

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

METAS EDUCATIVAS 2021

Participación social en educación: una construcción común

M. Arancibia¹; S. Quintero²

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero. Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. aranmg@gmail.com;

² Universidad Nacional de Tres de Febrero. Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.
sara.quintero31@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos fundamentales que caracteriza las sociedades democráticas actuales lo constituye la participación en todos los ámbitos de la esfera pública. De igual manera, la participación social en la educación se encuentra como el signo característico de las políticas educativas actuales al establecerse relaciones entre calidad y eficiencia de los sistemas educativos. Tal participación se encuentra dimensionada al espacio escolar y a la participación de actores tradicionales cuyas contribuciones al proceso educativo son significativas, empero, las nuevas tendencias, conflictos y necesidades demandan la participación de nuevos actores y el establecimiento de alianzas con instituciones y organizaciones cuya articulación, a través de proyectos institucionales, resulta indispensable para lograr una educación de calidad.

1. LOGROS Y DESNIVELES EDUCATIVOS DE IBEROAMÉRICA

Los países de Iberoamérica presentan grandes semejanzas, producto de historias comunes, pero también manifiestan grandes diferencias en aspectos sociales, económicos y educativos. De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el documento para el debate titulado “Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos Para la Generación de los Bicentenarios” (2008), atendiendo a esta problemática propone el fortalecimiento de la educación como medio para el logro de sociedades con democracias más afianzadas, en el marco de un proyecto que tiende a impulsar sociedades más igualitarias y por lo tanto más justas en la distribución de sus bienes, propiciando la cohesión social y el desarrollo educativo como medio para que los ideales de aquéllos prohombres que lucharon por un territorio libre se proyecten en los ciudadanos de hoy como una proclama liberadora. El documento ofrece una serie de datos cuantitativos que muestra un panorama caracterizado por logros, desniveles, y sobre todo, nuevos desafíos.

En relación a la educación inicial los avances son innegables aunque distan mucho de generalizarse, con tasas de escolaridad que oscilan entre el 35 y el 100%. En relación con la educación primaria, la misma constituye la etapa donde se observan los mayores logros, hasta el punto de alcanzar su universalización con tasas de escolaridad que superan el 100%. Tales logros son limitados con la presencia de fenómenos en aumento como la repitencia, la cual abarca entre un 2 y un 10% de la población estudiantil, afectando de manera considerable a los varones. Si bien la tasa de escolaridad en dicho nivel es superior al 100%, la tasa de graduación refleja grandes disparidades encontrándose países donde la tasa de culminación de la primaria sólo abarca el 68 %. Cerca del 40% de jóvenes y adultos se encuentran sin culminar la escolaridad primaria y la región presenta una tasa de analfabetismo del 10%.

Por su parte, la tasa de pasaje de primaria a secundaria indica que la misma oscila entre el 77% y el 99%. Es allí donde se evidencia una de las grandes disparidades regionales por cuanto pueden observarse tasas de escolaridad de nivel medio cercana al 33%. Para el año 2005, sólo la mitad de los jóvenes de 20 años han culminado el secundario superior. Se advierten resultados que favorecen a aquellos estudiantes provenientes de hogares con clima educativo alto en comparación con los provenientes de hogares con clima educativo medio donde el 50% culmina la secundaria, o con clima educativo bajo en que solo el 10% logra terminar sus estudios.

A nivel terciario, en los países iberoamericanos, uno de los logros se evidencia en el aumento de la matrícula en dicho nivel, empero, la misma resulta por debajo del 50%. En este nivel también se perciben fuertes disparidades en la tasa de matrícula entre los países; en determinados países la tasa supera el 80% mientras en otros países la misma no alcanza el 20%. Entre los factores que explican tales diferencias se encuentra el clima educativo y las diferencias producto de la contradicción rural/urbano.

Otros datos de importancia están relacionados con la infraestructura escolar, ámbito donde el porcentaje promedio de escuelas primarias que cuentan con agua potable oscila entre el 75,8%, con baños suficientes el 65,6%, con bibliotecas el 51,1%, con computadoras el 37,1% y un gasto educativo que oscila entre el 1 y el 9% del producto interno bruto.

