradigma de participación educativa plena que se quiere. Ello supone pensarlo desde su lugar en la política educativa y desde las condiciones sociales que lo restringen o potencian.

2.3 Aspectos esenciales para la implementación de una participación educativa plena.

Esta tesis, además de relacionar realidades y contrariedades de la participación educativa en Cuba y España, favorece su comprensión. En este capítulo se desarrolla su objetivo propositivo: destacar las condiciones configurantes y potenciadoras de una participación educativa plena, al margen de los contextos en los que se implemente.

El ideal de participación educativa que se defiende supone iguales posibilidades para los tres actores en ámbitos pedagógico-didáctico y organizacional, sin que ello implique una delimitación estricta de ambos ámbitos, pues tienen implicaciones recíprocas en uno u otro. A pesar de perspectivas igualitarias, el profesorado se reconoce como el actor de mayores responsabilidades por la especificidad de su labor, al contar con recursos profesionales que lo habilita para tomar decisiones pedagógicas y didácticas. Otro rasgo distintivo es que el flujo informativo debe ser horizontal y recíproco entre actores y a su interior. Esto garantiza una representación adecuada. Los actores tienen el nivel de responsabilidad compartida y codeterminación porque ello supone incidir en las decisiones relevantes, pero se le agregan roles diferenciados entre representantes y representados. Los primeros delegan y controlan y los segundos se movilizan y ejecutan una estrategia decidida por ellos, además de que deben contar con instrumentos de control sobre la representación. Este paradigma sobre la participación que se espera es posible a partir de premisas sociales, organizacionales e individuales específicas, que se profundizan a continuación.

2.3.1 Superar dinámicas sociales burocráticas y centralizadoras en exceso.

Las dinámicas participativas societales dejan su impronta en la intervención ciudadana al margen del ámbito en el cual se expresen, de manera que, para entender las lógicas participativas en la esfera educativa, hay que detenerse en las primeras. Aquellas sociedades que se caracterizan por altos grados de centralización conducen progresivamente a la disminución del debate social o a convertirlo en mecanismo de convencimiento más que de toma de decisión. Otro rasgo que manifiestan es la burocracia, la cual según D'Angelo (2004) conlleva a la "participación como autoclausura", actitudes inertes, que se agotan en su rutina. El autor explica que esto se produce a partir de los límites de las normativas habituales y por procedimientos instaurados, donde se excluye apriorísticamente la conexión entre dificultades particulares y políticas generales. Todo ello sostiene una cultura de lo prohibido que impide aportar a lo instaurado e implica retórica y formalismo. Se desconocen los hechos o es parcial su configuración. Se instaura la autculpa y punición velada, lo que deviene autoveto y autocensura.

Las reflexiones anteriores permiten entender cómo en ocasiones se sedimenta una participación social formal. Esta, a nuestro juicio, se consolida por el efecto conjunto de: problemas en el ejercicio de la representación, incongruencia entre discurso y práctica, identificación del proceso con ejecución, vínculos paternalistas con la ciudadanía y ausencia de su formación en habilidades de participación.

La participación social puede ser directa o indirecta. Esta última es la más utilizada de manera general en la contemporaneidad por la imposibilidad real de que todos decidamos todo. Sin embargo, entendemos que son comunes dos deficiencias en la representación en ambos contextos estudiados: incapacidad para canalizar intereses de representados y falta de control popular sobre su gestión.

Para Valdés (2004) la representación legítima supone mandato imperativo. Esto es, la delimitación de la conducta de los representantes por parte de sus representados y con ello la verificación democrática sobre las estructuras. A este concepto el autor, años más tarde (Valdés, 2012), agrega los poderes de representación y participación constitucionalizados para su ejercicio. Considera que la ciudadanía debe controlar a su liderazgo, dirigentes o funcionarios, a partir de condiciones de legitimidad, política pública de cuadros, incompatibilidad de funciones, restricción del tiempo y rotación del cargo. Para ello deben existir vías como la rendición de cuentas, compromiso con la gestión, revocabilidad, entre otros mecanismos de verificación del ejercicio de representación.

Guanche (2012) considera que se pierde la esencia democrática del mandato imperativo, el que este nazca y se fiscalice por un ente externo (partido, gobierno o mercado) y no por la soberanía popular. Lo más común es que se rinde cuentas ante el nivel superior, que es el que nombra y sustituye, y no ante las bases. Con esto, se produce una conversión de la institucionalidad social en agencia de defensa, ante sus bases, de los intereses del estado y su consecuente efecto adverso sobre el proyecto social del que se trate.

La distancia entre discurso y práctica es otro de los obstáculos identificados en esta tesis. En ambos países se constata cierta voluntad por promover la participación ciudadana, se establecen estructuras y se argumenta su necesidad. Pero, predominan procesos en extremo pautados por los decisores, con poco margen para que beneficiarios definan metas, acciones y evalúen; además de una tensión latente decisores-beneficiarios en su pugna por incrementar o conservar grados de poder. Se obstaculiza que los sujetos puedan convertirse en actores autónomos de su desarrollo. Se trata, a decir de D' Angelo (2004), de una disonancia entre discursos institucionales oficiales y la reinterpretación de la vida social tal como la viven los sujetos: “Esquizofrenia social” que anula los espacios participativos, al volverse asfixiantes y rutinarios.

El discurso oficial es desmentido por la realidad. Existen formas trilladas e imaginarios limitados que asocian participar con: opinar, asistir, disfrutar y ser informado. Los sujetos muestran complacencia con roles pasivos, una actitud de espera por un producto o

servicio creado, que es organizado y transportado por personas competentes, responsables de ponérselas a su disposición, asumiendo el rol de consumidor, espectador o beneficiario.

La construcción paternalista de la ciudadanía es algo que prevalece en uno y otro contexto. Predomina la creencia de la exclusividad de competencia de ciertos niveles respecto a las decisiones o la fiscalización. También son escasos los espacios de debate e interpelación pública, lo que deviene socialización política deficiente. La cultura política, a decir de Valdés (2004), implica interés de los actores por considerar aspectos públicos y colectivos de forma comprometida. Ello supone concientización, valores colectivistas y que tomen la participación como un valor crucial. Por el contrario, espacios lastrados por verticalismo, paternalismo, centralismo, localismo y fragmentación inciden en los aprendizajes. Estos atentan contra la formación en habilidades para trabajar en grupo, liderar, negociar, respetar, escuchar, argumentar y expresarse en público, las cuales se adquieren en un ejercicio sistemático y coherente de participación.

Una participación social insuficiente es generada a partir de varias condiciones. Los autores han señalado: formalismo, suplantación de funciones, desaprovechamiento de estructuras y falta de iniciativas (Fernández Ríos, 1996); junto a burocratismo, paternalismo y centralismo (Dilla, 1996; Fernández Ríos, 1996; Guanche, 2012). Dilla (1996) señala: alta centralización del poder en especialistas o funcionarios que toman las decisiones fundamentales; agendas de discusión colectiva degradadas a temas existenciales y débil autonomía de la participación, que se subordina a otros fines y se vuelve atributo que otorga la administración. Para este autor se restringen las concertaciones colectivas, e incluso esos momentos son regulados desde niveles superiores y ceñidos a una agenda puntual. Guanche (2012) indica una estrechez de la esfera pública para el debate social, personalismo y desplanificación voluntarista.

Bien formalidad litúrgica (Dilla, 1996) como ritualización de la participación popular (Guanche, 2012) reconocemos que en las sociedades estudiadas (Cuba y España) predomina una participación formal en casi todas las esferas. Esto repercute en las

escuelas, lo que se hace visible en: deficiencias en la representación de las estructuras, ruptura entre discurso y práctica, limitación del proceso a ejecución, paternalismo e indiferencia hacia acciones de formación en participación. Todo ello demanda cambios sustanciales a nivel societal que detonen la burocratización y centralización que caracteriza a muchas de nuestras instituciones.

2.3.2 Eliminar funcionamiento centralizado, jerarquizado y burocratizado de las escuelas y optar por su autonomía.

Es ineludible subvertir los estilos jerárquicos, centralizados y burocráticos de las escuelas cubanas y españolas. En el caso cubano, a diferencia del español, este rasgo se manifiesta con mayor grado. Se perciben directivos controladores y disciplinadores, que sobredimensionan la importancia de lo normado. Ese no debe primar como argumento por encima de criterios pedagógicos, formativos o metodológicos.

Existe una supervisión rigurosa sobre la conducta docente, a través de estructuras escalonadas, procedimientos y regulaciones. Los docentes llenan numerosos documentos sistemáticamente y sus funciones se reglamentan de forma rígida, detallada, con exceso de tareas y de imposición de maneras de hacer. A esto se suman orientaciones inconexas y, en ocasiones, contradictorias de las distintas estructuras superiores que confluyen en la escuela. El control y la exhaustividad exigida racionalizan la labor docente, atentando contra su flexibilidad y espontaneidad.

La burocratización escolar responde, según Tenti (2006), al modelo de organización dominante durante los inicios de los sistemas educativos, donde el docente ocupó un estatus ambiguo. Su trabajo era una misión digna por la elevada función social que se le

asignaba; pero a su vez era funcionario con una posición dentro de una estructura jerárquica, con regulaciones que definían exactamente sus responsabilidades y tareas. Para el autor “apóstol” y “funcionario”, cuya actividad regulada y supervisada, continuamente por agentes especializados, contradecía la noción de autonomía. Considera que esta lógica y su examen burocrático aún subsisten. Los docentes actúan según lo regulado, celosamente seguidos por mecanismos que garantizan su efectivo cumplimiento.

Para Gómez y Soler (2012) la burocratización en la organización de las escuelas responde al papel que han jugado los Estados en la ordenación de los sistemas educativos modernos. El Estado fue responsabilizándose con funciones educativas que antaño eran desempeñadas por fábricas, familias, iglesias e otras instituciones sociales, llegando a ser al mismo tiempo legislador, administrador o titular de las instituciones educativas. Desde la concepción weberiana la burocracia es la forma de organización más eficiente para conseguir ciertas metas en las sociedades modernas.

Los autores entienden que en la escuela, reglas y normas sientan los protocolos de actuación en la mayoría de circunstancias. Poco queda sin regular en ella y se instaura la creencia de que los problemas institucionales se solucionan imponiendo normas, entre las que destacan: estar sentados, no hablar en clase, no salir al baño, no poder salir a los pasillos, no dejar entrar a los alumnos que lleguen tarde, entre otras. Consideran que esta sobrerregulación conlleva a disfunciones, pues cada regla necesitaría de nuevas reglas para ajustar las excepciones. Reconocen la eficiencia del modelo burocrático en la consecución de objetivos, pero contraproducente por los rasgos de inflexibilidad, ritualismo burocrático o desconocimiento de los elementos contextuales que comporta.

La burocratización conlleva a una individualización docente, tal como advertía Apple (1996), al convertirse en operadores de reglas establecidas por superiores, lo que reduce sus posibilidades para pactar intereses formativos y las aumenta para el disciplinamiento. Se restringen las alianzas necesarias para canalizar expectativas y aunar voluntades. En correspondencia, los docentes generan una actitud de espera, nociva para la acción

comprometida con las decisiones y los resultados educativos de sus estudiantes. Pero también expresa signos de desprofesionalización.

Según Tedesco (2006) la política educativa debe ocuparse de formar, capacitar y desarrollar a los docentes en su oficio en el sentido de que aprendan cómo actuar en el aula y en la escuela. Pero si aquella pauta cómo enseñar una asignatura o qué métodos pedagógicos utilizar, estaría dando signos de desprofesionalización. Esta situación parece perpetuarse en el tiempo por el efecto de la paradoja revelada por Bolívar (2013), que posterga la necesaria reconfiguración de la escuela tradicional. De un lado se tiene la cultura de dependencia administrativa que ha afianzado la tradición centralista y en correspondencia instituciones escolares uniformadas, por lo que difícilmente puedan asumir protagonismo para la mejora de la educación al implicar oponerse a esa tradición burocrática. De otro lado, al presentar un alto grado de desvertebración, los esfuerzos de mejora desde la propia escuela se verán obstruidos por la fuerza de la inercia de un sistema burocrático y formalista.

Junto a la burocratización, las instituciones escolares estudiadas padecen de un verticalismo en sus interacciones, en especial en la relación profesorado-familias-alumnado. Siguiendo los tipos de autoridad weberianos, la primacía del personal docente es fundamentalmente legal racional. Los documentos que rigen la política educativa los avala como actores esenciales, reservando para los otros dos el apoyo y la ejecución. Por ejemplo, en España Delgado (2006) constató que los índices de participación en el Consejo Escolar van disminuyendo de docentes a no docentes. Esta jerarquía es construida desde argumentos que apelan a su formación profesional. Ello se reproduce en las interacciones entre estructuras superiores e inferiores, en una lógica donde los directivos afianzan su autoridad y desarrollan prácticas comunicativas instrumentales. Estos rectifican, definen responsabilidades, inducen o manipulan intervenciones. Todo lo cual revela la autoridad pedagógica que los sostiene, lo que supone para los peldaños inferiores un rol movilizador. Para alumnos se da la permanencia de una lógica estructural funcionalista, cuyo acento en la unanimidad y la armonía, lo asume desde un

plano conductista y objeto pasivo de socialización. Ello se extrapola al interior de sus estructuras de participación, lastradas por el adultocentrismo.

Las instituciones educativas funcionan por acciones pautadas desde “arriba”, en extremo detalladas, que cubren lo pedagógico, organizacional y las estructuras de participación. Sus actores tienen poca autonomía y establecen una relación de dependencia con sus directivos. Ello afianza la identificación del proceso con movilización, como concepto predominante a nivel de prácticas e imaginarios. Subvertir esa realidad pasa por eliminar niveles de dirección intermedios en toda la estructura del sistema y el exceso de documentación. También potenciar la autonomía institucional y de sus actores; así como cambios de mentalidades de directivos a todos los niveles. Sería importante a su vez instaurar vías para incrementar los grados de decisión de actores educativos institucionales en elementos esenciales. Sería muy provechoso, que los docentes formaran parte de las decisiones que se tomen respecto al currículo, métodos pedagógicos y gestión institucional, como verdaderos conocedores de las circunstancias, obstáculos y potencialidades que rodean la formación y el aprendizaje actual. Esto nos introduce en la cuestión de la autonomía de actores e instituciones educativas.

En esta tesis se defiende la concepción de autonomía de Bolívar (2013), quien la entiende como la creación de dispositivos, competencias y mecanismos que permitan que escuelas y entorno local construyan su espacio de desarrollo. Todo ello a partir de objetivos colegiados entre todos y un proyecto contratado con la administración o comunidad. Otro elemento que el autor prioriza es el control de la ciudadanía sobre los resultados. Se trata de un “contrato-programa” o “contratos pedagógicos”, donde se fijan los indicadores a conseguir, sobre los cuales se rinde cuentas y a cambio la Administración suministra los apoyos necesarios.

La autonomía de actores e instituciones educativas garantiza la real adecuación del currículo a las particularidades de alumnado, profesorado, familias y entornos. La diversidad es perceptible en: estudiantes (clase social, raza o territorio), docentes (características sociodemográficas, formación, experiencia o procedencia) y en entorno

comunitario (rural, urbano, marginal o residencial). Dicha variedad es invisible para niveles centrales del sistema educativo o ambigua en el otorgamiento de responsabilidades, entre otras cuestiones porque se asume la diversidad educativa como una amenaza en lugar de oportunidad. La articulación de distintas percepciones, experiencias y habilidades enriquece la vida institucional. En lo curricular, permite un conocimiento práctico de otras historias sociales y pensamientos. La composición aleatoria favorece el diálogo y la resolución de conflicto naturalmente, y así la adquisición efectiva de competencias para la participación.

Todas estas bondades de la autonomía institucional y docente no podrán expresarse en contextos institucionales plagados de rutinas centralizadoras, verticales y burocráticas.

2.3.3 Lograr corresponsabilidad social

Hacer efectiva la participación de la comunidad educativa precisa de una organización permeable a las interacciones con otras instituciones del entorno escolar. Para Santos (2000) ello impide que la escuela se encapsule en sí misma y perpetúe sus rutinas al no tener la contraparte de sus beneficiarios, además de garantizar flexibilidad y colegialidad. La primera facilita la adaptación según necesidades que se presenten, lo cual es posible a través de la autonomía. La segunda entraña la articulación de actores para el progreso institucional como un todo y la eliminación de la “balcanización”. Esto es, actores centrados en sus áreas de intervención (asignatura, grupo, resultados o actividades extraescolares) y es uno de los males de las instituciones analizadas. Su efecto inmediato es que ni los docentes aprenden unos de otros, ni estos de los alumnos. Para Hargreaves (1996, cit. por Santos, M.A., 2000) son grupos cerrados con comportamientos

individualistas, que se detectan por: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal y carácter político.

