

# LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

Yisel Rivero Baxter

MONOGRAFIES & APROXIMACIONS  
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

N34



## Colección *Monografies & Aproximacions*

### DIRECCIÓN EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga y Francesc J. Hernández Dobon (Universitat de València)

### COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández Dobon, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó y Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

### COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad Pública de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjienė (Vytautas Magnus University, Lituania), Emília Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larrain (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Silvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Colección *Monografies & Aproximacions*, nº 34

Título: *La participación educativa*

Autor/a: Yisel Rivero Baxter

ISBN: 978-84-978-84-09-32152-0

URI: <https://www.uv.es/uwweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/coleccion-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del texto: los autores  
© Diseño de portada: Silvia Costa  
© Edita: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, 2021

UNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA   
Institut de Creativitat  
i Innovacions Educatives



*Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.*



## Col·lecció *Monografies & Aproximacions*

### DIRECCIÓ EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga i Francesc J. Hernández Dobon (Universitat de València)

### COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández Dobon, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó i Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

### COMITÉ CIENTÍFIC NACIONAL I INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Emilia Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Silvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Col·lecció Monografies & Aproximacions, n<sup>o</sup> 34

Títol: *La participación educativa*

Autor/a: Yisel Rivero Baxter

ISBN: 978-84-978-84-09-32152-0

URI: <https://www.uv.es/uweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/colleccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del text: els autors

© Disseny de portada: Silvia Costa

© Edita: Institut de Creativitat i

Innovacions Educatives de la

Universitat de València, 2021



Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que no siguin comercials.

Impress digitalment a la UE

# La participación educativa

**Yisel Rivero Baxter**

Primera parte

# **Teorías y métodos para el estudio de la participación educativa**

## INTRODUCCIÓN

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 corresponsabiliza 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 formuladas hasta hoy, defienden más esta noción desde la democratización y autonomía de actores e instituciones. Esta última es la postura que sostiene este libro, con el propósito de presentar una revisión crítica de aquellas teorías y metodologías que tributan de alguna manera a este proceso, fundamentalmente desde la sociología de la educación.

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).

La intención ha sido integrar la sociología de la educación, las dimensiones de la participación y su puesta en práctica para lograr una conceptualización propia y una metodología rigurosa. Las dimensiones e indicadores expuestos, 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.

Las coordenadas que ofrecen las teorías y metodologías sobre esta temática sirven de sostén al análisis de la participación educativa. Estas, de un lado reúne categorías desarrolladas y aplicadas para recoger datos esenciales reveladores del curso del proceso. Del otro, permitirá un diagnóstico de posibilidades o barreras condicionantes de su comprensión y puesta en práctica.

# **I. DESDE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL A LA EDUCATIVA**

Para abordar la participación educativa es vital delimitar los principales enfoques conceptuales y metodológicos que son relevantes dentro del amplio espectro que conforman la sociología y los estudios sobre participación social. Nuestra ruta comienza con precisiones generales sobre el proceso hasta llegar a la sociología de la educación. A partir de esta última se presentan los paradigmas más significativos para la participación educativa y finalmente se delimitan los ejes esenciales que deben considerarse para adentrarse en su fenomenología.

## **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 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.

Desde las conceptualizaciones anteriores, entendemos como participación social: el 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 Enguita, 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 devienen circunstancias *sine qua non* de la participación, establecen un marco normativo que la hacen posible o la obstruyen. Dicho marco incluye toda la legislación que reglamenta la participación. Esto es leyes nacionales, resoluciones ministeriales, documentos de trabajo de las instituciones y cualquier otro instrumento que pauten objetivos, procedimientos y funcionamiento de las estructuras de participación establecidas al nivel que sea.

Otro aspecto esencial son las estructuras de participación, 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, válidos para cualquier ámbito, pero con matices específicos según el campo de acción donde se aplique. Veamos a continuación sus particularidades en el educativo.

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

Dentro de la sociología de la educación, en este libro sólo se enfatizan aquellas perspectivas 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 las *contemporáneas* 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. Además, es en los años noventa cuando la participación se instaura 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.

## **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.

### 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 social<sup>1</sup>.

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 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.

---

<sup>1</sup> 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.

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.

### **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 posean todos, 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 aristocrática<sup>2</sup>. La intención—y a

---

<sup>2</sup> 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.

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 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.

### 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 parte de 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.

#### **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 sociales 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 impropio 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 trasmisión de su ideología. La familia es variable e ineficaz para irradiar una ideología y su intervención escolar sería impensable. Iguales razones deslegitimaría 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.

## **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.

### **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 societales 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.

### **2.2.2. Teorías de la reproducción social**

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 perfilarse<sup>3</sup>. El cuestionamiento de la concepción funcionalista de la sociedad y de la función

---

<sup>3</sup> 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.

atribuida a la escuela son los ejes fundamentales de las teorías de la reproducción. En esta tendencia se 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 se asume una determinación de clase social en: sistema escolar, práctica pedagógica, contenidos, fines de la enseñanza, éxito y fracaso escolar. Se denuncia la igualdad de oportunidades como una ilusión (De Ibarrola, 1994). Estas teorías 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.

### ***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, o sea que 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.

### 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 oculto<sup>4</sup>. 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.

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

---

<sup>4</sup> 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.

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 se mantuvieron 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”<sup>5</sup>, que revela la influencia de las expectativas profesoras sobre la conducta de los alumnos, quienes se manifiestan tal como se espera (Rits 1991)<sup>6</sup>. Los docentes creen hacer una clasificación escolar, que su juicio se aplica al trabajo realizado 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

---

<sup>5</sup> También se conoce como “Profecía que se cumple a sí misma”

<sup>6</sup> 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.

docente con el desempeño estudiantil y esto, a su vez, con éxito o fracaso social. Todo ello permite que los maestros disciernan 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 social<sup>7</sup>. 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

---

<sup>7</sup> 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.

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”).

Siguiendo a este autor, las prácticas de resistencia y subversión 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 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 locales<sup>8</sup>, 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.

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

---

<sup>8</sup> 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.



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.

Concibe 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 familiar<sup>9</sup>. De esta manera explica la reproducción de 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 trasmite 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

---

<sup>9</sup> 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.

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 de pedagogías 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 pautas de interacción y expectativas, la precisión estricta de cánones similares para todos obvia las 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.

De modo general, 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.

#### **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 instauro 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 cotidianidad 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 detenerse 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.

### **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 consagratória 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.

### **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 la 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”<sup>10</sup> (Carnoy, 1999).

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

---

<sup>10</sup> El entrecomillado es nuestro.

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).