La corresponsabilidad que se defiende en esta tesis choca con barreras legislativas, pues en ambos países no se contemplan niveles activos vinculados a ámbitos pedagógico-didáctico y organizacional para familia y alumnado. A esto se suman aspectos psicológicos. Prevalece el estereotipo docente de que a los padres no les interesa la educación de sus hijos. Tenti (2006) señala como reclamos docentes contemporáneos: que las familias no acompañan el aprendizaje de los alumnos, tienen una actitud pasiva y se despreocupan por lo que sucede en la escuela. Entiende que la queja de los maestros oscila entre la no participación familiar y el intervencionismo excesivo. Advierte la dificultad para armonizar ambas instituciones en el crecimiento y aprendizaje de los alumnos.

La Autoridad Pedagógica del docente, tal como la describió Bourdieu, se presenta radicalizada en nuestros imaginarios sociales, al punto que la intervención docente se valida en todos los espacios escolares, incluidos las estructuras estudiantiles y familiares. Ambos estamentos parecen admitir sin cuestionamiento esta intervención. Para Moreno (2008) implicar a profesores, familias y alumnos permite abordar con éxito las circunstancias de un alumnado diverso, el insuficiente rendimiento académico y el alto nivel de conflictividad, que conduce a problemas de aprendizaje y de convivencia.

La superación de la inercia en la intervención de actores no docentes es posible por las capacidades contestarias de los sujetos, tal como explican las teorías de las resistencias. Las desavenencias hay que enfocarlas hacia fines específicos, a partir de prioridades compartidas. Las actitudes y prácticas de oposición a la dinámica escolar producen conflictos e incompatibilidades que atentan contra la articulación de las instituciones en pos de estrategias educativas coherentes con expectativas sociales. Estos cambios de mentalidades podrían concretarse en experiencias de investigación-acción sustentadas en los preceptos de la educación popular y en la inclusión de estas temáticas en la formación docente. En este último sería pertinente incluir técnicas participativas, habilidades

comunicológicas (escucha activa), construcción de consenso y profundización de las diversidades culturales que caracterizan a nuestras sociedades. Esto favorece que se instauren interacciones horizontales, que, aunque pueden ser pautadas por la legislación, necesitan ser concientizadas y practicadas en la cotidianidad escolar.

Otro elemento imprescindible es hacer efectivo la supervisión social sobre la labor docente. Este tema ha estado ausente en las políticas educativas contemporáneas, tanto en normativas que lo garanticen como en los imaginarios de quienes deciden y ejecutan. Actualmente se da una situación de enajenación de alumnado, profesorado y familias sobre los objetivos, métodos y resultados educativos. Ello se expresa entre otros aspectos, en la falta de vigilancia que tienen dichos estamentos, incluidos los directivos institucionales, sobre todo el proceso.

La verificación y evaluación de lo que acontece se considera responsabilidad exclusiva del personal técnico, fundamentalmente ministerial, cuando ello amerita un escrutinio popular, sustentado en el equilibrio de criterios de profesionalidad. Frías (2007) reserva la facultad especializada para cuestiones técnicas, pero sin privar al resto de los actores de intervenir. Entiende que deben incluirse quienes sean afectados por las decisiones que se tomen. Lo importante es establecer claramente áreas y formas de intervención para cada actor.

Santizo (2010) puntualiza que la demarcación de ámbitos define maneras de interacción y colaboración, en lugar de límites cerrados. Ello permite que cada sector se implique según preparación, disponibilidad y papel que le corresponde. Coincidimos con Rebollo (2003) y su crítica a la ideología tecnocrática, que reivindica la intervención de los afectados o interesados, como un derecho de estar, además de las ideas y voluntades que pueden aportar. Admite que todos son expertos porque tienen la experiencia de vivir en algún lugar o de padecer alguna dificultad. Esa condición de expertos desde el conocimiento práctico presupone ideas y propuestas válidas de considerar.

Desde las posiciones anteriores, en esta tesis se defiende el respeto a las facultades profesionales del personal docente. Este guía y conduce el proceso educativo, ese es su rol, pero debe hacerlo fomentando la participación individual y colectiva de alumnos y familias. Si bien la formación de la personalidad del alumnado es resultado de la acción conjunta de múltiples instituciones socializadoras, la escuela es la que comporta las condiciones necesarias para una formación sistemática y coherente según los preceptos de la política educativa y las exigencias sociales. Pero ello no significa que los afectados no exijan, evalúen o supervisen lo que les concierne en aras de perfeccionar la vida institucional y el cumplimiento de sus expectativas formativas. Se trata de una articulación orgánica entre todos los actores de la comunidad educativa, a partir de un marco legislativo y de cambios de mentalidades de los involucrados. Solo así podrán responsabilizarse y comprometerse por igual con la labor educativa.

Si bien la corresponsabilidad que se defiende incluye a todas las instituciones sociales, el peso de la familia es crucial. Ello nos introduce en el viejo conflicto escuela-familia, el cual merece una reflexión aparte.

2.3.3.1 ¿Es posible una relación armoniosa entre familia y escuela?

En ambos países estudiados prevalece cierta hostilidad implícita entre profesorado-familias, que se sostiene por la sedimentación de un estereotipo de padres despreocupados de la educación de sus hijos. En las entrevistas y observaciones era común la frase de: “los padres se lo dejan todo a la escuela”. Percepción que genera conductas defensivas de los maestros, quienes además se refieren a las familias con calificativos escolares como: “desobedientes” o “indisciplinados”. Es reiterada la resistencia de actores docentes a compartir su poder. Se produce una defensa a ultranza de la exclusividad de las creencias

y saberes que transmiten. Este es uno de los rasgos de las instituciones hierocráticas descritas por Weber que se reflejan en ambas realidades y pudieran explicar los conflictos detectados.

Para Sánchez (2006) la regulación del vínculo familia-escuela difiere según los países, algunos tienen un marco legal claramente establecido para la intervención de la familia en la escuela, con estructuras y mecanismos bien delimitados y otros no. Sin embargo, no siempre son suficientes los niveles de participación que alcanzan, debido a las siguientes causas: incomprensión de programas y prácticas de los centros educativos, desconocimiento de mecanismos para participar y ausencia de programas institucionales que estimulen la participación de la comunidad educativa.

Fernández Enguita (2006) entiende que en España la democracia conllevó a cambios en las relaciones entre la profesión y el público. Antes, las instituciones sociales tenían el deber de ofrecer un servicio y los alumnos el derecho a recibirlos, y desde la democracia se pasó a la idea del derecho de todos los sectores implicados a participar en la gestión del sistema y de los centros. Esa propuesta de cogestión quedó registrada en la constitución de 1978 y en leyes orgánicas sucesivas. Sin embargo, la idea del profesorado era diferente, de ahí el alejamiento de este respecto de los Consejos Escolares y a un empeño sistemático en su burocratización. Ello los ha convertido en lugar de órganos de gestión colegiada, en instancias de control de las decisiones que se toman en el claustro y por la dirección, y en ocasiones en mecanismos de movilización de los padres en apoyo a dichas decisiones. Esto también ha conllevado a un desencanto de padres y alumnos respecto a los mecanismos de participación establecidos. La situación descrita es aplicable también a la realidad cubana.

Por otra parte, en toda deliberación sobre la función educativa de la familia, bien académica como de sentido común, se alude a la necesidad de que se articule a la escuela, pero desde una posición subordinada. Al analizar las culturas participativas en las instituciones estudiadas sobresale la ventaja del profesorado sobre familias y alumnos, a pesar de la existencia de estructuras de participación para todos los actores de la

comunidad educativa, tanto en Cuba como en España. Para Fernández Enguita (1990) la omnipresencia de los docentes se debe a que tienen mayoría en todos los órganos colegiados de poder, y son los que deciden qué se enseña, los métodos y los criterios de evaluación del proceso. Por el contrario, alumnos y familias se involucran en decisiones generales, cuya puesta en práctica no pueden asegurar o en decisiones laterales que no afectan en su esencia al quehacer pedagógico cotidiano. Todo lo que corresponde al proceso docente-educativo, o sea la definición del contenido, de los métodos y de la evaluación es pautado por los docentes, en sus distintos planos de autoridad. Las posibilidades de alumnos y familias se reducen a aspectos irrelevantes y abstractos. En el caso de la familia la naturaleza movilizativa de su participación es un reflejo más del carácter de confrontación que asume su vínculo con la escuela. Este se alimenta de la subvaloración de la función de custodia inherente a la escuela, del sobredimensionamiento del profesionalismo docente y de la falta de información.

La función de custodia inherente a la escuela es comúnmente subvalorada por los docentes. Uno de los reclamos reiterados de éstos es que las familias delegan en ellos el cuidado de sus hijos, como si esa función fuera menos importante que la educativa. En realidad, es igual de esencial, aún más a partir de los cambios en las dinámicas familiares. En la contemporaneidad, y en ambos contextos, lo más común es que los progenitores trabajen fuera del hogar, cuyos horarios y calendarios no coinciden con los de sus hijos. De hecho, la mujer no hubiera podido salir al mercado laboral si no hubiera tenido la posibilidad de confiar la custodia de sus hijos a la escuela. Así pues, la familia necesita para su buen funcionamiento de los servicios que la sociedad le brinde. Los hogares son cada vez menos autosuficientes y precisan consumir servicios producidos por otros y el de la educación se comporta como tal. Para Fernández Enguita (2006) de manera análoga que la producción del pan es responsabilidad del panadero o la leche del lechero, le toca a la escuela cuidar de los niños. A su juicio no tiene sentido lamentarse del desplazamiento de la custodia de la infancia hacia la escuela, ni pensar que los padres no preferirían cuidar ellos mismos de sus hijos, incluso tampoco hay constancia de que la escuela sea totalmente superior a la familia en su responsabilidad educativa. Lo importante es tener

en cuenta que la escolarización como tal incluye además de otras funciones, la enseñanza y la custodia, las cuales deben saberse combinar de manera tal que sean formativas.

Otro elemento que incide negativamente en la relación familia-escuela, es el sobredimensionamiento del profesionalismo docente. Este es un argumento recurrente en la resistencia a ampliar los márgenes de decisión de los actores no docentes. Para Fernández Enguita (2006) el desencuentro entre ambas instituciones tiene su origen en las expectativas comunes desde el momento mismo del establecimiento de la escolarización obligatoria. Las familias vieron en la escuela múltiples oportunidades inéditas y prometedoras para sus hijos; mientras que la escuela contaba con aquella como apoyo a su labor, pero en sus propios requisitos. La diversidad familiar a la que ésta se enfrentó era percibida como inferior en términos culturales, civilizatorios y de progreso. Esta percepción está tan latente en la actualidad que se desvirtúa en ocasiones las posibilidades educativas de las familias por parte de los docentes.

Para San Fabián (2006) la familia ha sido vital para asimilar los cambios en el ámbito escolar. Entre ellos menciona: aumento de las tareas escolares para casa, uso de recursos extraescolares (libros, enciclopedias virtuales, etc.), aumento de la optatividad, por lo que estas deben tomar mayores decisiones en la formación académica; planes de refuerzo en verano, lo que condiciona las vacaciones; incorporación de alumnos inmigrantes. Por otro lado, si bien cada vez más se incrementa el poder socializador de otros espacios e instituciones como los medios de comunicación y los espacios virtuales, la familia aún puede, y debe hacerlo, regular el proceso. Reconoce el debilitamiento de esa función educativa, pero advierte sus posibilidades de controlar la cantidad y la calidad en el uso que los hijos hacen de la televisión o el internet.

A pesar de la evidente labor educativa de la familia, aún persiste el prejuicio por parte de los docentes de que los padres participan poco, o casi nada, en el proceso de aprendizaje de sus hijos, a partir de su presencia pasiva, sometida y obediente en la dinámica institucional. A juicio de Oraisón M. y A. M. Pérez (2006) esto se produce porque se enfrentan a un lugar donde se les ignora o donde no se cuenta con ellos; dado el papel

paternalista, tutelar y de imposición de normas y obligaciones que asume la escuela. De esta manera, las autoras reflejan cómo se han complicado las relaciones entre éstas instituciones, a través de la desconfianza y la culpabilización/victimización que marcan sus interacciones. Todo lo cual incrementa cada vez más, la distancia entre ambas.

Además del análisis anterior, Obiol (2012) reflexiona en tres elementos que condicionan los vínculos entre ambas instituciones que se manifiestan en los escenarios educativos estudiados. Refiere que la familia ha incrementado sus niveles educativos, de tal forma que en ocasiones son superiores a los de los docentes y sus directivos. Ello ha favorecido una mayor simetría en las interrelaciones entre ambos actores y que se cuestione con mayor libertad la labor docente, lo que ha supuesto el atrincheramiento del profesorado, que cierra casi toda posibilidad de intervención de aquella. Otro elemento es la desconexión de la escuela respecto a la diversidad cultural que expresan las familias contemporáneas, donde el modelo tradicional ha dado paso a una variedad de tipos (monoparental, reconstituida, gay, inmigrantes, etc.) que no encuentran en la escuela prácticas coherentes con su realidad y dificultan la comunicación interinstitucional. El tercer aspecto se refiere a expectativas diferenciadas sobre la relación familia-escuela. Para los docentes las familias han delegado en ellos la función educativa y son ineficientes en la transmisión de valores de convivencia; mientras que las familias no siempre conocen, o les interesa conocer, el funcionamiento del centro escolar y la manera de poder interactuar. Con todo, la autora destaca, como efectos positivos de una adecuada integración de las familias en la educación formal de sus miembros, un mayor rendimiento educativo de estos y una gestión más democrática del entorno educativo.

De acuerdo con Fernández Enguita (2006) el enfrentamiento emblemático entre la corporación docente y la comunidad educativa se manifiesta en que el profesorado reclama a los padres, con igual énfasis, su falta de apoyo e injerencia. Cuando se alega lo primero es porque aquellos no hacen lo que el profesor quiere y lo segundo porque hacen lo que éste no quiere. También explica cómo en los órganos colegiados de poder se produce una guerra de intereses con la estrategia del “doble cierre profesional”. Esto es, un primer cierre cuando los docentes intenten usurpar las competencias que ejercen

legítimamente las instancias superiores (administración, inspección y dirección del centro) bajo el discurso antijerárquico y antiburocrático. Por su parte, el segundo cierre ocurre en su esfuerzo por excluir de esas mismas competencias a los estamentos situados por debajo de ellos, como pueden ser los trabajadores sociales y la familia. En este esfuerzo se apoyan en el discurso antimercado y la retórica de la falta de apoyo, pensada más en términos de desobediencia.

Este autor explica que la escuela ha cambiado. Si antes ocupaba un lugar discreto en la vida de las personas, hoy en día comporta toda la niñez, adolescencia y juventud de los ciudadanos; además de suplir a otras instituciones extrafamiliares en la socialización. Esta labor se complejiza con el incremento de alumnos con edad avanzada y muy diversos entre sí, lo cual puede generar problemas de convivencia y de disciplina. A esto se une el aumento de la sensibilidad social respecto a las condiciones de la escolarización, de los derechos y ámbitos de libertad de los niños, lo cual limita la autoridad del profesorado. En este sentido el maestro ya no se encuentra sólo con familias de niveles profesionales inferiores al de él, dispuestos a aceptar su autoridad de manera legítima e indiscutible. También interactúa con padres de niveles educativos iguales o superiores, capaz de discutir sus decisiones y cuestionar su capacidad o desempeño profesional. Se produce entonces el deterioro del prestigio del docente y no necesariamente porque su formación haya empeorado sino porque no ha mejorado. También advierte como circunstancias adversas a la labor docente que éstos están sometidos a la autoridad de las organizaciones burocráticas, reciben salarios bajos y han perdido la capacidad para determinar los fines de su trabajo. Con todo, mantienen buena parte del control sobre su proceso de trabajo y tienen una relativa autonomía.

De cualquier forma, el docente sigue siendo el personal calificado para las decisiones pedagógicas, pero ello no debe implicar que se subvalore las posibilidades de las familias. Se ha instaurado una visión extrema de que los padres no cuentan con la capacitación científica y técnica necesaria para ello, condiciones que sí tiene el profesorado dada las particularidades de su trabajo. Y es precisamente ese profesionalismo de los docentes uno de los mayores obstáculos a la participación efectiva de familias y alumnos en los centros.

Se trata del interés docente por tener un campo acotado de profesionalidad, entendida estrictamente como capacitación científica y técnica, donde los otros actores no tienen cabida. De hecho, el autor reconoce que el concepto de participación de los docentes no coincide con el del discurso oficial. Estos entienden que:

“... la participación del alumnado debe ser sobre todo un servicio (ocuparse de tareas menores, poco agradables y subordinadas) y un aprendizaje (primero votar en orden y luego mirar cómo gestionan sus mayores). En cuanto a los padres, debe consistir antes que nada en apoyar al profesorado cuando se les requiera (prestando su apoyo personal y aportando recursos para acciones internas y actuando como emisarios en las reivindicaciones externas) y, por encima de todo, en colaborar individualmente con el docente” (Fernández Enguita 1990: 189)

Esta idea de “colaborar” con el docente, la tienen incorporada los padres en ese mismo sentido. Es decir, manifiestan una conciencia sobre la posición minoritaria que representan y el que no se sientan preparados para discernir en lo pedagógico. Así, optan por evitar cualquier tirantez con el profesorado, temen sus represalias y confían en su actuación. En correspondencia, sus expectativas de participación en los órganos de decisión se concentran en lograr cierto entendimiento, hacer sugerencias y respaldar a algunas actividades (Fernández Enguita, 1990).