Giró y Cabello (2016) destacan que las familias llegan a vincularse con la escuela desde la perspectiva de la lógica de consumo en detrimento de la corresponsabilidad en el proceso educativo. Se trata de una relación clientelar, como resultado de las actitudes individualistas y consumistas que han supuesto los cambios sociales contemporáneos. Esto conlleva a que algunas, desde una posición de superioridad, se sientan con la legitimidad para demandar y cuestionar la labor de la institución y sus docentes, lo que dificulta aún más la coparticipación entre ambos actores. Ello sostiene un mensaje contradictorio en el discurso docente. Por una parte, se exige la implicación familiar; pero por otra, se desaprueba cuando se invaden aquellos ámbitos y espacios que los docentes asumen como exclusivos.

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.

### **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 Enguita (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 progresiva (Pérez R., 2006). 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 este libro 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 rasgos<sup>11</sup> 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

---

<sup>11</sup> 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).

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.

- 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.

Las nociones anteriores sostienen la idea de 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.



### **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 para su estudio.

## **3. Definiciones claves para la comprensión de la participación educativa**

A partir de la reconstrucción disciplinar precedente, es posible identificar los ejes esenciales de la participación educativa. De las conceptualizaciones de la participación social se asume 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 conciben.

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.

En cuanto a la participación educativa desde los aportes disciplinares, un autor de obligada referencia es Rafael Feito:

“... 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: 10)

De la conceptualización anterior se desprenden varios aspectos a tener en cuenta. 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 nos permiten establecer el concepto que sostiene este libro. 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<sup>12</sup> y organizacional<sup>13</sup>). 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.

También se asume la postura de la Pedagogía Crítica en cuanto a las potencialidades de los actores para cambiar la inercia de la escuela tradicional. En este sentido, se entiende como participación educativa plena el 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. A nuestro juicio 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.

---

<sup>12</sup> Este ámbito comprende acciones docentes según la política educativa (objetivos, asignaturas y contenidos, métodos pedagógicos, recursos didácticos y criterios evaluativos)

<sup>13</sup> 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)

- 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 este libro. Es el eje medular para la comprensión del itinerario histórico de la participación educativa en cualquier escenario, su marco normativo y su concreción en instituciones específicas.

## **II. COORDENADAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA**

Sin el ánimo de brindar fórmulas acabadas para el análisis de la participación educativa en el plano institucional en este capítulo se explicita un posible procedimiento metodológico a seguir<sup>14</sup>. Este abarca desde las dimensiones a considerar hasta el procesamiento de los datos.

### **1. Dimensiones de análisis**

Estudiar la participación educativa en cualquier escenario debe partir de la reconstrucción de sus antecedentes históricos, aunque no se hable en esos términos. Esto es considerar referencias, análisis empíricos y demandas prácticas de aquella o de algunas de sus dimensiones, en el pensamiento e investigación educativa del lugar del que se trate. También es relevante tener en cuenta los aspectos normativos e institucionales que han configurado el devenir del proceso. Esto, junto a los aportes de la investigación educativa de cada lugar permiten presentar los principales ejes condicionantes del fenómeno, tanto desde el plano discursivo como práctico, así como los puntos de partida para su abordaje empírico.

---

<sup>14</sup> Este acápite metodológico está inspirado en investigaciones previas realizadas por la autora (Rivero, 2001 y 2014)

Los estudios sobre participación educativa comportan múltiples dimensiones, como pueden ser: naturaleza de las interacciones institucionales, expectativas educativas a nivel de sociedad (familia y alumnado) y su correspondencia o no con la política educativa. Además, se pudiera prever su desempeño futuro y sus posibilidades de transformar la realidad educativa, o sea una investigación que descifre, anticipe y contrarreste los obstáculos a este ideal. En este esfuerzo proponemos algunas interrogantes para estudiar o generar participación educativa<sup>15</sup>. Preguntas y respuestas pueden variar según condiciones de las instituciones y de las dimensiones priorizadas en cada caso. Estas 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.

¿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.

---

<sup>15</sup> 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.

¿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, como los elementos relevantes del contexto social, la institución y el actor.

## **2. Posibles objeto de investigación**

El estudio de la participación educativa comporta múltiples caminos a seguir, de acuerdo con las unidades de análisis seleccionadas.

Determinadas circunstancias externas o institucionales pueden generar dinámicas participativas diferentes. Algunos ejemplos de dichas circunstancias 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).

Considerando las circunstancias anteriores se pueden pensar otras cuestiones vinculadas a la participación educativa que merecen ser objeto de investigación de cara al futuro. Entre ellas destacan: noción de participación inherente a la construcción histórica y social del sistema educativo que se estudie; 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) o las estructuras no formales de participación que existen de manera espontánea.

A su vez, 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 sus modelos 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.

De esta manera se abre una agenda de investigación de la participación educativa variada, que contribuiría a complejizar el aparato teórico metodológico para su comprensión. Pero también a gestar propuestas concretas de experiencias participativas. Acción e investigación social que dé cuenta de condiciones, maneras de expresarse y posibilidades de instrumentación del proceso. Todo ello en aras del perfeccionamiento de las instituciones educativas y de formar al ciudadano reflexivo, autónomo y comprometido que nuestros países necesitan.

### **3. Naturaleza de la indagación**

La ruta metodológica a seguir en un estudio de participación educativa está en correspondencia con la esencia de las variables y dimensiones elegidas para su abordaje. Sin embargo, una estrategia cualitativa y en especial, estudios de caso tienen mucho que aportar, dado los principales desafíos metodológicos que suponen abordar esta temática, tales como:

- 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 de estudios de casos u otra aproximación cualitativa 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 a nivel institucional.

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. Los estudios de casos permiten entonces desagregar y profundizar en los componentes del proceso de manera articulada, 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 esta estrategia. La intención es conocer la lógica de la participación educativa, de cómo está configurada también por lo social en una

organización específica. Desentrañar cómo los actores educativos toman o no las decisiones, describir el proceso, identificar sus cualidades y aproximarse así a la comprensión de su esencia.

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. Su expectativa teórica es que 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). Es decir, no intentan generalizar, sino caracterizar, describir y valorar la participación educativa en el lugar del que se trate. 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.

## **4. Obtención de datos**

El proceso de recogida de la información depende del camino elegido para el estudio de la participación educativa. No obstante, algunas técnicas son vitales de acuerdo con la dimensión que reflejen.

El *Análisis de documentos* permite reconstruir el marco normativo de la participación educativa. Puede revelar cuestiones diversas dentro de la política educativa. Los de carácter nacional, como leyes o resoluciones ministeriales, permiten develar 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 institucionales, relacionados con las estructuras de los actores, establecen sus funciones en la escuela, ámbitos y niveles de

participación, sus roles y responsabilidades; además de las acciones sistemáticas y el sistema de reuniones.

La selección de los documentos a estudiar dependerá de su lugar en el funcionamiento institucional. Si se indaga sobre las estructuras de participación se podrán analizar aquellos reglamentos donde se establecen objetivos, procedimientos e indicadores de evaluación del trabajo, tanto de las instituciones como de aquellas. Todo ello permite reconstruir el discurso subyacente sobre la participación educativa a nivel de política educativa y sus condicionalidades.

Aunque defendemos una indagación cualitativa se podría utilizar una encuesta, como técnica complementaria, fundamentalmente para recabar información de los padres. Esta favorece la obtención rápida de información relevante, como pueden ser los siguientes campos temáticos:

- *Percepciones sobre la participación educativa*, o sea aquellos significados que los sujetos tienen de la participación y los roles que se atribuyen a ellos mismos y a los otros actores. También la evaluación de las organizaciones que los agrupan, con sus respectivos sistemas de reuniones. Respecto a dichas estructuras también se pudiera indagar el clima de confianza o no que generan, la autonomía que tienen con respecto a las decisiones institucionales y su valoración general.
- *Ámbitos de participación*: pedagógico-didáctico y organizacional. Para ello se pudiera incluir una pregunta cerrada, cuyas categorías aborden los principales indicadores de dichos ámbitos. En nuestra experiencia, en ocasiones a los sujetos les es difícil nombrar espontáneamente en qué aspectos les gustaría involucrarse dentro de la dinámica institucional, por lo que ha sido más provechoso exponerle todas sus posibilidades de participación. Esto pudiera hacerse para los tres actores: docentes, familias y alumnos. De manera que se recoja no solo donde se autobica el actor encuestado, sino qué lugar les adjudica a los otros.
- *Niveles de participación educativa* de cada actor. A partir de los ámbitos anteriores se pudiera identificar qué nivel se atribuye cada uno a sí mismo y al resto, e incluso señalar dentro de los ámbitos en los que no intervienen, si deberían hacerlo. Esto último, permitiría revelar la idea que tienen sobre las áreas y maneras de intervención legítimas para docentes, familias o alumnos.

En los cuestionarios siempre es aconsejable dejar alguna pregunta abierta donde el entrevistado exprese libremente aquellos aspectos que deberían ser cambiados para mejorar el funcionamiento de la institución en general. La intención es conseguir información espontánea y desde diversos niveles de prioridad la percepción de docentes y familias sobre la institución y las prácticas participativas que en ella se generan.

La *Observación no participante* es imprescindible para develar la condición real del proceso de participación que se estudie. Se pueden priorizar las principales reuniones institucionales, que incluyan decisiones que impliquen a los actores a estudiar. Esta técnica es fundamental para detectar los niveles de participación que en la práctica asumen los sujetos. La intención es captar la naturaleza de las intervenciones en sus escenarios habituales y con ello profundizar en el funcionamiento de las estructuras. Las reuniones deben ser grabadas en su totalidad con la anuencia de los sujetos presentes. El protocolo de observación debe centrarse en el emplazamiento y la dinámica. El primero se refiere a horario, lugar y modalidad de distribución de los actores (taller o asamblea) y la segunda a duración media, temas tratados, índice y naturaleza de las intervenciones. Este último aspecto es crucial y supone entonación, sentimientos que manifiestan, así como interrupciones a las mismas.

Las *entrevistas en profundidad* pueden hacerse a los directivos para identificar objetivos y documentos oficiales de la política educativa. También conocer su ideal de interacción familia-escuela-instituciones comunitarias, estructuras de participación y trabajo institucional. Todo ello con el fin de reconstruir el marco normativo del proceso en estudio, pero desde la perspectiva de los que toman decisiones. Esta técnica puede explorar desde las nociones más generales de la política educativa hasta el funcionamiento institucional. A su vez, posibilita que el entrevistado proyecte aspectos que considere vitales, tanto para explicar las directrices de la política como sus potencialidades y desafíos. Desde esta perspectiva las entrevistas pudieran comprender tres ejes temáticos:

1. *política educativa del momento*: objetivos educativos generales y específicos según el nivel que se analice, junto a los principales documentos normativos a nivel nacional e institucional.
2. participación educativa: lugar del ideal de participación dentro de la política, estructuras y procedimientos de participación establecidas para cada actor (acciones, elección de

representantes, etc.), responsabilidades 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.

En el caso de los alumnos, las técnicas a aplicar deben estar en correspondencia con el nivel educativo en el cual se indaga. Así para alumnos de primaria y secundaria serían muy útiles técnicas proyectivas. A partir de consignas generales se evita inducir respuestas “socialmente correctas”. La intención es develar la manera en que estos viven la participación en el cotidiano escolar y con ello acercarse 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 puede ser que dibujen una asamblea de aula como principal espacio de toma de decisión respecto a la estructura que los agrupa. En la aplicación de la técnica se les debe garantizar hojas de papel blanca y lápices de colores que incluya todo el espectro (azul, rojo, amarillo, verde, carmelita (marrón), negro, violeta y naranja). Esta variedad cromática es importante para la interpretación posterior del dibujo, donde la elección del color también es una dimensión a considerar.

La composición es otra técnica adecuada, bajo la consigna de: “Cuéntame uno de los momentos que más te haya gustado en la escuela y ¿Por qué?”. Ello permite indagar en qué medida se sienten protagonistas o no, qué lugar le otorgan a dicho protagonismo para los casos en que lo identificaron y otros elementos relevantes para entender su participación.

Las técnicas hasta aquí descritas solo constituyen un punto de referencia a considerar para el estudio de la participación educativa. Suponen un trabajo de campo exhaustivo y complejo que se complementa con el análisis de los datos así obtenidos.

## 5. El análisis

Una vez aplicados y organizados los instrumentos elegidos para la recogida de datos se procede al análisis. Un camino pudiera ser, como corresponde con la naturaleza cualitativa de los datos, la categorización de los textos y parlamentos registrados en los documentos, composiciones, entrevistas y observaciones. En cada uno de estos el procedimiento es similar y se inspira en el método de comparación constante de análisis cualitativo, definido por Glaser y Strauss (1967)<sup>16</sup>. Este supone la conformación, manual o a través de programas estadísticos, de todas las categorías de análisis.

En *documentos* y *composiciones* se pueden agrupar las categorías según los campos temáticos que abordan. Por ejemplo, los primeros suponen objetivos de política, estructuras, procedimientos o responsabilidades y en las composiciones, vivencias de los alumnos. De las primeras categorías, luego de que sean reelaboradas y perfeccionadas, se pueden registrar 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.

Las composiciones podrían someterse también a una categorización inicial, que destaque los parlamentos de los alumnos según la actividad relatada, las emociones que les despiertan, si se sienten protagonistas o no, entre otras clasificaciones que el relato sugiera por sí solo. Una vez reconstruidas las composiciones como unidades narrativas en sí mismas, se identifican las

---

<sup>16</sup> 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).

categorías recurrentes. Ello permite construir un mapa que posibilite desentrañar las experiencias participativas de los alumnos. A continuación, se muestra un ejemplo de dicha categorización<sup>17</sup>.