Otra de las condiciones esenciales para la participación es tener toda la información relevante sobre el proceso que se decide. En este caso sería preciso el conocimiento básico del funcionamiento del centro educativo en lo referido a: proyecto, organización, sistema educativo, contenidos curriculares y organizativos, entre otros. Esto unido a conocer deberes y derechos ubica a la familia en igualdad de condiciones para involucrarse responsablemente en la toma de decisiones educativas. Lamentablemente en las realidades estudiadas esta condición de información no se expresa suficientemente.

Giovine y Martignoni (2008) entienden que la falta de reconocimiento entre escuela y familia es mutua, sustentado en un vínculo cruzado de “carencia y exceso”⁹⁵. “Carencia” desde el punto de vista del docente respecto al rol de los padres y desde la perspectiva de estos en relación con el desempeño de aquel. Igualmente sucede con los “excesos” evidentes en preconceptos y prejuicios que tienen los unos de los otros, donde se revela cierta nostalgia de una relación de autoridad en la que la escuela se imponía a las familias. En este contexto, destacan que la legitimidad otorgada a aquella en cuanto a formación social y moral de las nuevas generaciones por parte de las familias se ve desplazada por una relación de desconfianza y de acuerdos transitorios característicos de la negociación.

Con todo, aunque las relaciones armoniosas entre ambas instituciones están muy lejos de hacerse realidad, es posible lograr vínculos coordinados. A estas alturas se vuelven irrelevantes los conflictos sobre quién debe controlar la conducta de los alumnos, o disminuir las exigencias a la escuela por parte de la familia o que la escuela ofrece poco. Según Bolívar (2013) el contexto actual impone la colaboración con la familia y la inserción de la comunidad educativa en la dinámica institucional. Igualmente, para Fernández Enguita (2006) las condiciones sociales del paso a una sociedad global, transformacional e informacional no pueden ser ignoradas y exigen esa alianza. Considera que lo esencial es entender que ambas se han quedado solas en la educación, que no pueden contar con ninguna otra institución social, salvo en circunstancias específicas y que a ellas les toca hacer un reparto pertinente de tareas educativas; en fin, que están “condenadas a entenderse”.

⁹⁵ Narodowski y Carriego, 2006; Tiramonti, 2001, ambos citados por Giovine y Martignoni, 2008.

2.3.4 Ubicar la participación como objetivo e indicador de calidad educativa

Las políticas educativas deben incluir la participación en objetivos formativos y criterios de calidad. Para el primer eje se deben priorizar los valores de tolerancia, respeto, resolución pacífica de conflictos, entre otros de igual naturaleza. Al respecto compartimos el criterio de Martín M. (2006) de ver la participación como cuarta dimensión de la condición humana, que debe redefinir los fines de la educación⁹⁶. Argumenta cómo cultivarse en tomar parte, es un fin educativo esencial. “(...) es aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y finalmente a decidir” (p: 80-81). Considera que las dimensiones de “tomar parte” aún no ocupan el lugar central en los escenarios educativos, los cuales constituyen reales laboratorios de participación ciudadana y, por lo tanto, en ellos se arriesga el futuro de la vida democrática.

Pérez A.I. (1998) distingue la función educativa como posibilidad de debatir la validez de influjos sociales, elaborar alternativas y tomar decisiones relativamente autónomas. Todo ello remite a la participación como un objetivo en sí mismo. Esto de alguna manera se refleja en los discursos de las políticas educativas nacionales, incluidas las cubanas y españolas, pero es muy común que se quede más en la retórica que en la práctica cotidiana. Predominan criterios, mentalidades y decisiones de quien detente la autoridad. Entiéndase directivos frente a docente, docentes frente a familias o alumnos, alumnos con cargo frente al resto, entre otros intercambios.

Es ineludible admitir la participación como objeto de aprendizaje, lo que debe instaurarse en las políticas educativas. La Pedagogía Crítica aboga y argumenta la necesidad de una

⁹⁶ A ésta agrega las de: conocer, manejar, valorar.

escuela centrada en conocimientos académicos, pero también en habilidades democráticas. Para ello es preciso potenciar la cultura de la participación en el cotidiano escolar, como algo que se adquiere. Se forma con prácticas concretas y métodos pedagógicos que priorizan el trabajo en equipo, la argumentación, la escucha activa. Es decir, precisa ser gestada, estimulada y consolidada por una acción consciente y sistemática, además de la socialización en espacios institucionales democráticos. Es vital superar las dinámicas institucionales que obstruyen la cultura de la participación y gestar su formación. Para Furlán (1997) ello se logra superando el estudio académico de las disciplinas y la escisión entre razón y sujeto, a partir de mecanismos que apoyen intercambios culturales disímiles, la imprecisión e incertidumbre del pensamiento y la cultura. Según Pérez A.I. (1998) se trata de vivir la cultura escolar, descifrarla, desarrollarla y rehacerla, en lugar de cultivarla académicamente. Esto demanda igual amplitud y flexibilidad institucional, que el aula sea abierta, polémica y recreativa.

Por otra parte, la participación debe ser un criterio valorativo. Para Zufiaurre (2000) la evaluación institucional debe incluir, junto a resultados escolares, la esencia de las relaciones y prácticas cotidianas, y si hay coparticipación o no. La calidad es incompatible con individualismo docente, falta de trabajo en equipo y desconocimiento familiar sobre la realidad educativa. Es así que la participación debe asumirse como ideal explícito en las estrategias educativas que se conformen y como tal, fiscalizarse celosamente su puesta en práctica.

2.3.5 Situar la participación en la agenda investigativa educativa de manera sistemática.

La participación educativa se ha abordado desde diversas parcelas, faltando una visión holística para su comprensión, reveladora de efectos formativos y su puesta en práctica. La alternativa es entonces convertirla en objeto de indagación frecuente dentro de los estudios sobre la educación.

En el caso de Cuba, a pesar del carácter crítico de los estudios educativos, aún persiste un uso instrumental-normativo. El compromiso implícito es el de validar los éxitos alcanzados o su superioridad respecto a otros tiempos, desde la responsabilidad pragmática de señalar las barreras que las inmovilizan. Útil esfuerzo, que en ocasiones omite las circunstancias inherentes al sistema educativo e interconexión con hechos sistémicos, propios de un escenario económico, político y culturalmente complejo. A veces se obvian las incoherencias de las políticas, conexión o no con la realidad, entre otros factores mediadores de su génesis y configuración. Cuando alguno de estos elementos se ha considerado, predominan posiciones triunfalistas y eufóricas, avaladas por nuestros avances indiscutibles en el campo educativo.

En el caso de España, la participación sí ha sido un tema reiterado en la investigación educativa. Se ha dado cuenta de los niveles alcanzados por los distintos estamentos de la comunidad educativa, con un mayor énfasis en el análisis del Consejo Escolar como máxima estructura de participación establecida. También existe una amplia indagación sobre los desencuentros entre la familia y la escuela y en ocasiones se han dado visiones propositivas para revertir aquellos.

Es importante reivindicar una investigación educativa crítica, siguiendo la sugerencia de Flecha y Serradell (2003) a propósito de Weber y su idea de la racionalización. Esa

investigación debe incluir: saber empírico, capacidad predictiva y dominio organizativo e instrumental de los acontecimientos. Todo ello al aplicarse a los estudios sobre participación educativa supone reunir y obtener conocimientos de esta, como son: naturaleza de las interacciones institucionales, expectativas educativas a nivel de sociedad (familia y alumnado) y su correspondencia o no con la política educativa, entre otros. También prever su desempeño futuro y sus posibilidades de transformar la realidad educativa. Una investigación que descifre, anticipe y contrarreste los obstáculos al ideal de participación educativa.

Un camino vital sería enriquecer el mapa conceptual-metodológico de esta temática, con precisiones teóricas y empíricas que integren sus principales dimensiones. En este esfuerzo se proponen algunas interrogantes para estudiar o generar participación, a partir de la bibliografía revisada⁹⁷ y de la construcción propia de categorías implícitas en esta tesis. Preguntas y respuestas pueden variar según condiciones de las instituciones y las lecturas que la investigación genere. Ellas son:

¿Quién participa?, sujetos, sectores o instituciones, que pueden ser comunitarias o societales. En este punto se debe considerar cantidad de personas.

¿A través de qué canales?, mecanismos, estructuras o normativas que pautan y regulan la participación. Estos pueden ser formales (organizaciones, entidades o resoluciones ministeriales) o informales (espacios de recreo, actividades informales no académicas, buzón de quejas o sugerencias, correo, reuniones o redes informales).

¿En qué?, ámbitos pedagógicos o de gestión, que deben detallarse rigurosamente indicando la actividad concreta para poder valorar la relevancia de la intervención.

⁹⁷ Para esta construcción se consideran, entre otros, los aportes de los siguientes autores: Escudero 2006, 2011; Cristóbal y Domínguez, 2004; Linares, et.al., 1996; Martínez (coord.), 1998; González, J.F. 2006; González, 2000; Santana, Quesada y Núñez, 2006; Martín M., 2006; García y Sánchez, 2006.

¿A qué nivel educativo se refiere?, primario, secundario, universitario, educación de adultos u otros. Cada uno de estos configura de manera diversa la participación.

¿Cómo se participa?, niveles de implicación y los roles que desempeñan los agentes según su grado de acceso a la toma de decisión.

¿Qué efectos tiene?, trascendencia del proceso, si implicó transformación, reajuste o conservación de las condiciones que le dieron origen.

¿Qué formas asume el actor?, actitudes que expresan los sujetos y el carácter de sus intervenciones. Estas pueden ser: creadoras, burocráticas, poco dialogantes, correctas, de autodefensa, argumentación, objeción o acatamiento, entre otras.

¿Cómo son las interacciones sociales?, intercambios entre representantes y representados y de estos últimos entre sí. El fin es identificar estilos autoritarios o democráticos.

¿Qué tipo de participación se expresa? ¿formal o informal? La primera sería la institucionalizada que incluye los canales oficiales establecidos. La segunda se refiere a canales espontáneos con mayor o menor nivel de estructuración, pero que expresan la trama de poder que se despliega para canalizar expectativas e intereses.

¿Cuáles son las condiciones subjetivas?, motivaciones, percepciones sobre participación y roles, además de la satisfacción que encuentran los actores.

Las preguntas anteriores no abarcan toda la complejidad propia de la participación educativa como objeto de indagación y pueden enriquecerse por la investigación o acción social futura. Sin embargo, trazan una ruta esencial para abordarla, desde elementos relevantes del contexto social, la institución y el actor.

Recapitulando, este acápite ha reflexionado sobre algunos de los ejes más importantes para estimular participación educativa plena en cualquier país que se considere. Estos remiten esencialmente a niveles societal, de política educativa y de las instituciones mismas.

Contextos burocratizados y centralizados en extremo obstruyen procesos participativos en cualquier campo de la sociedad. Por otra parte, la formación de una cultura de la participación es posible si esta se convierte explícitamente en función educativa, si se instauran parte de sus indicadores para evaluar calidad y si se desburocratizan los sistemas educativos, desde la superación de una lógica paternalista. También exige la reivindicación y aprovechamiento de la diversidad del proceso docente y que se propicien interacciones horizontales. Otro elemento a considerar sería la implicación real de actores no docentes en la dinámica institucional, a través de espacios colegiados de decisión que refuercen la corresponsabilidad, desde el reconocimiento de las potencialidades de aquellos. En este sentido, se impone una articulación real entre la familia y la escuela, instituciones que no han perdido su protagonismo en la formación ciudadana. Todo ello debe ir acompañado de una investigación educativa atenta a la participación, que le dé seguimiento y que sea capaz de identificar certezas, avatares y realidades que enfrenta el proceso en su puesta en práctica.

A lo largo del capítulo II se ha profundizado en la dinámica de participación educativa en Cuba y en España. Desde la lectura de los respectivos marcos normativos, pasando por su concreción en escuelas específicas hasta establecer ejes esenciales para lograr participación educativa plena.

CONCLUSIONES

Una vez desarrollado el análisis de los datos en interlocución con las posturas conceptuales y metodológicas asumidas, en estas conclusiones se retoma la pregunta inicial de la tesis: ¿Cómo se manifiesta la participación educativa en escuelas primarias cubanas y españolas en el curso escolar 2009-2010? Para ello se parte del concepto de participación educativa; o sea, intervención en la concepción, funcionamiento y evaluación de los ámbitos del trabajo escolar (pedagógico-didáctico y organizacional) de todos los actores involucrados. Si bien el proceso puede darse a nivel de política educativa, en esta ocasión se analiza solamente el nivel institucional, canalizadas por las estructuras formales de participación de profesorado, alumnado y familias. Estos asumen diferentes niveles según el grado en que se involucran en la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva se revelan las dinámicas participativas detectadas en sus elementos esenciales, atendiendo a la dimensión comparativa que comporta la tesis. En este sentido, interesa delimitar los elementos comunes que condicionan el proceso, pero también los aspectos que distinguen la realidad cubana de la española.

En esta reconstrucción se evidencia el cumplimiento de los objetivos investigativos, se enfatizan los límites de esta tesis y las aproximaciones futuras que tributarían a superar los mismos.

Sobre el marco normativo de la participación educativa

La indagación del marco legal de la participación educativa estuvo orientada por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se compone el marco normativo de la participación en Cuba y España? ¿Cuáles son las estructuras de participación educativa establecidas para cada actor? ¿Cuáles son sus funciones? y ¿Qué concepción de participación predomina para cada uno?

En respuesta a las mismas sobresale en primer lugar un marco jurídico imperfecto en ambos contextos. Si bien se establecen estructuras de participación para los tres actores de la comunidad educativa, en estas se delimitan ámbitos y niveles muy básicos lo que supone una concepción de participación limitada. Los docentes se ocupan de: pedagógico-didáctico y organizacional, mientras que familia y alumnado, sólo en lo organizacional y en cuestiones puntuales. Todo ello bajo un espíritu centralizador en las maneras de hacer de ambos sistemas educativos que obstruyen el proceso.

No obstante a las similitudes anteriores, existen diferencias importantes en uno y otro país, que revelan un marco más proclive a la participación educativa en España, dado los siguientes rasgos:

- Mayor renovación del marco jurídico del sistema, a partir de sucesivas leyes generales de educación que han legislado la elección, control y gestión de los centros escolares, como dimensión importante de la participación. Estas han estado acompañadas de debates ciudadanos, gremiales e institucionales relevantes para el proceso.
- Existencia de una estructura de participación donde confluyen los tres actores (Consejo de Escuela), con representación en los diferentes niveles territoriales, incluso nacional con el Consejo de Escuela del Estado.

- Cierta control por parte de la ciudadanía sobre el campo educativo a partir de los informes anuales sobre la situación del sistema educativo que se generan desde el Consejo de Escuela del Estado y de los análisis que aportan las dos confederaciones nacionales para la intervención familiar en la gestión educativa (CONCAPA y CEAPA).

A pesar de la situación más favorable en España, aún deben perfeccionarse en ambos contextos los instrumentos legales para posibilitar, regular y evaluar una participación educativa plena. Ello demanda ajustes tanto a escala nacional como institucional.

Acerca del funcionamiento de las estructuras de participación a nivel institucional.

Para el análisis de las estructuras de participación en instituciones escolares de las ciudades de la Habana y Valencia, las preguntas inspiradoras fueron: ¿Cómo funcionan dichas estructuras y en qué ámbitos institucionales intervienen? ¿Qué nivel de participación adquieren los actores? ¿Cuáles son sus percepciones sobre participación educativa?

El principal resultado de esta tesis, a partir de las dinámicas institucionales y sin diferencias esenciales entre Cuba y España, es que la participación educativa dista mucho del proceso pleno defendido por la Pedagogía Crítica. Docentes, familias y alumnos muestran actitudes pasivas e irreflexivas. Se refleja una correspondencia entre normativas, percepciones y prácticas en cuanto a nivel de participación que regulan, perciben y realizan los actores estudiados. En este caso el nivel de movilización y consumo. Aunque hay intentos de consulta y espacios establecidos para ello, lo que

acontece es un simulacro de participación. Lógica perversa donde legalmente se entiende participar como convocar e informar objetivos, estrategias metodológicas y actividades. Los actores admiten ese derecho a participar y terminan actuando tal cual, aceptando ámbitos otorgados sin reclamar mayor autonomía. Así se refleja en los principales hallazgos de esta tesis según los actores y los países.

La participación del profesorado no se expresa en niveles superiores comprometidos y de co-responsabilidad con la tarea educativa, sino en aquellos más elementales. Las decisiones se refieren a aspectos organizativos en mayor medida que a curriculares. Predomina la burocratización y desconexión entre la institución escolar y las instancias superiores. La visión de que el docente es protagonista en las disposiciones institucionales se desmienten en las realidades institucionales estudiadas, a pesar de los matices encontrados.

En Cuba la participación se sustenta en una moderada defensa discursiva e invisibilidad en su puesta en práctica. Las organizaciones educativas provinciales y municipales tienen iguales funciones y metodologías de trabajo, que se establecen centralmente y los docentes reflejan una participación movilizativa y de consumo.

En España se produce una fuerte defensa discursiva y una moderada implementación, se permiten instancias intermedias, de acuerdo con particularidades territoriales. Los docentes tienen mayores posibilidades de intervenir en lo pedagógico, en comparación con Cuba, donde la centralización y el control se presenta más fuerte.

El profesorado español parece ser que goza de una mayor autonomía para implementar el currículo en cuanto a estructura y ritmo del contenido a impartir, así como sobre los recursos didácticos a utilizar. En las principales reuniones intervienen con cierto activismo, mostrando una dinámica de consenso y configurando un nivel de participación de consulta, discusión y/o conciliación. Este último supone una fase cualitativamente superior que el movilizativo. De hecho, si bien en uno y otro país predominó la

verticalidad, esta se vive de manera diferente. Mientras en Cuba se ha naturalizado, en España se mostró cierta resistencia y desestimación por parte de sus docentes.

En cuanto al alumnado se revela una participación formal en las decisiones institucionales, condicionadas por un exceso de autoridad docente en sus estructuras de participación y por la primacía que adquiere el procedimiento sobre el sujeto. Sin embargo, se diferencian en la naturaleza autónoma de algunas prácticas del estudiantado español en sus áreas de competencia; frente a la perspectiva del “buen alumno” que manifiestan los estudiantes cubanos.

En Cuba impresiona que lo esencial es la emulación pioneril, las demandas estudiantiles siempre son “escolares”, alejándose de preocupaciones y expectativas propias de sus edades. Como fieles exponentes del “oficio” del buen alumno su retórica es la del buen comportamiento y en sus imaginarios reproducen la institución que conocen, donde el disciplinamiento es lo más importante. Predomina la vigilancia conductual, en congruencia con una experiencia cotidiana constituida para la supervisión. Ello desvirtúa el aprendizaje en participación, pues los alumnos no se ejercitan en argumentación ni en negociación.

Por su parte, el caso español refleja condiciones más favorables a la participación. Las asambleas, desde una disposición áulica en forma de “U”, son dirigidas por los delegados y los alumnos tienen más libertad para incluir cuestiones de su interés. A esto se suma, que los delegados manifiestan un compromiso con su rol de representación.

Con respecto a las familias se constata su rol de soporte utilitario del trabajo docente, sin aspirar a una intervención de naturaleza curricular. No aprovechan sus estructuras de participación y aunque la mayoría está asociada a estas, se involucran poco y delegan su funcionamiento a los respectivos directivos. Otro elemento en común, que lacera la integración entre ambas instituciones, es la apreciación docente de que los padres delegan toda su función educativa en la escuela.

En resumen, sobre el funcionamiento de las estructuras de participación institucional, sobresale, en ambos contextos, una percepción de participación situada en las formas más elementales de participación; como son: ejecutar, opinar, asistir o estar presente. Este imaginario, ha sedimentado una concepción limitada del proceso y, en correspondencia, una complacencia de los sujetos con las escasas cuotas de implicación que se les ha dado en las tomas de decisiones institucionales.

Otro elemento es la esencia adultocéntrica de la escuela y el aula, que subyuga a alumnos y familias a la autoridad pedagógica docente, radicalizada por argumentos asociados a la profesión docente. Ello conlleva a que se excluyan elementos asociados a lo pedagógico-didáctico en sus espacios de interacción y conciliación, además de cierta rivalidad latente entre docentes y familias.

Condiciones para la participación educativa plena

Con el análisis de la realidad cubana y española se constata una participación educativa que no pone en práctica el ideal de democratización que la inspira. Los cambios en los marcos normativos nacionales estudiados, junto a la influencia de variados elementos no han logrado tener su correlato en la práctica educativa cotidiana. De ahí que sea preciso exponer el tercer eje de análisis de esta tesis: ¿Cómo contribuir a una participación educativa plena?

Con vistas a subvertir la esencia rutinaria en el funcionamiento de las instituciones educativas estudiadas se establecieron ejes medulares que deben ser atendidos. Estos son: excesiva centralización y burocratización de las sociedades y sus instituciones, problemas de autonomía, falta de corresponsabilidad social en la tarea educativa, ausencia de la

participación educativa como objetivo formativo, indicador de calidad y objeto de investigación.

A partir de dichos ejes es posible encaminar la transformación a favor de una participación educativa plena. Para ello esta debe ser objetivo educativo y algunos de sus indicadores, criterios de calidad. Ello incluye la superación de su noción movilizativa en la toma de decisión, además de lógicas descentralizadas y desburocratizadas del sistema educativo a favor de la autonomía docente y de la implicación de otros actores. Se debe restituir la diversidad como una fortaleza y lograr interacciones horizontales para docentes entre sí y para sus intercambios con los no docentes. Ello garantiza la corresponsabilidad institucional educativa.

Prevalecen otras potencialidades que podrían rescatarse en los escenarios considerados. Existen estructuras para todos los estamentos de la comunidad educativa, aunque precisen una revitalización en el ejercicio del consenso colectivo y la horizontalidad. Se trata de sociedades civiles con criterios y expectativas formativas sobre las nuevas generaciones que pueden movilizarse en pos de objetivos consensuados socialmente y en consonancia con las condiciones reales de cada país. A pesar de los estereotipos que prevalecen en los imaginarios docentes, existe un interés indiscutible de las familias por la educación de sus hijos. Este podría ser canalizado hacia el desarrollo institucional, siempre y cuando se elimine el tratamiento instrumental al que ha estado sometida la familia.

Ante la deficiente participación detectada son precisos cambios a nivel de políticas educativas, específicamente en lo normativo, la organización del sistema, en la formación y capacitación docente y en la evaluación institucional. Desde lo legal son necesarias nuevas regulaciones oficiales que le otorguen verdadera autonomía a docentes e instituciones. Son ineludibles vías efectivas de retroalimentación, vigilancia y valoración de la función docente por parte de la población beneficiaria (alumnos, familias y sociedad en general). Las expectativas educativas y vivencias familiares pudieran incluirse en el establecimiento e implementación del currículo, así como en la gestión de las instituciones.

Conviene también dinamizar las estructuras de participación educativa para lograr la real incorporación de los actores. Los esfuerzos deben centrarse en el cambio de ciertos imaginarios y en reconceptualizar legalmente su funcionamiento, entre otras mutaciones. Se impone revitalizar y articular las máximas estructuras decisorias a nivel institucional, el Consejo de Dirección en Cuba y el Consejo de Escuela en España. Como parte de esa reanimación es esencial reemplazar el sentido informativo-consultivo de ambas estructuras por el propositivo-decisivo, acorde con las circunstancias de la escuela y sus actores.

Las políticas de formación y capacitación docente deben incluir con igual nivel de importancia a lo didáctico o disciplinar, temas como: resolución de conflictos, mediación y comunicación interpersonal. Ello favorece habilidades que permite interactuar con semejantes, alumnos y actores no docentes de forma menos autoritaria y horizontal, en lo cual los preceptos de la Educación Popular tienen mucho que aportar. Este es un paradigma rector en la concepción democrática e intercultural de la educación, que aporta herramientas concretas para implementar en las interacciones institucionales cotidianas.

Las estrategias de evaluación institucional y de docentes, tergiversan en nuestra opinión la esencia de este momento. Se prioriza la clasificación de docente e instituciones, el aprendizaje es medido por instrumentos nacionales estandarizados, donde la diversidad de alumnado, docentes e instituciones se diluye. Sin negar la importancia de constatar aprendizajes adquiridos, habría que incluir también las verdaderas actitudes y habilidades no disciplinares que se instauran en los alumnos, así como el clima escolar en general. Se deben introducir dimensiones de participación educativa. Esto es, carácter de las interrelaciones institucionales, además de los niveles de participación de los actores educativos. Tan importante como los resultados escolares, son: grado de flexibilidad institucional, apertura o no a la comunidad de pertenencia; naturaleza democrática de interacción con familias y alumnado. Estos indicadores participativos de evaluación se sustentan desde una visión de calidad centrada en valores democráticos e interculturales, en detrimento de eficiencia, rentabilidad y competitividad, al estilo neoliberal.

Cumplimiento de los objetivos

A lo largo de esta tesis se confirma que la participación educativa es un proceso complejo, que si bien necesita de una legislación que la potencie, su puesta en práctica está plagada de múltiples influencias que pueden socavar su realización. Ello fue posible porque se cumplieron los objetivos planteados para el análisis:

4. Describir el marco normativo de la participación educativa en Cuba y España hasta el curso escolar 2009-2010.
5. Comparar el funcionamiento de las estructuras de participación educativa en La Habana y en Valencia en el curso escolar 2009-2010.
6. Establecer los aspectos esenciales de una participación educativa plena.

Al abordar la participación educativa, desde sus circunstancias reales, se suministró información relevante para superar sus contradicciones y dar respuestas a su puesta en práctica. A los respectivos Ministerios de Educación les revela el estado actual de la intervención de actores educativos en la institución, cómo se reflejan los niveles legislados, así como las transformaciones necesarias para incrementar compromiso y responsabilidad con la tarea docente. También los elementos subjetivos que configuran dichas prácticas, como: significados e insatisfacciones. A nivel institucional pone a disposición de profesorado, familias y alumnos herramientas conceptuales de fácil comprensión para reconocerse o no como actores de participación. Ello les permite tomar conciencia de sus potencialidades y de la necesidad de hacerla un objetivo plausible y con ello, superar las limitaciones detectadas.

Al considerarse el marco normativo del proceso en los dos contextos y profundizar a partir de estudios de casos, también se identifican alcances conceptuales, metodológicos y

fenomenológicos importantes de considerar en este tema. El concepto de participación no cambia substancialmente según campos sociales. Amén de la esfera económica, cultural o educativa, el proceso supone poder de decisión por igual de actores motivados que se agrupan por un objetivo común. Su puesta en práctica conlleva a definir responsabilidades diferenciadas según capacidades y condiciones de cada actor, sin restringir el control del resto de los implicados sobre las decisiones que se tomen. Todo ello considerando la realidad social, institucional e individual que prevalece.

El estudio de la participación social cuenta con regularidades metodológicas aplicables a cualquier campo del espacio social. Acercarse a su comprensión precisa abordar al menos cinco dimensiones: actor participante, área de su implicación (ámbitos), cómo lo hace (estructuras), cómo expresa su participación (niveles) y resultados. Los indicadores de estas dimensiones sí varían a partir del campo que se aborde, donde el uso de metodologías cualitativas es vital. Estas últimas, sin negar las posibilidades del enfoque cuantitativo, tienen mayores potencialidades para captar los estados psicológicos, las conductas y el contexto de significados que configuran la participación.

Las particularidades de la participación educativa estarían asociadas a los actores que se convocan, que a nuestro juicio deben ser profesorado, familias y alumnado. También en la polémica que genera la distribución de responsabilidades y ámbitos de intervención, dada la especificidad de la labor docente. El argumento de la profesión ha sido sobrevalorado y ha estado obstaculizando el incremento de la participación de actores no docentes en las dinámicas institucionales y en la configuración de la política educativa. Este es un elemento con mucha fuerza en el pensar y hacer educativos en ambas realidades estudiadas, que inhibe de alguna manera procesos de democratización educativa.

A pesar de la imposibilidad de cualquier investigación social de abarcar en sí misma todas las dimensiones transformables de una realidad concreta, consideramos que la aplicabilidad de la propuesta descansa en acciones microsociales, que pudieran ir minando de a poco la inercia participativa detectada. Por más que las escuelas respondan

a directrices, procedimientos y costumbres, cada una es diferente a otra y las posibilidades de cambiar su organización o funcionamiento es mayor de lo que parece. La iniciativa de directivos, docentes o padres puede transformar o perfeccionar el funcionamiento de la institución.

Límites del estudio

A pesar del interés en esta tesis de cubrir las dos dimensiones más relevantes para el estudio de la participación educativa: normatividad y puesta en práctica, es vital presentar sus límites más notables. Solo así se podrán perfilar estudios futuros que enriquezcan el conocimiento y la praxis de este ideal.

Determinadas circunstancias externas o institucionales pueden generar dinámicas participativas diferentes a las detectadas aquí. Ello matiza los resultados encontrados y obliga a tener cierta prudencia en su aplicación a otras situaciones o instituciones. Algunos ejemplos de dichas condiciones son: momento del curso escolar (no siempre se deciden elementos relevantes), nivel educativo (cada uno demanda maneras diferentes de organización de sus instituciones y estructuras), territorio (lugares distantes, que dificultan la interacción con decisores, pudieran incentivar la creatividad y autonomía de los docentes, apremiados por decisiones inmediatas), perfil socioestructural de actores (la implicación de los actores varía según el grado de profesionalización de docentes, así como de la ocupación y escolarización de las familias) o construcción de la ciudadanía (una concepción en extremo paternalista reduce al ciudadano a beneficiario, en lugar de actor activo).

Otra limitación es que se pudo haber aprovechado más los aportes de otras disciplinas y conceptualizaciones como son: las teorías organizacionales, sociología política o del docente. Estas enriquecen el abordaje de la participación educativa, a partir de variables tales como: clima organizacional, arquitectura escolar, morfología social de los agentes educativos, ejercicio y control sobre la representación, elección de representantes, posición en la estructura social del profesorado y las representaciones sociales sobre su rol. Así, otros caminos se pueden pensar para abordar este tema.

En correspondencia con lo anterior este estudio no abarcó otras dimensiones del proceso también relevantes. Entre ellas se destacan: la noción de participación inherente a la construcción histórica y social de ambos sistemas educativos, incluso sus puntos de contacto; el currículo escolar en su capacidad o no de formar para la participación social (habilidades comunicológicas como la escucha activa, construcción de consenso a través de argumentaciones razonadas o el trabajo en equipo) y las estructuras no formales de participación que existen de manera espontánea.

Además del aspecto conceptual, en lo metodológico existen algunos vacíos. La recogida de los datos se pudo haber complementado con otras técnicas, como grupos focales para las familias o dramatizaciones para el alumnado. Estas enriquecen los hallazgos desde la perspectiva de los sujetos, además de tributar a la concientización sobre los problemas detectados.

Estas y otras limitaciones sirven para visualizar las múltiples miradas conceptuales y metodológicas que comporta el estudio de la participación educativa. Algunas aún están pendientes y podrían incluirse en futuras aproximaciones para entender este tema en toda su complejidad.

Futuras líneas de investigación

El establecimiento de acciones delimitadas en sus objetivos, metodologías y actores para generar participación educativa plena, en cada uno de los niveles macro, meso y micro, rebasan la intencionalidad y posibilidad de esta tesis. De hecho, remiten a cambios sociales, de política educativa o de formación docente que ameritan voluntades políticas; pero también nuevas indagaciones. Esta tesis sugiere pensar otras cuestiones vinculadas a la participación educativa que merecen ser objeto de investigación de cara al futuro.

A nivel de la sociedad en general, sería relevante conocer los procedimientos que acompañan las decisiones en materia educativa y el lugar que tiene la ciudadanía en las mismas. En este sentido, qué vías existen para canalizar sus expectativas educativas, así como para que se controle la puesta en práctica de la política educativa. Igualmente, reconstruir históricamente la experiencia participativa de los sujetos sociales, como sedimentadora de determinados imaginarios que condicionan sus actitudes. También la estructura de valores predominantes en los sujetos sociales, como base para una predisposición o no a involucrarse en procesos colectivos.

Dentro de la formación y desempeño docente se podrían detectar: culturas de participación; formación y actuación del profesorado, atendiendo a competencias de participación o la naturaleza de las prácticas áulicas cotidianas. A su vez indagar en las subjetividades docentes vinculadas al concepto de participación o a la percepción que tienen sobre la intervención de actores no docentes en la dinámica institucional. Comprender los significados y las interacciones de alumnos y docentes, inter e intra, permitirá captar el clima institucional y el funcionamiento de la escuela.

Además de la escuela, la otra institución clave es la familia. Sería revelador identificar los modelos familiares de socialización en la actualidad y el lugar que le otorgan a valores

potenciadores de la participación, como pueden ser: respeto, tolerancia, resolución pacífica de conflictos o negociación.

En cuanto a las estructuras de participación institucionales se podrán analizar: liderazgo, identificación, elecciones, manejo de conflictos, entre otros que visualicen sus interioridades.

Otro elemento a considerar sería contrastar los resultados de esta tesis con los de investigaciones similares para detectar tendencias o rupturas en los procesos de participación educativa a nivel institucional en los dos países. También para conocer si estos hallazgos son puntuales o responden a maneras instauradas en las instituciones sociales de ambos.

Junto a los nuevos objetos de estudios será preciso diversificar las metodologías y los procedimientos para recoger los datos. En especial, aproximaciones cualitativas y técnicas proyectivas, que permitan profundizar en la perspectiva de los actores y sus maneras de vivir el proceso.