Tabla 1. Ejemplo de categorías analíticas, construidas a partir de los parlamentos de alumnos en composiciones

Categorías	FRASES
Interacción con su grupo de iguales	“Estoy con mis amigos”; “me divertí con todos mis amigos”; “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”; “participé en la tabla gimnástica junto a las niñas de mi grado”; “hicimos mermelada y pan”; “hicimos jabón de colores y aroma”
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”; “excursión a la Granja Escuela”; “fallas”; “Fiesta de fin de curso”
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”
Reconocimiento por su desempeño académico	“la maestra me dió un diploma”, “nos dieron los diplomas con las notas”
Reconocimiento de su familia	“Mi familia estaba allí conmigo”; “mi mamá se puso contenta porque saque 100 en matemática e Historia”

<sup>17</sup> Se toma como referencia la tesis doctoral de la autora (Rivero, 2020)



	“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 deben ser transcritas textualmente e igualmente sometidas a la categorización de los parlamentos de los sujetos en cuanto a implicación y formas en que se manifestaba. Estas siguen un proceso de reelaboración constante, con vista a precisarlas aún más en función de sus propiedades, lo que es posible por la comparación entre ellas, a partir de la identificación de sus puntos en común o de diferenciación.

En este procedimiento se debe respetar la unidad narrativa e interpretativa de cada una. Para organizar toda esa información un recurso valioso es elaborar la “historia del entrevistado” o la “historia de la reunión”. Esto es, rearmar la exposición en un nuevo documento, destacando los ejes temáticos y los centros de argumentación, los agentes e instituciones más relevantes en el discurso, el uso del término participación (cuándo y cómo) y las notas del investigador. Estas últimas, en correspondencia con la lógica cualitativa, también constituyen datos y tienen cierta complejización. En un primer momento recogen las impresiones más generales y posteriormente se van perfilando de acuerdo con los objetivos del estudio. Así se puede registrar la persona protagonista, el clima general, la motivación observada por parte de los actores, el horario y el índice de intervención, entre otras cuestiones.

De esta forma se logra la categorización final de entrevistas y observaciones. En la tabla siguiente se presenta un ejemplo de algunas de las categorías más recurrentes que pueden emerger en estas.

Tabla 2. Resumen de categorías finales de entrevistas y observaciones

CATEGORÍAS	FRASES
FUNCIONES	
Controlar	Alumnos con cargos: “yo soy jefe de Destacamento y todos los martes tengo que ir al comedor a controlarlo”; “si no hacemos esa función todo estuviera descontrolado en la escuela”
Disciplinar	Alumnos 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”.
Velar por el cumplimiento de lo establecido	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”
Conduce reunión	Maestra (en asamblea de alumnos): “... espérate, vamos a pararnos ahí en las actividades de marzo. Vamos 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”  Director: “Eso puede ser un acuerdo aquí en el Consejo de escuela, solo se van a quedar en la escuela el delegado”
Pide orientación	Maestros (reunión de ciclo): “¿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 (asamblea de alumnos): “Sí, van a estudiar más, 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?"
Impone decisión	Director (Consejo de Escuela): "yo no puedo estar todos los días atendiendo papás, hoy tiene que salir aquí quién va a ir, no vamos a dilatar más, a qué acuerdo vamos a llegar?"; "yo lo apruebo como director"
PERCEPCIONES	
Estereotipo de padres despreocupados	"Los padres prácticamente se la dejan a la escuela, la obligación 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"
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 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"
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 (asamblea de alumnos): "Presten atención, tienen que dirigir sus opiniones en ese sentido, por ejemplo: yo estoy en el Círculo de Interés de Pedagogía y quiero al museo de la revolución para ver la historia de los grandes pedagogos. Así queremos que intervengan."
Burocratización de la institución	Jefa de Ciclo: "todos los meses el día 16 tengo entregar el cierre de la asistencia y si tengo altas o bajas... y todo es papeles y más papeles"
Participación como ejecución	Guía Base: "Si ellos dicen queremos más actividades hay que dejarles más participación"

Participación como opinión	- Entrevistadora: “¿Y los alumnos que cosas son las que deciden en la escuela, ¿cuáles son sus responsabilidades? – Guía Base:- decir lo que le gusta y lo que no le gusta”
----------------------------	---

Una vez concluida la categorización final se procede a un análisis más interpretativo a partir de la construcción de una matriz común de exposición. Hay aspectos que se argumentan más colectivamente y, por lo tanto, se percibe una conceptualización de alguna manera rutinaria con relación a éstas. Así se va agregando información a este marco general.

De modo general la categorización de documentos, composiciones, observaciones y entrevistas debe apoyarse en los modelos de estudio de la participación que se identifiquen en la revisión bibliográfica y en las categorías propias que los datos hagan emerger.

Por su parte, para el análisis de los dibujos una propuesta factible es la de García (1995) quien atiende a las siguientes categorías: contenido, color, ritmo, estructuración y calidad general. A estas se pudieran agregar: imagen del aula (completa, específico), espacio que representan (aula, patio de la escuela), disposición áulica, procedimiento, expresiones faciales de los alumnos, entre otras que permitan detectar las rutinas de participación cotidianas. Todo esto se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 3. 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	Grafito (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?

Por último, los cuestionarios, en su esencia complementaria de técnicas cualitativas, deben procesarse a partir de distribuciones de frecuencias y tablas de contingencia para facilitar la interpretación de los datos. Esto permite hacer generalizaciones y comparaciones, pero dentro de los límites marcados por el diseño muestral del estudio.

La lógica metodológica explicada no es el único camino para indagar en la participación educativa. La intención ha sido compartir parte de la experiencia de la autora y contribuir al campo de los estudios de este complejo fenómeno. 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.



## Conclusiones

Este libro reflexiona sobre los alcances conceptuales y metodológicos de la participación educativa. Para ello parte de un concepto de participación social que 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 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 configura al proceso.

El estudio de la participación social también cuenta con regularidades metodológicas aplicables a cualquier campo del espacio social, como el educativo. 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. Sin negar las posibilidades del enfoque cuantitativo, el cualitativo tiene mayores potencialidades para captar los estados psicológicos, las conductas y el contexto de significados que configuran la participación.

En cuanto a la participación educativa, sus particularidades estarían asociadas a los actores que se convocan, que a nuestro juicio deben ser docentes, familias y alumnado. También en la polémica que genera la distribución de responsabilidades y ámbitos de intervención, dada la especificidad de la labor docente. En este sentido, 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 las políticas educativas.