Paralelamente a las potenciales investigaciones que esta temática despierta, se podrían estimular procesos de participación reales. De lo que se trata, es de un cientista social comprometido con el cambio, que acompañe con su saber los procesos de participación que se gesten o que incida en el cambio de mentalidades que obstruyen este ideal. Este estudio de la participación educativa en Cuba y España, no termina con esta tesis, abre múltiples aristas de esta cuestión, que abarcan desde complejizar el aparato teórico metodológico para su comprensión hasta propuestas concretas para implementar experiencias participativas desde una óptica más instrumental. Acción e investigación social que dé cuenta de condiciones, maneras de expresarse y posibilidades de instrumentación de la participación educativa. Este estudio, aunque constituye un modesto esfuerzo por generar una investigación reveladora de dinámicas participativas educativas en dos contextos específicos, tributa y abre el camino a futuras discusiones, en

aras del perfeccionamiento de las instituciones educativas y de formar al ciudadano reflexivo, autónomo y comprometido que nuestros países necesitan.

Estas y otras reflexiones podrían pensarse, pero todas desde las posibilidades de docentes, familias y alumnado para enfrentar los retos sociales y perfeccionar la labor de la escuela. Y también desde la necesidad de cambiar la lógica de implementar soluciones “desde arriba”, limitando las propuestas gestada “desde abajo”. Esto es, lograr una participación concertada, plena y sustantiva de los actores educativos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

1. Alejandro, M., “La part: reconceptualizando el tema” en Chaguaceda A. (comp.) *Participación y espacio asociativo*, La Habana: Publicación Acuario, Centro Félix Varela, 2008.
2. Álvarez Méndez, J., *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2000
3. Álvarez, A., Á. Cirujano, M. Martínez y C. Valencia, “Participando CONVIVES. Investigación para evaluar y fomentar buenas prácticas de educación para la ciudadanía en el IES Madrid Sur en Palomeras Bajas”, Universidad Complutense de Madrid, ponencia presentada en: *X Conferencia sociología de la educación*, Valencia, 18 a 20 de septiembre, Editorial Germania, 2003.
4. Anguita, R. “La participación del alumnado varia en función de las áreas y el tipo de centro” en Martínez, J. (coord.), *Evaluar la participación en los centros educativos*, Madrid: Escuela Española, 1998.
5. Angulo J. F. y col., *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*, Morón de la Frontera (Sevilla): Cooperación Educativa, 2008.
6. Apple, M., “What Post-Modernists Forget: Cultural Capital and Official Knowledge”, Manuscript, 1993
7. Apple, M., *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós, [1993] 1996.
8. Apple, M. y J. A. Beane, *Escuelas democráticas*, Madrid: ediciones Morata s.l., 1997.

9. Apple, M., *Educación «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona: Paidós. Trad. Genís Sánchez Barberán, 2002.
10. Aranguren, L.A., “Ciudadanía y Participación”. Material de trabajo del curso: “El paradigma del desarrollo humano sostenible” impartido por el Dr. Jordi de Cambra Bassols (Coordinador General de la Cátedra Internacional UNESCO de Desarrollo Humano Sostenible de la Universitat de Girona y la Universidad de La Habana), 2000.
11. Arnove R., S. Franz y C.A. Torres “Educación en América Latina: de la dependencia y el neoliberalismo a caminos alternativos para el desarrollo” en Robert F. Arnove, Carlos Alberto Torres, Stephen Franz, *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local*, TIRANT HUMANIDADES, Valencia, 2016.
12. Arnstein, S., “A Ladder of Citizen Participation” en *American Institute of Planners Journal*, July. pg.216-224, 1969.
13. Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), “Informe de la experiencia realizada por la APC sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares”, Documento de Trabajo, 2013.
14. Ball, S. J., “Educational Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy”, *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1993.
15. Bartomeu Mulet, Catalina Oliver, Jaume Ferrà, Liliana Lorenzana, Francisco González, Carlos Vecina. (UIB—Grup de Sociologia de la Cultura) “Educación, cultura e inmigración. Mallorca y los cambios socioculturales recientes en relación con la inmigración”, ponencia presentada en el *IX Congreso Español de Sociología (Poder, cultura y civilización)*, Barcelona 13-15 septiembre, 2007.
16. Bates, R., “Burocracia, educación y democracia: hacia una Política de Participación”, en: colectivo de autores, *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia, Universitat de Valencia, PP. 192-193, 1989.

17. Baxter, E., “Estudio de profundización acerca de la organización de la vida de la escuela”, ICCP: Informe de Investigación, 1992.
18. Baxter, E. y P.L. Castro, “Estudio sobre la implementación de la estrategia y las acciones para la formación de valores”, ICCP: Informe de Investigación, 1999.
19. Baxter, E. y col., “Caracterización y diagnóstico del trabajo desarrollado en los diferentes niveles para fortalecer la educación y formación de valores”, ICCP: Informe de Investigación, 2003.
20. Beltrán, J. y F. J. Hernández, “La sociología de la educación en el marco de las ciencias sociales”, en ídem (comp.) *Sociología de la educación*, Madrid: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.L, 2012.
21. Benedicto J. y M. Morán (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pág. disponible en www.injuv.mtas.es), Madrid: Instituto de la Juventud, 2003.
22. Bernstein, B., *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (vol. IV)*, Madrid: Morata, 1993.
23. Bobbio N, *Diccionario de política*, México: siglo XXI, 1984
24. Bolívar, A., *Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso Reformas escolares y fracaso escolar*, UNIA, Baeza, 2004.
25. Bolívar, A., “La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España. Monográfico: participación de padres y madres en la educación, N° 4, MARZO PP60-64, 2007.
26. Bolívar, A., “Autonomía de los centros y participación en el contexto actual”, en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Segunda Época, No 2. junio 2013

27. Bonal, X., “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, julio-septiembre, 2002.
28. Bourdieu, J. y J. C Passeron, *La reproducción*, Barcelona: editorial Laia, 1970.
29. Bourdieu, P. y M. de Saint Martin, “Las categorías del juicio profesoral”, en *Revista Propuesta Educativa* No 19, Buenos Aires: FLACSO, 1998 (Traducción de Emilio Tenti Fanfani de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No.3, París, 1975).
30. Braslavsky, C., “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas”, en Frigerio, Graciela y otros (comp.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.
31. Candelé, Ma C., “Una mirada a la participación en el perfeccionamiento empresarial”, en Pérez, Armando (comp.) *Participación social en Cuba*, La Habana: CIPS, 2004.
32. Cánovas, L., “La aplicación del sistema de evaluación escolar en las educaciones”, en MINED *Seminario nacional de preparación del curso escolar 2010-2011*, La Habana, 2010.
33. Cardús, S. *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión y la inseguridad del futuro*, Barcelona: Ediciones Bailén s.a., 2001
34. Carnoy, M., “Globalización y restructuración de la educación”, en *Revista de Educación*, No 318, PP. 145-162, 1999.
35. Carrizo, E. y M. Arocena *Pedagogías viajeras: narrativas de formación docente*, Salta: Editorial Hanne, 2011.

36. Casanova, A. y A. I. Carcasés “La participación en la gestión institucional de la cultura”, en Linares C., P. Moras, y Y. Rivero, (comp.) *La participación diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana: ICIC “Juan Marinello”, 2004.
37. Castilla, C., “Socialización para la participación social en instituciones de educación superior”, CIPS, Tesis de Maestría CLACSO-FLACSO. Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, 2010.
38. Castillo, S., “Estudio del modo de vida familiar y del vínculo hogar-escuela en el consejo de Belén”, La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Tesis de Maestría, 1995.
39. Castillo, S., “Las potencialidades transformadoras de la concepción pedagógica estratégica “los chicos del barrio”, en la atención educativa a menores en situación de desventaja social”. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Tesis de Doctorado, 2008.
40. Castro, P. L., E. Nuñez y S. Castillo, *La labor preventiva y el contexto familiar*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2010.
41. Castro, P. L., *El maestro y la familia del niño con dificultades*, La Habana: ICCP-Save the Children, 2004.
42. Chaguaceda, A., “Participación ciudadana y espacio asociativo” en ídem (comp.) *Participación y espacio asociativo*, La Habana: Publicación Acuario, Centro Félix Varela, 2008.
43. Coraggio, J.L., “Economistas y educación”. En: Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. 1ª edición. Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.
44. Costa, M. y R. Torrubia, “Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos”, en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del

Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España Monográfico: participación de padres y madres en la educación, N° 4. marzo pp47-53, 2007.

45. Cristóbal, D. y M. I. Domínguez “La participación social desde la perspectiva de la juventud cubana”, en Linares C., P. Moras, y Y. Rivero, (comp.) *La participación diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana: ICIC “Juan Marinello”, 2004.

46. Cruz, Y., “Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros “José Martí” como puerta de entrada”, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria, 2009.

47. D’Angelo, O., “Participación y empoderamiento en el proyecto social emancipatorio”, en Pérez A. (corp.) *Participación Social en Cuba*; La Habana: CIPS, 2004.

48. De Blas Zabaleta, P. “Un Consejo más amplio y plural. El funcionamiento y los retos del CEE. Una visión desde la Vicepresidencia” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España., N° 10. marzo, pp 6-13, 2009

49. De Cambra, J., “Desarrollo y Subdesarrollo del Concepto de Desarrollo: elementos para una reconceptualización”, en L. Capalbo, J. De Cambra, E. Morin y otros, *El Resignificado del Desarrollo*, Buenos Aires: Fundación UNIDA y CICCUS (respectivamente), 2008.

50. De Ibarrola, M., “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación”, en Torres, C.A. y C. González (coord.) *Sociología de la educación, corrientes contemporáneas*, Buenos Aires: editor Miño y Dávila, 1994.

51. De la Monja, J.L. “La autonomía de los centros desde la visión de los consejos escolares autonómicos y del estado” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Segunda Época, No 2. junio 2013

52. De la Orden, A. “Autonomía de los centros escolares y calidad de la educación” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Segunda Época, No 2. junio 2013
53. De la Riva, F., “Gestión Participativa de las asociaciones”, Equipo Claves Madrid: Editorial Popular, 1994.
54. Delgado, M. L., “La participación institucional de los/las estudiantes a través de los consejos escolares de los centros no universitarios” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Monográfico: asociacionismo estudiantil y participación de los estudiantes, No 2 junio 2006.
55. Díaz, C., “Impresiones y vivencias de un ex-Consejero” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 10, pp. 124-130, marzo 2009.
56. Dilla, H., “Comunidad, participación y socialismo: reinterpretao el dilema cubano”, en ídem (compilador): *La participación en Cuba y los retos del futuro*. La Habana: Ediciones CEA, 1996.
57. Domínguez, M. y S. Lutjens, “La Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM) y la participación estudiantil en Cuba” en Pérez A. (comp.) *Participación Social en Cuba*, La Habana: CIPS, 2004.
58. Dubet, F. y D. Martucelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
59. Dubet, F., *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona: Gedisa, 2005.
60. Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Barcelona: Península, [1922] 1975.

61. Edwards, T., S. Gewitz, y G. Whitty, *The State and private education: An evaluation of the assisted places scheme*, Lewes, UK: Falmer, 1990.
62. Elejabeitia, C. y otros, “La comunidad escolar y los centros docentes”. CIDE, Madrid, 1987.
63. Escudero, J. M., “La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado”, en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No 3 noviembre, monográfico: participación del profesorado en la educación, 2006.
64. Escudero, J. M., “Dilemas éticos de la profesión docente”, en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No.16, marzo, pp. 93-102, 2011.
65. Estévez, K., “Estrategia educativa para la autodirección pioneril en la secundaria básica cubana actual”, La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Tesis de doctorado, 2008.
66. Estévez, K., “La autodirección pioneril: un derecho del adolescente cubano actual” en *Revista sobre juventud: ESTUDIOS*, La Habana, Centro de Estudios sobre la Juventud, pp60-69, 2012.
67. Ezpeleta, J., “La escuela y los maestros: entre el suspenso y la deducción” en *Revista Propuesta Educativa*, No. 5, Año 3, Buenos Aires: Miño y Dávila (FLACSO-BsAs), 1991.
68. Ezpeleta, J., “Participación Social ¿En qué escuela?: una reflexión a partir del PARE y los sectores de extrema pobreza” en: *Revista Propuesta Educativa*, No. 14, agosto, 1996.
69. Feito, R., *Una educación de calidad para todos: reforma y contra-reforma educativas en la España actual*, Madrid: Siglo XXI de España, 2002.

70. Feito, R., “Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de Centro” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España. Monográfico: participación de padres y madres en la educación, N° 4, MARZO, PP4-15, 2007.
71. Feito, R. y J. I. López (coord.) *Construyendo escuelas democráticas*, Barcelona: Hipatia, 2008
72. Feito, R., “Escuelas democráticas”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la educación (RASE)*, España, vol. 2 No 1, 2009.
73. Feito, R., *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*, Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2011.
74. Fernández Enguita, M., *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*, Madrid: Eudema, 1990
75. Fernández Enguita, M., *La profesión docente y la comunidad escolar, crónica de un desencuentro*, Madrid: Ediciones Morata, 1995.
76. Fernández, Enguita M., “El marxismo y la educación: un balance”, en ídem (ed.) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona: editorial Ariel s.a., 1999.
77. Fernández Enguita, M., “La escuela y la comunidad: una relación cambiante”, en García Aldaladejo (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, secretaria general de educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006.
78. Fernández Ríos, O., “Cuba: participación popular y sociedad”, en Dilla, H. (compilador): *La participación en Cuba y los retos del futuro*, La Habana: Ediciones CEA, 1996.

79. Fernández Soria, J. M., “Descentralización y Participación de los Padres y las Madres en el sistema educativo”, en: Pereyra, Miguel, *Globalización y Descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona: ediciones Pomares-Corredor, 1996.
80. Ferrada R., “Críticas a las políticas de rendición de cuentas según lo que el profesorado chileno de secundaria considera justo en educación” en *Revista de la Asociación de Sociología de la educación (RASE)*, vol. 10, n.º 3 pp. 330-346, 2017
81. Flecha R. y O. Serradell, “El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica”, en Fernández Palomares Francisco (coord.) *Sociología de la educación*, Madrid: Pearson Education, s.a., 2003.
82. Fleitas, R. “La relación familia, escuela y comunidad a través de la educación como función de la sociedad” en Rivero, Ezquerra y Mellado (comp.) *La educación del siglo XXI desde una perspectiva social. Aportes del pensamiento sociológico contemporáneo y cubano*, La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2016.
83. Franco, R., *Claves para la participación en los centros escolares: ocho secretos para Consejos Escolares, equipos directivos CEPS, claustros de profesores, asociaciones de alumnos y APAs*, Madrid: Escuela Española, 1989.
84. Freire, P., *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI, 1997.
85. Frías, A., “La participación y la dirección de los centros escolares” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) España. Monográfico: la participación y la dirección de los centros escolares, Nº 5 PP5-17, 2007.
86. Frías, A., “Los Consejos Escolares Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 10, pp. 14-26, marzo 2009.

87. Furlán, A., “Educación... ¿Quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas” en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, año 8, No.17, 1997.
88. García, A. y C. Sánchez “La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos” en García Aldaladejo, A. (coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006.
89. García, A., “Indicadores para el estudio del dibujo libre infantil”, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología, Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Psicológicas, 1995.
90. García, G., “Participación bajo palabra: las prácticas comunicativas que sustentan la participación popular en el Consejo Popular Sierra” en Chaguaceda, A. (comp.) *Participación y espacio asociativo*, La Habana: Publicaciones Acuario, centro “Félix Varela”, 2008.
91. García, L. y col, *Los retos García del cambio educativo*, La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
92. García, T. y Ma. D. González “Encuentro y desencuentro en los consejos escolares de Secundaria” en Martínez, J. B. (coord..) op.cit. 1998
93. Geiger, T. J., “Programa e introducción a una sociología de la educación” (1930), en *Revista de la Asociación de Sociología de la educación (RASE)*, vol. 1, 2008, núm. 1, pp. 72-77, 2008.
94. Giddens, A., *El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona: Editorial Labor, s.a., [1971] 1994.

95. Gil Villa, F., *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, secretaria general técnica, centro de publicaciones, 1995.
96. Gimeno, J., *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata, 2001.
97. Giovine, R. y L. Martignoni, “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Propuesta Educativa FLACSO*, No. 30, Buenos Aires, 2008.
98. Giró, J. y S. A. Cabello, “El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la educación (RASE)*, vol. 10, n.º 3 pp. 415-430, 2017.
99. Giroux, H. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, México: *Cuadernos Políticos*, 1985.
100. Giroux, H. y A. N. Penna, “Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto”, en Freire, P., *Los profesores como intelectuales, hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*, Madrid: Paidós, 1990.
101. Giroux, H., *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*; Fundación Germán Sánchez Ruipérez traducción de Alberto Jiménez Madrid [etc.], 2001.
102. Glaser, B y Strauss, Anselm L., “El método de comparación constante de análisis cualitativo”, en *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publishing Company, 1967.
103. Goetz, J.P. y M.D. LeCompte, “Análisis e interpretación de los datos” en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Ediciones Morata, 1984.
104. Gómez J. y V. Soler “Las instituciones educativas en una sociedad de organizaciones” en Beltrán J. y F. Hernández *Sociología de la educación*, Madrid: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA S.L., 2012

105. Gómez, L., “La participación” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Monográfico: la participación en los consejos escolares de centro, No 1, marzo, PP. 18-26, 2006.
106. González, J. F., “La participación del profesorado en los órganos de gobierno de los centros docentes” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Monográfico: Participación del profesorado en la educación, No 3., PP48-60, noviembre 2006.
107. González, L., “La escuela primaria cubana ante el cambio educativo. El maestro en el punto de mira” Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia, Tesis de Maestría, 2000.
108. González, M^aT. “Absentismo y Abandono Escolar: Una Situación Singular de la Exclusión Educativa” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 1-15. <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>. Consultado el 6-9-2006.
109. Guanche, J., *La verdad no se ensaya. Cuba: el socialismo y la democracia*, La Habana: editorial Caminos, 2012.
110. Guarro, A., *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona: Octaedro, 2002.
111. Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
112. Haro, J. A., “La rosa custodiada. Participación ciudadana y gestión pública en Reus 1999-2003” tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Departament d’Antropologia, Filosofia I Treball Social. Disponible en <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8413/Haro2URV.PDF?sequence=3>, 2005.

- 113.Hass, E. *Beyond the Nation State: Functionalism and International Organization*, Stanford, Stanford University Press, 1964.
- 114.Hernández, D., “Transmisión-adquisición y orientación del pensamiento: una visión sociológica de la interacción en el aula”, Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia, Trabajo de Diploma, 2000.
- 115.Hernández, F. J., J. Beltrán y A. Marrero, *Teorías sobre sociedad, familia y Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2010.
- 116.Inkeles, A., *What is Sociology? An Introduction to the Discipline and Profession*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1964
- 117.Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), “Sistematización del modelo de la escuela cubana”, Informe de Investigación, 1996.
- 118.Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), “Estudio de profundización acerca de la organización de la vida de la escuela”, Informe de Investigación, 1997.
- 119.Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), “Caracterización y diagnóstico del trabajo desarrollado en los diferentes niveles para fortalecer la educación y formación de valores”, Informe de Investigación, 2003.
- 120.Jack Keating, Rosemary Preston, Penny Jane Burke, Richard Van Heertum, y Robert F. Arnove “La Economía Política de la Reforma Educativa en Australia, Gran Bretaña y los Estados Unidos” en Arnove, R. F.; C. A. Torres y S. Franz, *Educación Comparada. La Dialéctica de lo Global y lo Local*. Tirant Humanidades, Valencia, 2016.
- 121.Jackson, P.W. *La vida en las aulas*, Madrid: Marova. (Nueva edición en Morata-Paideia, 1991), [1968] 1975.
- 122.Karabel, J y A. H. Halsey, “La investigación educativa: una revisión e interpretación”. En Karabel y Halsey (comp.) *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press, Nueva York, 1976. (traducción de Jorge Vatalas, UPN, México)

123. Keating, J., R. Preston, P. J. Burke, R. van Heertum y R. F. Arnove “La economía política de la reforma educativa en Australia, Gran Bretaña y los Estados Unidos” en Robert F. Arnove, Carlos Alberto Torres, Stephen Franz, *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local*, TIRANT HUMANIDADES, Valencia, 2016.
124. Lereña, C., “Educación y cultura en Max Weber”, en Fernández, Enguita M., *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, Barcelona: editorial Ariel s.a., 1999.
125. Limia, M., “Participación popular en la sociedad socialista cubana: tendencias de su desarrollo ulterior” en Dilla, H. (comp.), *La participación en Cuba y los retos del futuro*. La Habana: Ediciones CEA, 1996.
126. Linares, C., S. Correa y P. Moras, *La Participación: ¿Solución o Problema?*, La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, 1996.
127. Linares, C., “Participación y Comunidad. Retos metodológicos de la acción cultural en el ámbito local” en Dávalos, R. y A. Basail, *Desarrollo urbano: Proyectos y experiencias de trabajo*, La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Filosofía e Historia, dpto. de Sociología. II Taller de Desarrollo urbano y Participación, 1997.
128. Linares, C., “Desarrollo cultural y participación en el contexto municipal cubano” en Linares C.; Moras, P. y Rivero, Y. (comp.) *La participación diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana: ICIC “Juan Marinello”, 2004.
129. Linares, C., P. Moras y Y. Rivero, “Participación social y vida asociativa en Cuba” en Chaguaceda A. (comp.) *Participación y espacio asociativo*, La Habana: Publicación Acuario, Centro Félix Varela, 2008.
130. Macbeth, A. “The child between. A report on school-family relations in the countries of the European Community”, Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, Office for Official Publications of the European Communities, 1984

131.Martín, J.L., “Consideraciones teórico - metodológicas para el estudio de la participación de los trabajadores en la Dirección de la Producción”, La Habana: CIPS, Resultado de Investigación, 1986.

132.Martín, J. L., “Hacerla cierta; una perspectiva cubana sobre la participación de los trabajadores en la Dirección”, La Habana: CIPS, Resultado de Investigación, 1994.

133.Martín, J.L., “La respuesta sindical y la participación en Cuba ante los cambios en las formas de propiedad”, La Habana: CIPS, Resultado de Investigación, 1997.

134.Martín, J.L., “Participación en la economía. Algunas reflexiones para el debate” en Pérez A. (comp.) *Participación Social en Cuba*; La Habana: CIPS, 2004.

135.Martín, M y P. J. Pérez-Valiente “La participación de los padres y madres en el sistema educativo” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España Monográfico: participación de padres y madres en la educación, N° 4. marzo PP. 34-40, 2007

136.Martín, M. Y., “Concepción teórico-metodológica de la OPJM y su contribución a la educación para la participación pioneril”, La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Tesis de doctorado, 2008.

137.Martín, M., “Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria”, en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No 3 noviembre. Monográfico: participación del profesorado en la educación, Pp33-47, 2006.

138.Martínez, J.B. “¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho a realizar innovaciones?” en AA.VV: *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Vol II. Madrid, Morata, pp. 96-118, 1995.

139. Martínez, E., “Participación ciudadana y desarrollo comunitario. Un acercamiento al caso cubano” en Pérez A (corp.) *Participación Social en Cuba*, La Habana: CIPS, 2004.
140. Martínez, J. (coord.), *Evaluar la participación en los centros educativos*, Madrid: Escuela Española, 1998.
141. Martínez, J., “La participación de los alumnos en los centros. Sentido y realidad” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España Participación Educativa, No. 2, Monográfico: Asociacionismo estudiantil y participación de los estudiantes, junio, pp37-43, 2006.
142. Marx K. y F. Engels El *Manifiesto Comunista*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales (2da edición), [1848] 1975.
143. Marx K. y F. Engels, *La ideología alemana*, Montevideo-Barcelona, [1845] 1970.
144. Marx, K. y F. Engels, *Obras Escogidas* (Vol. II), Moscú: Editorial Progreso, 1973.
145. Ministerio de Educación de Cuba (MINED) “Informe de la República de Cuba a la 45ª. Conferencia Internacional de Educación”, Documento de trabajo, 1996.
146. Ministerio de Educación de Cuba (MINED), Resolución Ministerial No. 216 Reglamento de los Consejos Escolares y de los Círculos Infantiles, 2008.
147. Ministerio de Educación de Cuba (MINED), “Objetivos priorizados del Ministerio de Educación curso escolar 2009-2010”, Documento de trabajo, 2009.
148. Ministerio de Educación de Cuba (MINED), Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2009-2010, 2009.
149. Montaña, C.E., *La participación en organizaciones democráticas y autogestionadas*. Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay, 1992.

150. Moras, P. E., “Participación, subjetividad e investigación cualitativa” en Linares C.; Moras, P. y Rivero, Y. (comp.) *La participación diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana: ICIC “Juan Marinello”, 2004.
151. Moreiro, J. “La hora del profesor” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 10, pp. 93-100, marzo 2009
152. Moreno, J., “Metodología y estrategias para democratizar la vida de los centros escolares” en Marco N. y E. Lanchazo (coord.) *La participación democrática en los centros escolares*, Mateu impresores s.l., 2008
153. Morrow, R.A. y C. A. Torres “El Estado, los movimientos sociales, y la reforma educativa” en Arnove, R. F.; C. A. Torres y S. Franz, *Educación Comparada. La Dialéctica de lo Global y lo Local*. TIRANT HUMANIDADES, Valencia, 2016.
154. Muñoz, J.L. “Estudio sobre las formas de participación de los municipios en educación” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 10, pp. 41-58, marzo 2009.
- 155.** Narodowski, Mariano y Carriego, Cristina, “La escuela frente al límite y los límites de la escuela”, en *La escuela frente al límite*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
156. Obiol S. “El cambio familiar y el proceso educativo” en Beltrán J. y F. Hernández *Sociología de la educación*, Madrid: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA S.L., 2012
157. Oraisón M. y A. M. Pérez “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía” en *Revista Iberoamericana* No. 42, PP. 15-29, 2006.
158. Organización de Pioneros “José Martí” (OPJM), “Lineamientos de trabajo de la OPJM para el curso escolar 2015-2016”, Documento de trabajo, 2015.

- 159.Ornelas, C., “Educación y Sociedad: ¿consenso o conflicto?”, en Torres, C.A. y C. González (coordinadores) *Sociología de la educación, corrientes contemporáneas*, Buenos Aires: editor Miño y Dávila, 1994.
- 160.Palma, D., “La participación y la construcción de ciudadanía”, CLACSO: Documentos de Trabajo, no 27, abril, 1998.
- 161.Parsons, T., “El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana”, en Halsey A. H., J. Floud & A. C. Anderson (Edits.), *Education Economy and Society* (M. Córdova, Trad.), Nueva York: Free Press, [1959] 1961.
- 162.Pateman C., *Participation and democracy theory*, Londres: Cambridge University Press, 1970.
- 163.Pecourt, J., “Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación” en Beltrán J. y F. Hernández *Sociología de la educación*, Madrid: McGraw-Hill/INTERAMERICANA DE ESPAÑA S.L., 2012
- 164.Pérez, A., “Cambios sociales y participación cotidiana. Una mirada desde lo laboral” en ídem (comp.) *Participación Social en Cuba*, La Habana: CIPS, 2004.
- 165.Pérez, A.I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata, 1998
- 166.Pérez, R., “La educación de calidad: una responsabilidad compartida”, en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Monográfico: La participación en los consejos escolares de centro, No.1, marzo PP27-34, 2006.
- 167.Pretty, J., I. Guijt, I. Scoones, y col., *A Trainer’s Guide for Participatory learning and Action*, Londres, International institute for environment and development, 1995.

168. Puelles, M. "Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años" en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 7, pp7-15, marzo 2008
169. Puigrós, A., *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Rei IDEAS, Aique 1994.
170. Pulido, C., "La dirección del centro y la participación", en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 14, julio pp100-108, 2010.
171. Rebellato J. L., "La participación como territorio de contradicciones éticas", en ídem, *Ética de la autonomía*, Uruguay: editorial Roca Viva, 1997
172. Rebollo, Ó., "Bases político-metodológicas para la participación" Fuente: Boletín *Ciudades para un futuro más sostenible*, nº 24, septiembre 2003 <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html>
173. Rigal, L. "La escuela popular y democrática: un modelo para armar", en *Revista Crítica Educativa*, Buenos Aires, No. 1, julio, 1996.
174. Rits, R., "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado", en *Educación y Sociedad*, No. 9, 1991
175. Rivero, Y., "Cuba: procesos participativos en la institución escolar", Buenos Aires: FLACSO, tesis de maestría, 2001.
176. Rivero, Y., "Participación docente: acercamiento desde la investigación" en Linares C.; Moras, P. y Rivero, Y. (comp.) *La participación diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana: ICIC "Juan Marinello", 2004
177. Rojas, B., "Relación Escuela-Familia. Propuesta metodológica a partir de un estudio de caso" Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia, Tesis de Doctorado, 2008.

178. Romero, Ma I. y A. Mirabal, “Formar para la participación social, un imperativo de estos tiempos” en *Revista Caminos*, revista cubana de pensamiento socioteológico, La Habana: Centro memorial Dr. Martin Luther King, Jr., No. 49 julio-septiembre, 2008.

179. Rosenthal, R y L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1968.

180. San Fabián, J. L. “Participación de las familias y acción tutorial: dos puertas para el cambio” en García Aldaladejo, *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006

181. Sánchez de Horcajo, J.J., *La gestión participativa en la enseñanza*, Madrid: Narcea, 1979.

182. Sánchez, T. “El centro educativo: un lugar de encuentro” en García Aldaladejo, Antonio, *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, secretaria general de educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006

183. Santana, P.J. y J. Fragoso, “La colaboración entre el profesorado de Primaria: resultados de dos estudios descriptivos” en *Revista de Educación*, vol. 326, pp. 241-260, 2001

184. Santana, P.J., C. Quesada y J. Núñez, “Las relaciones de colaboración entre el profesorado: qué nos sugieren la investigación y la evaluación”, en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, Monográfico: Participación del profesorado en la educación, No 3, PP61-73, noviembre del 2006.

185. Santizo, C. A. “La participación social en los consejos escolares: el contexto mexicano” en *Revista Participación Educativa CEE* (Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado) Ministerio de Educación de España, No. 10, PP. 79-99, julio 2010

- 186.Santos Guerra, M. Á., *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*, Málaga: Aljibe, 1994.
- 187.Santos, M.A., *El crisol de la Participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*, España: Escuela Española, 1997.
- 188.Santos, M.A., *La escuela que aprende*, Madrid: ediciones Morata, 2000.
- 189.Selener, D., *Participatory Action Research and Social Change*, New York, Cornell University, 1997.
- 190.Stake, R. E. *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata, 1999.
- 191.Tedesco, J. C. “Una agenda de política para el sector docente” en Tenti, E. (comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
- 192.Tenti, E. “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas” en Tenti, E. (comp.) op.ciT.
- 193.Tenti, E., *Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, 2010.
- 194.Terrén, E., “Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia”, en Benedicto J. y M. Morán (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pág. disponible en www.injuv.mtas.es), Madrid: Instituto de la Juventud, 2003.
- 195.Tiramonti, G., “Los imperativos de las políticas educativas de los `90” en *Revista Propuesta Educativa* No 17, Buenos Aires: FLACSO, 1997.
- 196.Tiramonti, G. *Modernización educativa de los `90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO/ Temas, Grupo Editorial, 2001.

197. Torres, C. A., “Materiales para una historia de la sociología de la educación en América Latina”, en Torres, C.A. y C. González (coord.) *Sociología de la educación, corrientes contemporáneas*, Buenos Aires: Editor Miño y Dávila, 1994.
198. Torres, C.A., *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
199. Torres, C.A. “Educación Comparada: la Dialéctica de la Globalización y sus Descontentos” en Arnove, R. F.; C. A. Torres y S. Franz, *Educación Comparada. La Dialéctica de lo Global y lo Local*. tirant humanidades, Valencia, 2016
200. Urguiola, M., “Resultado Integral del escolar Estudio de algunas variables que influyen en el mismo”, Universidad de la Habana: Facultad de Psicología, Trabajo de Diploma, 2007.
201. Valdés J., “Notas sobre la participación política en Cuba” en Pérez A. (comp.) *Participación Social en Cuba*, La Habana: CIPS, 2004.
202. Valdés J., “Prólogo” en Guanche, J. *La verdad no se ensaya. Cuba: el socialismo y la democracia*, La Habana: Editorial Caminos, 2012.
203. Venegas, M, E. Usategui y A I. del Valle “El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE” en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 10, n.º 3 pp. 431-454, 2017
204. Vicente, M y R. Mesa “Análisis de la participación del alumnado en los consejos escolares” en Martínez (coord..) op. cit., 1998.
205. Weber, M. “Los literatos chinos”, en M. Weber, *Ensayos de Sociología Contemporánea*, Barcelona: Martínez Roca, pp. 519-529, 1972.
206. Weber, M., *Economía y sociedad, Esbozo de sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

207. Willis, P., “Producción cultural y teorías de la reproducción”, en Fernández Enguita (comp.) (op.cit, 1999), 1986.

208. Willis, P., *Learning to Labour*, Westmead: Saxon House (traducción al español: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal, [1977], 1988.

209. Yin, R.K., *Case Study Research Methods*, Vol. 5, 2nd ed, Newburg Park, CA Sage, 1994.

210. Young M., “El curriculum del futuro y los nuevos modos de pensar la Nueva Sociología de la educación”. Entrevista concebida por el autor y publicada en *Revista Propuesta Educativa*, Año 10, No.22, Buenos Aires: FLACSO, 2000.

211. Zufiaurre, B., *Evaluación escolar y coparticipación educativa, responsabilidad social y democrática: padres, madres, maestros, maestras, alumnas y alumnos, sociedad: la complejidad de la vida escolar*, Valencia: Nau Llibres, 2000.