Estas y otras cuestiones salen a la luz cuando nos adentramos en este proceso. Su abordaje, desde las circunstancias reales en que acontece, suministrará información relevante para superar sus contradicciones y dar respuestas a su puesta en práctica. A los que toman decisiones a nivel de

política educativa, les revelará el estado real 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 son significados e insatisfacciones. A nivel institucional pondría a disposición de profesorado, familias y alumnos herramientas conceptuales de fácil comprensión para reconocerse o no como actores de participación. Ello les permitiría tomar conciencia de sus potencialidades y de la necesidad de hacerla un objetivo plausible y con ello, superar los obstáculos que emerjan.

En este libro se ha priorizado la mirada sociológica, pero es factible aprovechar también 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.

Lo esencial es lograr la aplicabilidad y pertinencia de una investigación sobre la participación educativa crítica. Siguiendo a Flecha y Serradell (2003) a propósito de Weber y su idea de la racionalización esa debe incluir: saber empírico, capacidad predictiva y dominio organizativo e instrumental de los acontecimientos. Solo así será posible pensar el perfeccionamiento de nuestras instituciones educativas y de formar al ciudadano reflexivo, autónomo y comprometido que nuestras sociedades necesitan.

## Bibliografía citada

- Alejandro, M., “La participación: reconceptualizando el tema” en Chaguaceda A. (comp.) *Participación y espacio asociativo*, La Habana: Publicación Acuario, Centro Félix Varela, 2008.
- Apple, M. y J. A. Beane, *Escuelas democráticas*, Madrid: ediciones Morata s.l., 1997.
- Apple, M., “What Post-Modernists Forget: Cultural Capital and Official Knowledge”, Manuscript, 1993
- Apple, M., *Educación «como Dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona: Paidós. Trad. Genís Sánchez Barberán, 2002.
- Apple, M., *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós, [1993] 1996.
- 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.
- 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.
- Arnstein, S., “A Ladder of Citizen Participation” en *American Institute of Planners Journal*, July. pg.216-224, 1969.
- Ball, S. J., “Educational Markets, Choice and Social Class: The Market as e Class Strategy”, *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1993.

- 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.
- 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.
- 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](http://www.injuv.mtas.es)), Madrid: Instituto de la Juventud, 2003.
- Bernstein, B., *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (vol. IV), Madrid: Morata, 1993.
- Bobbio N, *Diccionario de política*, México: siglo XXI, 1984
- 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.
- Bolívar, A., *Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso Reformas escolares y fracaso escolar*, UNIA, Baeza, 2004.
- 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.
- Bourdieu, J. y J. C Passeron, *La reproducción*, Barcelona: editorial Laia, 1970.
- 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).
- 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.

- Candelé, Ma C., “Una mirada a la participación en el perfeccionamiento empresarial”, en Pérez, Armando (comp.) *Participación social en Cuba*, La Habana: CIPS, 2004.
- Carnoy, M., “Globalización y restructuración de la educación”, en *Revista de Educación*, No 318, PP. 145-162, 1999.
- Carrizo, E. y M. Arocena *Pedagogías viajeras: narrativas de formación docente*, Salta: Editorial Hanne, 2011.
- Chaguaceda, A., “Participación ciudadana y espacio asociativo” en ídem (comp.) *Participación y espacio asociativo*, La Habana: Publicación Acuario, Centro Félix Varela, 2008.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- De la Riva, F., “Gestión Participativa de las asociaciones”, Equipo Claves Madrid: Editorial Popular, 1994.

- 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.
- Dubet, F. y D. Martucelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- Dubet, F., *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona: Gedisa, 2005.
- Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Barcelona: Península, [1922] 1975.
- Edwards, T., S. Gewitz, y G. Whitty, *The State and private education: An evaluation of the assisted places scheme*, Lewes, UK: Falmer, 1990.
- 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.
- 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.
- Feito, R. y J. I. López (coord.) *Construyendo escuelas democráticas*, Barcelona: Hipatia, 2008
- Feito, R., *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*, Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2011.
- Feito, R., *Una educación de calidad para todos: reforma y contra-reforma educativas en la España actual*, Madrid: Siglo XXI de España, 2002.
- 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.
- Fernández Enguita, M., *La profesión docente y la comunidad escolar, crónica de un desencuentro*, Madrid: Ediciones Morata, 1995.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Freire, P., Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, México: Siglo XXI, 1997.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- Giddens, A., *El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona: Editorial Labor, s.a., [1971] 1994.
- 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.
- Gimeno, J., *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata, 2001.
- Giró Miranda J. y S. A. Cabello “Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 9, No 3, 334-345. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>, 2016.
- 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.
- Giroux, H. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, México: *Cuadernos Políticos*, 1985.
- 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.
- Giroux, H., *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez traducción de Alberto Jiménez Madrid [etc.], 2001.
- 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.
- 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.



- 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
- 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.
- 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.
- 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.
- Guarro, A., *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona: Octaedro, 2002.
- 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.
- Hass, E. *Beyond the Nation State: Functionalism and International Organization*, Stanford, Stanford University Press, 1964.
- Hernández, F. J., J. Beltrán y A. Marrero, *Teorías sobre sociedad, familia y Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2010.
- Inkeles, A., *What is Sociology? An Introduction to the Discipline and Profession*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1964
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), “Sistematización del modelo de la escuela cubana”, Informe de Investigación, 1996.

- Jackson, P.W. *La vida en las aulas*, Madrid: Marova. (Nueva edición en Morata-Paideia, 1991), [1968] 1975.
- 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)
- 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.
- Lerena, 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.
- 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.
- 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
- Martín, J.L., “Participación en la economía. Algunas reflexiones para el debate” en Pérez A. (comp.) *Participación Social en Cuba*; La Habana: CIPS, 2004.
- 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.
- Martínez, J. (coord.), *Evaluar la participación en los centros educativos*, Madrid: Escuela Española, 1998.
- 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.