ANEXOS

Anexo I Cuestionarios aplicados en Cuba

1.1 cuestionario a docentes

Estimado Docente:

Esta encuesta se propone conocer el proceso de participación en las escuelas como parte de una tesis doctoral de la Universidad de la Habana. En el mismo no existen respuestas correctas ni incorrectas y la información será manejada solamente por la investigadora. Le agradecemos que responda de la manera más sincera posible.

Muchas Gracias

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

1. Edad (años cumplidos) _____

2. Sexo

1. __ Hombre

2. __ Mujer

3. Experiencia docente

1. __ Menos de 5 años

2. __ Entre 5 y 10 años

3. __ Entre 10 y 20 años

4. __ Más de 20 años

4. Funciones en el centro

1. __ Director\ Jefe de ciclo

2. __ Maestro

o Grado que imparte: _____

3. __ Especialista (computación, educación física, instructor de arte, etc.)

4. __ Otros ¿Cuál? _____

5. Nivel de formación recibida

1. __ Escuela formadora de maestros

2. __ Maestro emergente

3. __ Licenciado en educación primaria

4. __ Master

5. __ Otro ¿cuál? _____

PARTICIPACION EN EL CENTRO

6. Cuando asiste a las reuniones del claustro o del ciclo ¿Se siente con la libertad para plantear lo que piensa?

1. __ Siempre

- 2. __ Casi siempre
- 3. __ Casi Nunca
- 4. __ Nunca

7. ¿En qué lugar los maestros dicen lo que piensan con mayor libertad? Valore para cada caso en una escala del 1 al 4 (donde: 1: siempre, 2: casi siempre, 3: casi nunca y 4: nunca) (marque con una X)

Lugar	1	2	3	4
En el patio de la escuela				
En pasillos o comedor de la escuela				
Fuera de la escuela				
En el claustro				
En las reuniones del ciclo				
Otro lugar ¿Cuál? _____				

8. Participación de los docentes, valore del 1 al 4 (donde: 1: siempre, 2: casi siempre, 3: casi nunca y 4: nunca) (marque con una X)

Valoración de participación docente	1	2	3	4
El profesorado interviene en las decisiones más importantes				
Los equipo de trabajo/ ciclo son abiertos y participativos				
Existe un ambiente propicio para plantear iniciativas				
El profesorado se interesa y se involucra en las decisiones del claustro				
Las decisiones organizativas se toman de forma colegiada y consensuada entre todos los docentes				

9. Lea detenidamente algunos aspectos de la organización de la vida de la escuela y en cada uno señale con una X si los docentes, las familias y los alumnos lo hacen. En caso de que no lo hagan, marque en la casilla correspondiente si cree que deben hacerlo.

	PROFESORADO		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Hacen	Deben	Hacen	Deben	Hacen	Deben
1. Elaboración de la estrategia anual del centro						
2. Organización de horarios lectivos						
3. Organización de los contenidos que se imparten						
4. Decidir los libros y medios de enseñanza para utilizar en clases						
5. Planificación y orden del día de las asambleas pioneriles						
6. Proponer actividades extraescolares						
7. Evaluación del alumnado						
8. Distribución de mesas, sillas y espacios en el aula						
9. Selección del Consejo de Dirección						
10. Distribución de alumnos por aula						
11. Selección del maestro						

12. Elección del j destacamento del aula y de los miembros del colectivo							
13. Planificación y orden del día en las reuniones de padres							
14. Elección del delegado del aula							
15. Evaluación del docente							
16. Organización y maneras de dar clases según características de los alumnos							

10. Valore el trabajo de los siguientes órganos:

	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
1. Las asambleas pioneriles					
2. Consejo de dirección					
3. El claustro					
4. El consejo de escuela					
5. Colectivo de Ciclo					

11. ¿Qué cambiarías para mejorar el funcionamiento del centro?

1.2 cuestionario a familias

Estimado/a familiar:

Esta encuesta se propone conocer el proceso de participación en las escuelas como parte de una tesis doctoral de la Universidad de la Habana. En el mismo no existen respuestas correctas ni incorrectas y la información será manejada solamente por la investigadora. Le agradecemos que responda de la manera más sincera posible.

Muchas Gracias

DATOS PERSONALES

1. Edad: _____

2. Sexo: _____

3. Estado civil: _____

4. ¿Cuál es el mayor nivel educacional que aprobó?

- 1. __ ninguno
- 2. __ Primaria
- 3. __ Secundaria Básica
- 4. __ Obrero calificado
- 5. __ Preuniversitario
- 6. __ Técnico Medio
- 7. __ Superior

5. ¿En su ocupación principal, Ud. es?

- 1. __ Dirigente
- 2. __ Trabajador Administrativo
- 3. __ Profesional.
- 4. __ Obrero/Técnico
- 5. __ Trabajador de los servicios
- 6. __ Estudiante
- 7. __ Quehaceres del hogar
- 8. __ Jubilado/pensionado
- 9. __ No realiza ninguna actividad
- 10. __ Otra ¿cuál? _____

6. En el caso de que trabaje o haya trabajado, señale dónde:

- 1. __ Sector Estatal
- 2. __ Asociación Mixta, Firmas
- 3. __ Contratado por privado
- 4. __ Trabajador por cuenta propia
- 5. __ Otro ¿cuál? _____

7. ¿Cómo calificaría la situación económica de su familia?

- 1. __ Muy buena
- 2. __ Buena
- 3. __ Regular
- 4. __ Mala
- 5. __ Muy mala

PARTICIPACION EN EL CENTRO

8. ¿Con que frecuencia asiste a las reuniones de padres?

1. __ Siempre 2. __ Casi siempre 3. __ Casi nunca 4. __ Nunca

8.1 En caso de que lo haga siempre o casi siempre, ¿Qué es lo que más le interesa saber?

1. __Cuál es el comportamiento del niño/a
2. __ Qué está aprendiendo en la escuela
3. __ Cómo está saliendo en las evaluaciones
4. __ Oír consejos sobre la educación de nuestros hijos/as.
5. __ Otra razón ¿Cuál? _____

8.2 En caso de que no asista (nunca o casi nunca). Señale los motivos fundamentales

1. __ Incompatibilidad de horarios
2. __ Dicen siempre lo mismo
3. __ Porque solo me interesa lo que puedan decir de mi hijo/a
4. __ No veo la necesidad de venir siempre que mi hijo/a aprenda algo
5. __ No puedo, aunque quisiera hacerlo
6. __ Otro ¿Cuál? _____

8.3 ¿Se siente con la libertad de plantear en esas reuniones lo que ud piensa?

5. __ Siempre 6. __ Casi siempre 7. __ Casi nunca 8. __ Nunca

9. Valore los siguientes aspectos referidos a la intervención de los padres en el centro en una escala del 1 al 5 (donde 1: nunca, 2: casi nunca, 3: de vez en cuando, 4: casi siempre y el 5: siempre)

Aspectos	1	2	3	4	5
1. Las familias intervienen en las decisiones que toma el Consejo de Escuela					
2. Las familias toman decisiones vinculadas a cuestiones académicas en el centro					
3. Las decisiones organizativas se toman de forma colegiada entre familias y maestros					
4. Las familias opinan sobre los problemas disciplinarios en el centro					
5. Existe un ambiente propicio para plantear iniciativas individuales al centro					

10. Lea detenidamente algunos aspectos de la organización de la vida de la escuela y en cada uno señale con una X si los docentes, las familias y los alumnos lo hacen. En caso de que no lo hagan, marque en la casilla correspondiente si cree que deben hacerlo.

	PROFESORADO		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Hacen	Deben	Hacen	Deben	Hacen	Deben
1. Elaboración de la estrategia anual del centro						
2. Organización de horarios						
3. Distribución del contenido de las asignaturas por periodos						
4. Decidir los libros y medios de enseñanza para utilizar en clases						
5. Planificación y orden del día de las asambleas pioneriles						
6. Organización y maneras de las clases según características de alumnos						
7. Proponer actividades extraescolares						
8. Evaluación del alumnado						
9. Distribución de mesas, sillas y espacios en el aula						
10. Selección del Consejo de Dirección						
11. Distribución de alumnos por aula						
12. Selección del maestro						
13. Elección del j destacamento del aula y de los miembros del colectivo						
14. Planificación y orden del día en las reuniones de padres						
15. Elección del delegado del aula						
16. Evaluación del docente						

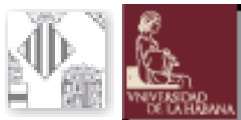
12. Valore el trabajo de los siguientes órganos:

	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Las asambleas pioneriles					
Consejo de Dirección					
Consejo de Escuela					

13. ¿Qué cambiarías para mejorar el funcionamiento del centro?

Anexo II Cuestionarios aplicados en España

2.1 cuestionario a docentes



Buenos días/tardes. La Universidad de Valencia está realizando un estudio en conjunto con la Universidad de la Habana sobre la participación de padres y profesorado en la gestión de los centros escolares. Por este motivo solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Le garantizamos el absoluto anonimato.

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

1. Edad

Menos de 25 años

Entre 35 y 50 años

Hombre

Entre 25 y 35 años

Más de 50 años

Mujer

2. Sexo

3. Experiencia docente

Menos de 5 años

Entre 5 y 10 años

Entre 10 y 20 años

Más de 20 años

4. Funciones en el centro

Dirección\ Jefatura de Estudios o Secretaria

Tutoría

Coordinación de grupo de trabajo/proyecto formación

Especialista

Coordinación de Ciclo/Departamento

Otros _____

5. Formación académica

Diplomatura de Magisterio

Otras diplomaturas

Licenciatura

Doctorado

Estudios de Grado Medio

Otras _____

PARTICIPACION EN EL CENTRO

6. Cuando asiste a las reuniones del claustro o del ciclo ¿Se siente con la libertad para plantear lo que piensa?

- Siempre Casi siempre Nunca
 Casi Nunca

7. ¿En qué lugar los docentes de este centro dicen lo que piensan con mayor libertad? Valore para cada caso en una escala del 1 al 4, donde el 1 es siempre y el 4 nunca)

En el patio de la escuela	1	2	3	4
En pasillos o comedor de la escuela	1	2	3	4
En la sala de profesores a la hora del café	1	2	3	4
En el claustro	1	2	3	4
En las reuniones de coordinación pedagógica o de ciclo	1	2	3	4
Otros lugares ¿Cuáles _____				

8. Participación del profesorado (valora del 1 al 5, donde el 1 es muy malo y el 5 muy bueno)

El profesorado puede intervenir en las decisiones más importantes	1	2	3	4	5
Las reuniones de los equipos de trabajo/ciclo son abiertos y participativos	1	2	3	4	5
Las decisiones organizativas se toman de forma colegiada y consensuada entre todos los docentes	1	2	3	4	5
Existe un ambiente propicio para plantear iniciativas individuales	1	2	3	4	5
Todo el profesorado se interesa y se involucra en las decisiones del claustro	1	2	3	4	5

9. Lea detenidamente algunos aspectos de la organización de la vida de la escuela y en cada uno señale con una X si el profesorado, las familias y los alumnos lo hacen. En caso de que no lo hagan, marque en la casilla correspondiente si cree que deben hacerlo.

	PROFESORADO		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Hacen	Deben	Hacen	Deben	Hacen	Deben
1. Elaboración del plan general anual						
2. Organización de horarios lectivos						
3. Organización de los contenidos que se imparten						
4. Selección de libros o materiales didácticos						
5. Planificación y orden del día de las asambleas de alumnos						

6. Proponer actividades extraescolares							
7. Evaluación del alumnado							
8. Distribución de mesas, sillas y espacios							
9. Selección del equipo directivo							
10. Distribución de alumnos por aula							
11. Selección del tutor							
12. Elección del delegado de los alumnos							
13. Planificación y orden del día en las reuniones de padres de alumnos							
14. Elección del representante de padres de alumnos							
15. Evaluación de la actividad docente							

10. Valore el trabajo de los siguientes órganos:

	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Las asambleas de alumnos					
Equipo directivo					
El claustro					
El Ampa					
Comisión de Coordinación Pedagógica					
El Ciclo					
El Consejo Escolar					

11. ¿Qué cambiarías para mejorar el funcionamiento del centro?

2.2 cuestionario a familias



Buenos días/tardes. La Universidad de Valencia está realizando un estudio en conjunto con la Universidad de la Habana sobre la participación de padres y profesorado en la gestión de los centros escolares. Por este motivo solicitamos su colaboración y se la agradecemos anticipadamente. Le garantizamos el absoluto anonimato. Puede ser contestado por cualquiera de los padres o tutores del alumno.

DATOS PERSONALES

1. Edad: _____

2. Sexo: _____

3. Estado civil: _____

4. Estudios de más alto nivel terminados

Sin estudios

Bachillerato/ Secundaria

Medios
Universitarios

Primaria/Básica

Formación Profesional

Superiores

5. ¿Cómo calificaría la situación económica de su familia?

Muy buena

Buena

Regular

Mala

Muy mala

6. ¿Cuál es su situación laboral actual?

Activo, profesión: _____

Estudiante

Jubilado/a o pensionista

Trabajo doméstico no remunerado

Parado/a

Otra ¿Cuál? _____

7. En el caso de que trabaje o haya trabajado, señale dónde:

Administración Pública

Empresa pública

Empresa privada

Organización sin fines de lucro

Servicio doméstico

Otro ¿cuál? _____

PARTICIPACION EN EL CENTRO

9. ¿Con que frecuencia asiste a las reuniones de padres?

- Siempre Casi siempre Casi nunca Nunca

9.1 En caso de que lo haga siempre o casi siempre, ¿Qué es lo que más le interesa saber?

- Cuál es el comportamiento del niño/a
Qué está aprendiendo en la escuela
Cómo está saliendo en las evaluaciones
Oír consejos sobre la educación de nuestros hijos/as
Otra razón ¿Cuál? _____

9.2 En caso de que no asista (nunca o casi nunca). Señale los motivos fundamentales

- Incompatibilidad de horarios
 Dicen siempre lo mismo
 Porque solo me interesa lo que puedan decir de mi hijo/a
 No veo la necesidad de venir siempre que mi hijo/a aprenda algo
 No puedo, aunque quisiera hacerlo
 Otro ¿Cuál? _____

9.3 ¿Se siente con la libertad de plantear en esas reuniones lo que ud piensa?

- Siempre Casi siempre Casi nunca Nunca

10. Valore los siguientes aspectos referidos a la intervención de los padres en el centro en una escala del 1 al 5 (donde el 1 es muy malo y el 5 muy bueno)

Las familias intervienen en las decisiones que toma el Ampa	1	2	3	4	5
Las familias toman decisiones vinculadas a cuestiones académicas en el centro	1	2	3	4	5
Las decisiones organizativas se toman de forma colegiada entre familias y maestros	1	2	3	4	5
Las familias opinan sobre los problemas disciplinarios en el centro	1	2	3	4	5
Existe un ambiente propicio para plantear iniciativas individuales al centro	1	2	3	4	5

11. Lea detenidamente algunos aspectos de la organización de la vida de la escuela y en cada uno señale con una X si el profesorado, los padres y los alumnos intervienen o no. Marque en la casilla correspondiente si cree que deben hacerlo.

	PROFESORADO		FAMILIAS		ALUMNOS	
	Hacen	Deben	Hacen	Deben	Hacen	Deben
1. Organización de horarios lectivos						
2. Selección de libros o materiales didácticos						
3. Planificación y orden del día de las asambleas de alumnos						
4. Elaboración del plan general anual						
5. Proponer actividades extraescolares						
6. Evaluación del alumnado						
7. Organización y maneras de dar clase según características de alumnos						
8. Distribución de mesas, sillas y espacios						
9. Selección del equipo directivo						
10. Organización de los contenidos que se imparten						
11. Distribución de alumnos por aula						
12. Selección del tutor						
13. Elección del delegado de los alumnos						
14. Planificación y orden del día en las reuniones de padres de alumnos						
15. Elección del representante de padres de alumnos						
16. Evaluación de la actividad docente						

12. Valore el trabajo de los siguientes órganos:

	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Las asambleas de alumnos					
Equipo directivo					
El Ampa					
El consejo escolar					

13. ¿Qué cambiarías para mejorar el funcionamiento del centro?

Anexo III. Guía de observación de las reuniones (ambos países)

- Hora en que comienza y termina
- Duración total
- Lugar de celebración (aula, salón de reuniones, pasillos u otro)
- Cantidad de participantes
- Distribución de los actores en el espacio (en forma de círculo, todos sentados de frente a la persona que hace la reunión u otra.)
- Cantidad de intervenciones según los actores
- Registro textual de lo que dicen los sujetos
- Naturaleza de las intervenciones (conflictivas o no; si expresan demanda, sugerencia, crítica, descontento, aceptación; argumentativas o no; si remitían a cuestiones organizacionales o pedagógico-didáctico; entre otras)
- Temas tratados
- Clima general de la reunión
- Acuerdos que se toman
- Formas en que se toman los acuerdos (consenso, imposición, indiferencia)

ANEXO IV. Guías de entrevistas en profundidad

4.1 Guía de entrevista para la Directora Nacional de Primaria de Cuba y para la Presidenta de Asociación de Pedagogos de Cuba.

1. ¿Cuáles son los aspectos centrales de la política educativa actual?
2. ¿Cuáles son sus objetivos esenciales?
3. En el caso de la escuela primaria ¿qué es lo priorizado?
4. ¿Qué lugar tiene la participación dentro de la actual política?
5. ¿Qué papel se le atribuye a docentes, familias y alumnos?
6. ¿Cuáles son las estructuras y las funciones creadas para cada uno de ellos?
7. ¿Cuáles son los documentos que pautan la política educativa actual?

4.2 Guía de entrevista para directivos institucionales (Director y Jefe de Ciclo/Jefe de Estudio de las escuelas (ambos países)).

1. ¿Cuáles son los aspectos centrales de la política educativa actual?
2. ¿Cuáles son sus objetivos esenciales?
3. En el caso de la escuela primaria ¿qué es lo priorizado?
4. ¿Qué lugar tiene la participación dentro de la actual política educativa?
5. ¿Qué papel se le atribuye a docentes, familias y alumnos?

6. ¿Cuáles son las estructuras creadas para cada uno de ellos?
7. ¿Cómo se organiza el trabajo en la escuela?
8. ¿Cuáles son los documentos que pautan la política educativa actual?
9. ¿Cuáles son las principales reuniones que se celebran en la escuela?

4.3 Guía de entrevista para representantes de padres (consejo de escuela/AMPA) y de alumnos (Guía Base, Cuba).

1. ¿Cuáles son los objetivos de la organización?
2. ¿Qué funciones tienen?
3. ¿Cómo organizan su trabajo en la escuela?
4. ¿Cuál es la estructura a nivel interno?
5. ¿Cómo es el proceso de elecciones de los representantes?
6. ¿Cuáles son las principales acciones que programan?
7. ¿Cuáles son las principales reuniones que se celebran y con qué frecuencia?
8. ¿Cuáles son los documentos que pautan el trabajo de la organización?

4.4 Guía de entrevista grupal a pioneros con cargos/delegados (*ambos países*)

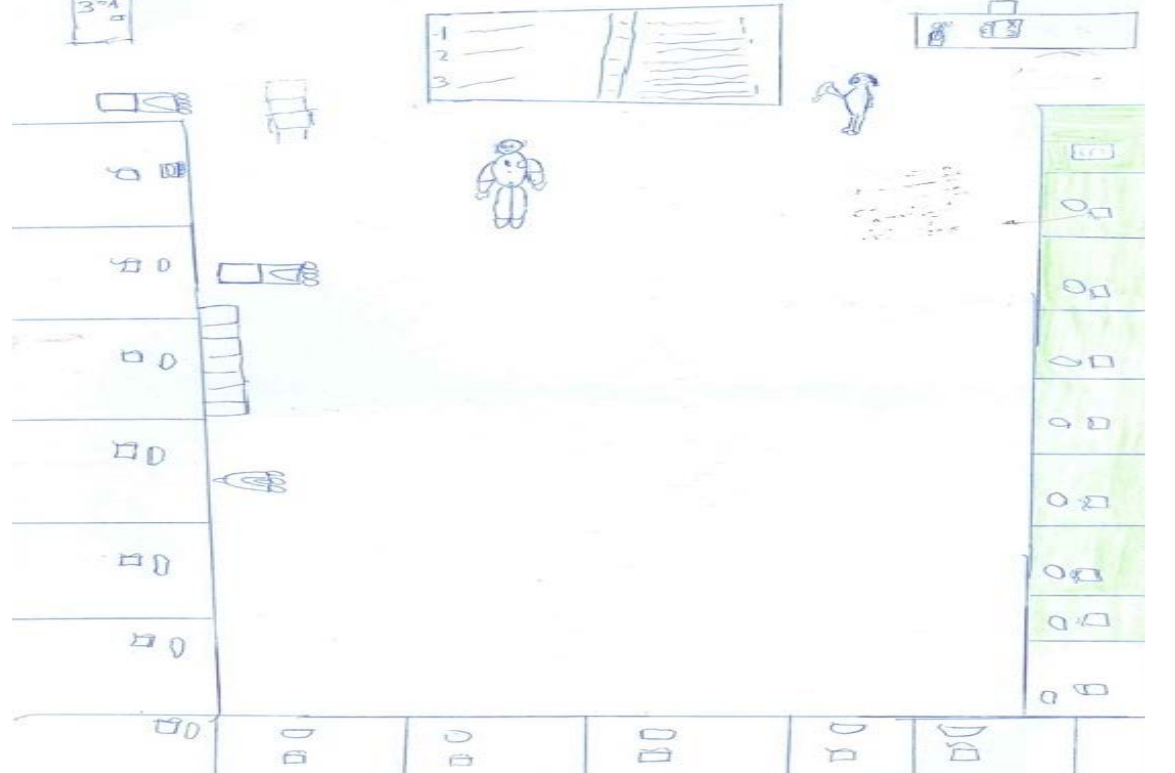
1. ¿Cuáles son las funciones de los alumnos según los cargos que tienen?
2. ¿Por qué son importantes esos cargos?
3. ¿Cómo funcionan ustedes como organización?
4. ¿Cómo se imaginan una escuela ideal?
5. ¿Cómo sería la asociación que agruparía a los alumnos de esa escuela?

ANEXO V. DIBUJOS

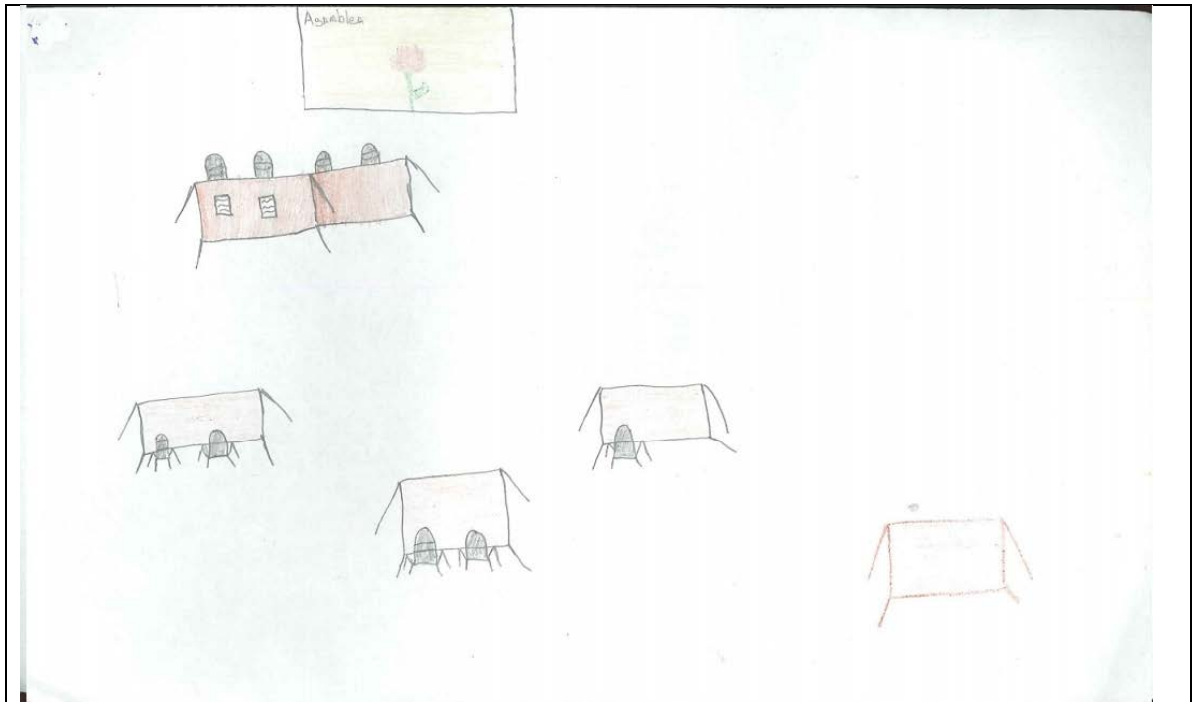
Dibujo 1 (Valencia)



Dibujo 2 (Valencia)



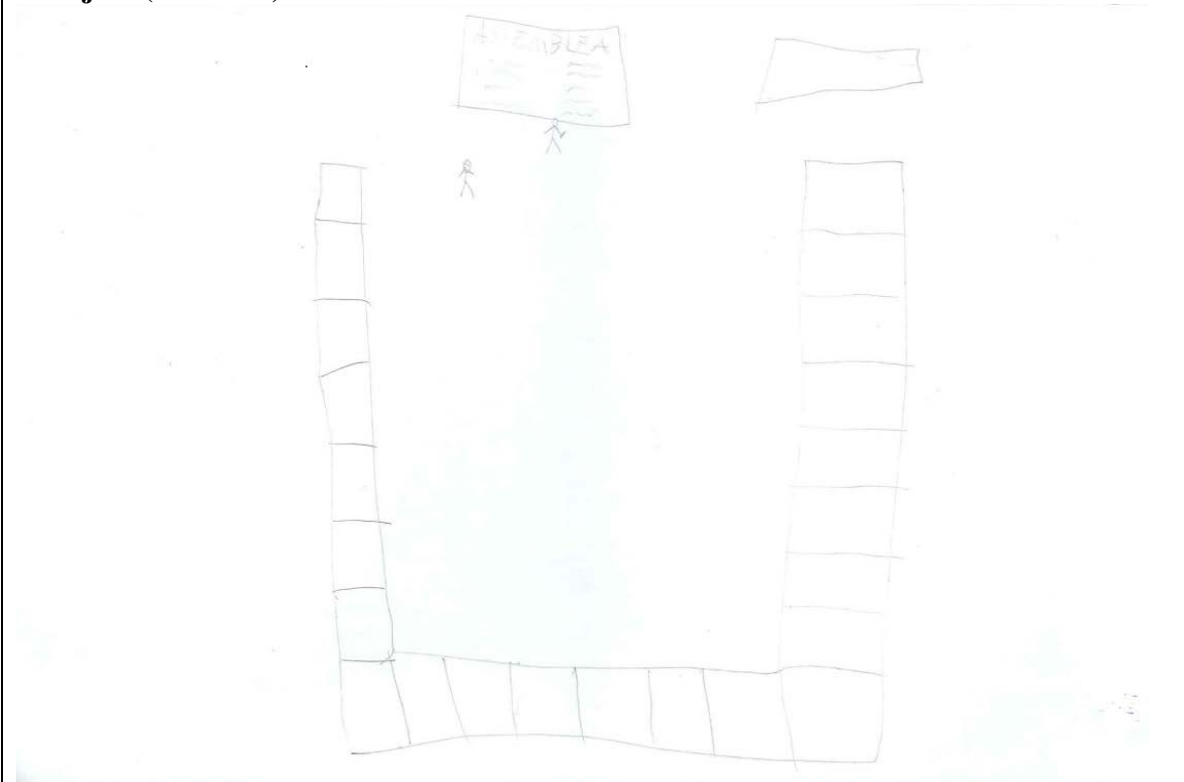
Dibujo 3 (La Habana)



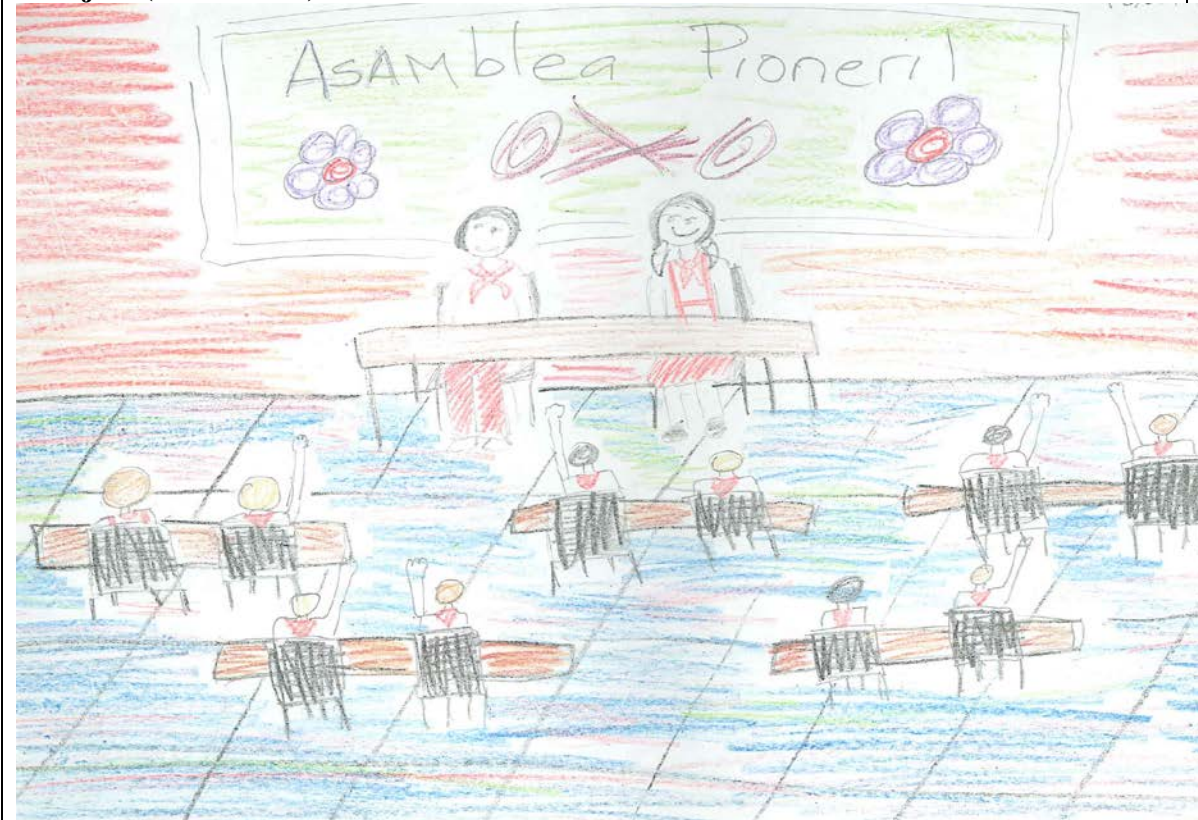
Dibujo 4 (Valencia)



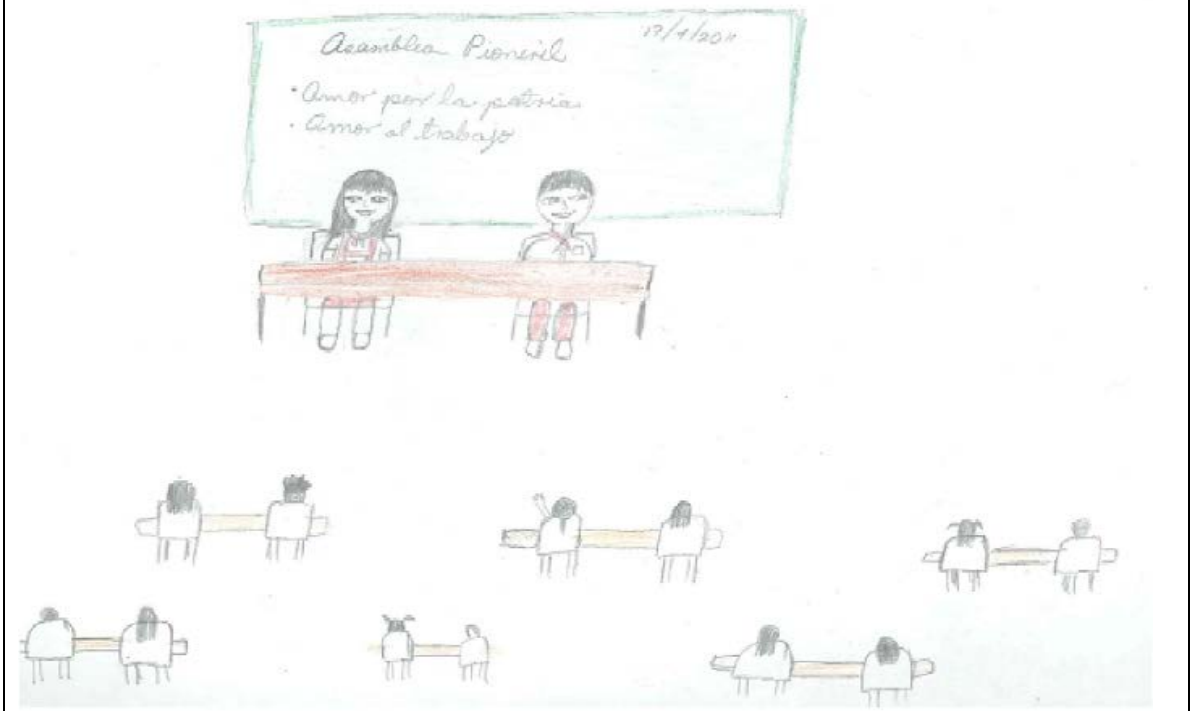
Dibujo 5 (Valencia)



Dibujo 6 (La Habana)



Dibujo 7 (La Habana)



Dibujo 8 (La Habana)



Dibujo 9 (Valencia)



Dibujo 10 (Valencia)