- Marx K. y F. Engels *El Manifiesto Comunista*, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales (2da edición), [1848] 1975.
- Marx K. y F. Engels, *La ideología alemana*, Montevideo-Barcelona, [1845] 1970.
- Marx, K. y F. Engels, *Obras Escogidas* (Vol. II), Moscú: Editorial Progreso, 1973.
- Montaño, C.E., *La participación en organizaciones democráticas y autogestionadas*. Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay, 1992.
- 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.
- Organización de Pioneros “José Martí” (OPJM), “Lineamientos de trabajo de la OPJM para el curso escolar 2015-2016”, Documento de trabajo, 2015.
- 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.
- Palma, D., “La participación y la construcción de ciudadanía”, CLACSO: Documentos de Trabajo, no 27, abril, 1998.
- 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.
- Pateman C., *Participation and democracy theory*, Londres: Cambridge University Press, 1970.
- 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

- 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.
- Puigrós, A., *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Rei IDEAS, Aique 1994.
- 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.
- Rebellato J. L., “La participación como territorio de contradicciones éticas”, en ídem, *Ética de la autonomía*, Uruguay: editorial Roca Viva, 1997
- Rigal, L. “La escuela popular y democrática: un modelo para armar”, en *Revista Crítica Educativa*, Buenos Aires, No. 1, julio, 1996.
- Rits, R., “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado”, en *Educación y Sociedad*, No. 9, 1991
- Rivero, Y. “La participación educativa ¿democratización o rutinización? Una reflexión desde la realidad cubana y española”; Valencia: Universidad de Valencia, tesis de doctorado, 2020.
- Rivero, Y., “Cuba: procesos participativos en la institución escolar”, Buenos Aires: FLACSO, tesis de maestría, 2001.
- Rivero, Y., “Cuba: procesos participativos en la institución escolar”, Buenos Aires: FLACSO, tesis de maestría, 2001.
- Rivero, Y., “El complejo ejercicio de participación educativa. Acercamiento desde la realidad cubana”; La Habana: Universidad de la Habana, tesis de doctorado, 2014.
- 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.

- Rosenthal, R y L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1968.
- Sánchez de Horcajo, J.J., *La gestión participativa en la enseñanza*, Madrid: Narcea, 1979.
- 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.
- Santos, M.A., *El crisol de la Participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*, España: Escuela Española, 1997.
- Selener, D., *Participatory Action Research and Social Change*, New York, Cornell University, 1997.
- 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.
- Tiramonti, G., “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90” en *Revista Propuesta Educativa* No 17, Buenos Aires: FLACSO, 1997.
- 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.
- 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
- Torres, C.A., *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- Valdés J., “Notas sobre la participación política en Cuba” en Pérez A. (comp.) *Participación Social en Cuba*, La Habana: CIPS, 2004.
- Weber, M. “Los literatos chinos”, en M. Weber, *Ensayos de Sociología Contemporánea*, Barcelona: Martínez Roca, pp. 519-529, 1972.

Weber, M., *Economía y sociedad, Esbozo de sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

Willis, P., “Producción cultural y teorías de la reproducción”, en Fernández Enguita (comp.) (op.cit, 1999), 1986.

Willis, P., *Learning to Labour*, Westmead: Saxon House (traducción al español: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal, [1977], 1988.

Young M., “El currículum 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.

Segunda parte

## **Aspectos esenciales para la implementación de una participación educativa plena**

## INTRODUCCIÓN

La participación educativa se inserta fundamentalmente a partir de los años noventa como eje discursivo explícito de la mayoría de las políticas educativas nacionales. Como argumento de las reformas educativas ha estado vinculada con el ajuste estructural. Los escasos recursos públicos han incentivado la búsqueda de financiamiento y este ha sido el matiz del proceso desde posiciones neoliberales. En contraposición, existen posturas progresistas que adoptan la dimensión más democrática del proceso y sostienen la necesidad de conciliar currículos con: necesidades de actores, diversidad social y superación de prácticas homogenizadoras. 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 padres 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 (Benedito y Morán, 2003).

Este libro se inspira en esa visión más democrática de la participación educativa para proponer ejes esenciales que pudieran favorecer su implementación, 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.

En esta construcción, 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 sostiene una visión



microsociológica que permite legitimar rutinas, interacciones y dinámicas como condicionantes de conductas y formación de actitudes. 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 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 corresponsabiliza 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).

Pero la realidad ha sido otra, 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. Este 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.

Este libro se acerca a las complejidades que encierra el cruce de normatividad, discursos y prácticas de participación en las instituciones educativas para favorecer la subversión del estatismo participativo institucional. Ello supone pensar el proceso desde su lugar en la política educativa y desde las condiciones sociales que lo restringen o potencian. Se desarrolla así una

intencionalidad propositiva: 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 de la institución, 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. Se espera que todos los actores se involucren en decisiones relevantes, pero con roles diferenciados entre representantes y representados, a favor de los primeros, siempre que se garanticen instrumentos de control sobre la representación. Este paradigma sobre la participación real es posible a partir de determinadas premisas sociales, organizacionales e individuales específicas, que se profundizan a continuación.

## **1. 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 autocolpa 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: 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 otra de las limitaciones reiteradas. En ocasiones 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.

Es común un discurso oficial desmentido por la realidad. Abundan formas trilladas e imaginarios limitados que asocian participar con: opinar, asistir, disfrutar y ser informado. También sujetos que revelan actitudes de espera por un producto o servicio. Con la expectativa de que sea organizado y transportado por personas competentes, responsables de ponérselas a su disposición, asumiendo el rol de consumidor, espectador o beneficiario.

Se trata de una construcción paternalista de la ciudadanía, bajo 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) se produce 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 en las instituciones educativas.

## **2. Funcionamiento centralizado, jerarquizado y burocratizado de las escuelas**

Es ineludible subvertir los estilos jerárquicos, centralizados y burocráticos de las escuelas. En ocasiones 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.

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 sobre-regulación 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 advierte 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 en su mayoría 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 este libro se defiende la concepción de autonomía de Bolívar (2013). Esto es, 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 una 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.

### 3. 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)<sup>18</sup> 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 este libro supone la implicación consciente y comprometida de los actores educativos en una relación de horizontalidad para la implementación de un proyecto en común. Esta se sustenta a partir de los efectos que tiene en el desempeño escolar de alumnos y la calidad del proceso a nivel institucional. 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. Aunque se trata de incluir a todas las instituciones sociales, el peso de la familia es crucial. Ello nos introduce en la vieja rivalidad que ha acompañado a la relación escuela-familia, la cual merece una reflexión aparte.

---

<sup>18</sup> Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. citado por Santos, M.A., 2000

## **4. ¿Es posible una relación armoniosa entre familia y escuela?**

En lo concerniente a la escuela y las familias, Rujas (2016) sostiene que a pesar de esperarse una yuxtaposición lo que predomina es separación, distancia, cuando no conflicto. Para el autor ello se contrapone con la certeza de que la participación, tanto social como educativa, mejora la instrucción y es coherente con las aspiraciones de democratización y de cambio de actitudes a nivel social. Esta convicción explica la paulatina presencia de las familias en la escuela. Sin embargo, es común encontrar cierta hostilidad implícita entre ambas instituciones.

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. Pero, no siempre son suficientes los niveles de participación que alcanzan, debido a las siguientes causas: incompreensión 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.

Por ejemplo, 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. No obstante, 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. Los Consejos se han 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.

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. 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 movilizadora 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 estereotipos docentes hacia la familia.

*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, 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*. Se produce una resistencia de los docentes a compartir su poder, a partir de la defensa a ultranza de la exclusividad de las creencias y saberes que transmiten. Este es un argumento recurrente que obstruye las posibilidades 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.

Se ha instaurado así una visión extrema de que los padres no cuentan con la capacitación científica y técnica necesaria para decisiones educativas, condiciones que sí tiene el profesorado, dadas 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, Fernández Enguita (1990) reconoce que el concepto de participación de los docentes no coincide con el del discurso oficial.

“... 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” (p. 189)

Giró y Cabello (2016) detectan un significado asimétrico de la participación familiar por parte de los docentes. Estos entienden que la pauta debe ser marcada desde la escuela y su profesorado, que existen límites pedagógicos y académicos para dicha intervención. Las familias son mayormente convocadas para acciones lúdicas en detrimento de cuestiones pedagógicas o de gestión institucional. Se desvirtúan, de esta manera, las posibilidades educativas de las familias por parte de los docentes.

Lo anterior se vincula con algunos estereotipos docentes sedimentados en sus imaginarios que menosprecian a las familias. El más común es el que los padres participan poco, o casi nada, en el proceso de aprendizaje 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.

Según Rujas (2016) la “implicación” demandada a la familia asume un significado limitado a un solo sentido, al de la socialización escolar. Discurso imperante que asume como legítima la adaptación a las exigencias escolares en detrimento de otras maneras de intervención en la educación de los hijos. También señala la tendencia docente de responsabilizar a las familias del fracaso escolar de los alumnos a partir de enjuiciar su: función socializadora, formas de ser, condiciones sociales o características. Cómo si solamente variables familiares determinaran el desempeño escolar. El autor destaca los pares con los que los docentes argumentan dicho fracaso - otra vez del lado de la familia-: culpabilización y desresponsabilización; reconocimiento de sus dificultades y reducción a “mala educación” o “desinterés”; comprensión de sus “difíciles” situaciones y descalificación de la socialización familiar.

La 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). A partir de esta percepción restringida de sus posibilidades de participación los propios padres se vuelven cómplices involuntarios de una posición subordinada en la toma de decisiones.

A juicio de Oraisón M. y A. M. Pérez (2006) la distancia de algunas familias respecto a la escuela, se produce también porque las primeras 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 se complican los vínculos entre ellas, a través de la

desconfianza y la culpabilización/victimización que marcan sus interacciones. Todo lo cual incrementa cada vez más, el alejamiento entre ambas.

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 aspecto 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. La tercera condición 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.

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”<sup>19</sup>. “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.

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

---

<sup>19</sup> Narodowski y Carriego, 2006; Tiramonti, 2001, ambos citados por Giovine y Martignoni, 2008.

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 antimercedo 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.

Aunque defendemos que el docente sigue siendo el personal calificado para las decisiones pedagógicas, ello no implica que se subvaloren las posibilidades de las familias. García y Ordóñez (2016) reivindican el interés de estas por la educación de sus hijos. Entienden que no es suficiente con medir su implicación en: Consejo Escolar, Ampas, tutorías u otras actividades; sino que es



preciso una visión más amplia y compleja para comprender las variadas formas en que se implican en el proceso educativo.

San Fabián (2006) defiende la relevancia de la familia 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.); incremento 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 e incorporación de alumnos inmigrantes. Por otro lado, aunque cada vez más se extiende 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.

Con todo, existe el consenso del efecto positivo que tiene la participación familiar sobre el éxito escolar de alumnos, la dinámica institucional y la calidad educativa en sentido general.

## **5. La participación familiar incide en el desempeño escolar**

Un vínculo armonioso entre familia y escuela se sostiene por la certeza de que la participación familiar condiciona favorablemente el proceso educativo en sus diversas dimensiones. Esta deviene elemento clave de: gobernanza, democratización social, logros escolares y sociales, además de una mayor calidad de la educación (Jordi, 2016)

La participación familiar incrementa el rendimiento académico de los hijos y mejora la calidad educativa del centro (Obiol, 2012; Vigo, Dieste y Julve, 2016); además de favorecer una gestión más democrática del entorno educativo (Obiol, 2012).

Vigo, Dieste y Julve (2016) entienden que la responsabilidad compartida entre las dos instituciones conlleva al éxito escolar debido a que entre ambas se desarrolla la confianza, se mejora el trabajo y se concilian los valores a educar. A su vez, que la implicación de la familia a partir de reuniones, tutorías o escuela de padres, propicia que los alumnos adviertan ese interés y con ello incrementen su motivación por aprender, se adapten mejor a la escuela y disminuyan sus dificultades en la misma.

Las autoras, citando a Martínez González y San Fabián (2002), insisten en que dicha participación es positiva para todos los actores de la comunidad educativa. Los alumnos mejoran sus notas, hacen las tareas escolares, intervienen más en las actividades del aula, sus conductas son más adaptadas y su autoestima se eleva. Los docentes incrementan su satisfacción profesional, se comprometen más con el proceso docente y se sienten mejor valorados por directivos y familiares. Estos últimos, a su vez, se implican más en la educación de sus hijos, aumentan su auto-eficacia, perfeccionan la comunicación con sus hijos y desarrollan competencias positivas de parentalidad.

Otro elemento que abordan Vigo, Dieste y Julve (2016) es la doble condicionalidad de la participación familiar: entorno familiar y disposición de los centros educativos para estimularla.

En cuanto a lo primero, consideran que es clave el valor que se le otorga a la educación, las expectativas educativas que tienen para con sus hijos, el ejemplo parental, el nivel sociocultural, entre otros aspectos. Del lado de la institución escolar se trata de escuchar y conocer a las familias, revelar los valores priorizados y acompañarlas en sus funciones educativas con estrategias y consejos específicos.

Por otra parte, un aspecto a destacar desde la institución para favorecer la participación familiar es lograr transparencia sobre el funcionamiento del centro educativo en cuanto 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 esta condición de información no siempre se expresa suficientemente.

Con todo, aunque las relaciones cordiales 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”.

## 6. ¿Qué hacer entonces?

Sin el ánimo de ofrecer fórmulas acabadas es preciso reflexionar sobre cómo lograr ese entendimiento y superar la inercia en la intervención de actores no docentes. Un elemento a considerar es la necesidad de superar las desavenencias y canalizarlas 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 aspecto 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 tener en cuenta en las decisiones que se tomen.

Desde las posiciones anteriores, en este texto 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.

## 7. 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 educación<sup>20</sup>. 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, 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 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

---

<sup>20</sup> A ésta agrega las de: conocer, manejar, valorar.

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.

En esta misma lógica para Pelegrí (2016) promover la participación debería agregarse a las tareas de la inspección educativa, pues ella favorece la integración en el funcionamiento institucional y es un derecho de la comunidad educativa. Aboga por superar un concepto de participación centrado en la adscripción a las estructuras familiares (Ampas o Consejo Escolar del Centro) para considerar otros aspectos más comprometidos con decisiones sobre el modelo educativo.

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.

## **8. Participación como eje sistemático en la agenda investigativa educativa.**

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 convertirla en objeto de indagación frecuente dentro de los estudios sobre la educación. Ello supone reunir y obtener conocimientos sobre sus principales dimensiones, como pueden ser: 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 dimensiones esenciales. En este esfuerzo se proponen algunas interrogantes para estudiar o generar participación, a partir de la bibliografía revisada<sup>21</sup> y de la construcción propia de categorías. 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)

---

<sup>21</sup> 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.



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.

¿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.

## CONCLUSIONES

En este libro se 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.

Con vistas a subvertir la esencia rutinaria en el funcionamiento de muchas instituciones educativas es vital comprender que 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 partir de las alertas anteriores es posible encaminar la transformación a favor de una participación educativa plena. Pero también podrían rescatarse algunas de las potencialidades que existen en determinados escenarios. Por ejemplo: estructuras para todos los estamentos de la comunidad educativa, aunque precisen una revitalización en el ejercicio del consenso colectivo y la horizontalidad.

En otro orden, muchas sociedades civiles tienen 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.

Son ineludibles, asimismo, 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.

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 ese 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.

La estimulación de procesos de participación plenos, reclama a su vez, un cientista social comprometido con la transformación social, que acompañe con su saber los procesos de participación que se gesten o que incida en el cambio de mentalidades que obstruyen este ideal. Acción e investigación social que dé cuenta de condiciones, maneras de expresarse y posibilidades de instrumentación de la participación educativa. 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

Apple, M. (1996) [1993], *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós.

Benedicto J. y M. Morán (coord.) (2003), *Aprendiendo a ser ciudadanos. experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pág. disponible en [www.injuv.mtas.es](http://www.injuv.mtas.es)), Madrid: Instituto de la Juventud

Bolívar, A. (2013), “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.

D’Angelo, O. (2004), “Participación y empoderamiento en el proyecto social emancipatorio”, en Pérez A. (corp.) *Participación Social en Cuba*; La Habana: CIPS.

Delgado, M. L. (2006), “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.

Dilla, H. (1996), “Comunidad, participación y socialismo: reinterpretando el dilema cubano”, en ídem (compilador): *La participación en Cuba y los retos del futuro*. La Habana: Ediciones CEA, 1996.

Ezpeleta, J. (1991), “La escuela y los maestros: entre el suspenso y la seducción”, en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, No.5.

Ezpeleta, J. (1996), “Participación social ¿en qué escuela?: una reflexión a partir del PARE y los sectores de extrema pobreza”, en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, No. 14.

Feito, R. (2009), “Escuelas democráticas”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la educación (RASE)*, España, vol. 2 No 1.

Fernández Enguita, M. (1990), *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*, Madrid: Eudema.

Fernández Enguita, M. (2006), “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.

Fernández Ríos, O. (1996), “Cuba: participación popular y sociedad”, en Dilla, H. (compilador): *La participación en Cuba y los retos del futuro*, La Habana: Ediciones CEA.

García, S. y R. Ordoñez (2016) “La implicación educativa de familias de alumnado de formación profesional”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, No 3, 372-384. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>

Giovine, R. y L. Martignoni (2008), “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar” en *Revista Propuesta Educativa FLACSO*, No. 30, Buenos Aires.

Giró Miranda J. y S. A. Cabello (2016) “Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, 334-345. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>

Gómez J. y V. Soler (2012) “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.

Guanche, J. (2012), *La verdad no se ensaya. Cuba: el socialismo y la democracia*, La Habana: editorial Caminos.

Jordi, G. (2016) “Familias y escuelas. Presentación” *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, No 3, 315-319. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>

Moreno, J. (2008), “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.

Obiol S. (2012) “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.

Pelegri, X. (2016) “La participación en la escuela vista por los inspectores”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, No 3, 346-358. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>

Rujas, J. (2016) “Cómo juzga la escuela a las familias” *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, No 3, 385-396. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>.

San Fabián, J. L. (2006) “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.

Sánchez, T. (2006) “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.

Santos Guerra, M.A. (2000), *La escuela que aprende*, Madrid: ediciones Morata.

Tedesco, J. C. (2006) “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.

Tenti, E. (comp.) (2006) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Terrén, E. (2003), “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](http://www.injuv.mtas.es)), Madrid: Instituto de la Juventud, 2003.

Valdés Paz, J. (2004) “Notas sobre la participación política en Cuba” en Pérez, Armando (comp.) *Participación social en Cuba*, La Habana: CIPS. Pp 49-72.

Valdés J. (2012), “Prólogo” en Guanche, J. *La verdad no se ensaya. Cuba: el socialismo y la democracia*, La Habana: Editorial Caminos.

Vigo, B., Dieste, B. y C. Julve (2016) “Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar” *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9, No 3, 320-333.  
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>.



# ÍNDICE

## PRIMERA PARTE. TEORÍAS Y MÉTODOS PARA EL ESTUDIO DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN	3
I. DESDE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL A LA EDUCATIVA	5
1. Algunos consensos sobre participación social	5
2. Participación Educativa: recorrido por su conceptualización en el marco de la sociología de la educación	9
2.1. Perspectivas Clásicas	10
2.2. Perspectivas Contemporáneas desde los inicios de la sociología de la educación hasta los años 90	20
2.3. Perspectivas Contemporáneas a partir de los años noventa. Inicios del debate discursivo y práctico sobre la participación educativa.	35
3. Definiciones claves para la comprensión de la participación educativa	46
II. COORDENADAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA	50
1. Dimensiones de análisis	50
2. Posibles objeto de investigación	52
3. Naturaleza de la indagación	54

4. Obtención de datos	56
5. El análisis	60
Conclusiones	70
Bibliografía citada	72
<b>SEGUNDA PARTE. ASPECTOS ESENCIALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA PLENA</b>	
INTRODUCCIÓN	85
1. Dinámicas sociales burocráticas y centralizadoras en exceso	88
2. Funcionamiento centralizado, jerarquizado y burocratizado de las escuelas	91
3. Corresponsabilidad social	95
4. ¿Es posible una relación armoniosa entre familia y escuela?	96
5. La participación familiar incide en el desempeño escolar	103
6. ¿Qué hacer entonces?	105
7. La participación como objetivo e indicador de calidad educativa	107
8. Participación como eje sistemático en la agenda investigativa educativa.	109
CONCLUSIONES	111
Bibliografía citada	114

**Yisel Rivero Baxter** ([yisclrb@yahoo.es](mailto:yisclrb@yahoo.es)) Investigadora del ICIC “Juan Marinello” y Profesora Titular de la Universidad de la Habana. Dra en Ciencias Sociológicas (Universidad de la Habana, 2014), Dra por la Universidad de Valencia (2020). Sus temas de trabajo son: participación cultural, educación, desigualdad social.