Por último, el documento en cuestión destaca los resultados obtenidos por Pisa y Serce sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la región. De acuerdo con los resultados obtenidos de los diversos estudios, el 40% de los estudiantes no alcanzan los niveles de rendimiento necesario para incorporarse a la vida académica, laboral y social. Ello evidencia que los logros y esfuerzos de la región se concentran en aspectos cuantitativos como la dotación, la infraestructura o el mobiliario. No obstante los pésimos resultados indican que nuestros niños y jóvenes no poseen las herramientas necesarias para insertarse en un mundo cambiante que exige cada día nuevas competencias en áreas específicas.. Entre los factores asociados a tales resultados, Serce manifiesta que el clima de la escuela constituye, más que los factores económicos, sociales o culturales, el factor que influye de manera decisiva en los resultados académicos. De allí que “el clima escolar, la organización y el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los profesores y su relación con los alumnos son más determinantes cuanto más pequeños son los niños y, por consecuencia, más importante es mejorar ese clima en las escuelas, en todas las edades.” (p.42). La incidencia de factores sociales, económicos, culturales y los propios de la escuela influyen y se profundizan conforme se avanza en los niveles escolares.

Los datos presentados permiten señalar que la educación en América Latina plantea serias diferencias entre sí, y con respecto a otros países. Los índices aparecen por debajo de los niveles esperados, por lo tanto los gobiernos deben asumir un compromiso irrenunciable ante el reto de diseñar e implementar políticas educativas tendientes a situar la educación en el contexto del siglo XXI.

Por consiguiente la conmemoración de los Bicentenarios de la Independencia constituye un acontecimiento propicio, para -tal como lo señala Ávila (2008)- reafirmar

valores patrióticos y mitos fundacionales, constituyendo una oportunidad para comprender de manera integral el complejo fenómeno ocurrido en Iberoamérica en las primeras décadas del siglo XIX. La ocasión es propicia, asimismo, para la reflexión en torno a la consolidación del proyecto independentista y la construcción de sociedades más justas y democráticas, donde la educación se considere el eje a través del cual se logren tales cometidos. Entonces cobra toda su dimensión la pretensión de la OEI de convertir la conmemoración en el “hilo conductor a lo largo de la próxima década que impulse el deseo de lograr una nueva generación de ciudadanos cultos y libres, que transforme las formas de vivir y las relaciones sociales y que abra nuevas perspectivas para la igualdad de todas las personas y para el reconocimiento de su diversidad.” (p.15). Pero la formación de ciudadanos cultos y libres no constituye deber y obligación sólo de la familia y la escuela; se requiere también la participación activa de la sociedad. Por ello, conmemorar los bicentenarios de la independencia, constituye el momento adecuado para el debate sobre la educación que tenemos y la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Uno de los retos al que ha de enfrentarse la educación en el siglo XXI, es la incorporación de nuevos actores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil. La participación de nuevos protagonistas en la acción educativa constituye una de las once metas de la “Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios”. Tal participación no se reduce sólo a aquellos sectores históricamente comprometidos con la acción educativa como la familia y la comunidad educativa, sino que comprende a otros actores, como las organizaciones e instituciones públicas y privadas entre las que destacan los servicios de salud o de promoción del desarrollo económico, social o cultural, los cuales se articularán a la acción educativa a través de proyectos educativos. De allí que la participación social en educación constituya una construcción común que se logre a partir del conocimiento de los actores, organizaciones e instituciones directa o indirectamente comprometidas con el hecho educativo. Lograrlo no es tarea sencilla, al contrario, el camino está lleno de obstáculos provenientes, por un parte, de una cultura escolar cuyas prácticas condiciona la participación activa y protagónica de nuevos y viejos actores y, por otra, de una sociedad donde prevalecen valores individuales donde la participación es pasajera, con compromisos ligeros, sin doctrinas y sin sacrificios (Lipovsky: 1990).

2. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN: RASGOS CARACTERÍSTICOS Y PROBLEMÁTICAS ACTUALES.

La participación social en educación forma parte de un discurso recurrente y aceptado por organismos internacionales y por los países de la región durante las últimas décadas. En el trasfondo de ello, se encuentra los cambios en el papel del Estado y el establecimiento de una nueva relación entre Estado y Sociedad donde la participación ciudadana se convierte en uno de los pilares de la democracia. Ante el nuevo escenario, lo público es ampliamente debatido y cuestionado como ámbito y dominio exclusivo del estado lo que genera que nuevos actores demanden mayor participación en los asuntos públicos, convertidos por obra y gracia del capitalismo, en asuntos privados. La esfera educativa no queda al margen de las transformaciones del estado, y padece un debilitamiento y achicamiento.

La intervención de nuevos sujetos educativos y sociales se enarbola como bandera para impulsar reformas educativas. Adquiere así relevancia y significatividad hasta el punto de convertirse, como lo afirma Pires do Prado (2006), en el concepto clave para el éxito educativo. Surge el imperativo de integrar familia, escuela y comunidad al proceso educativo. Para lograrlo, la escuela debe trascender el aula y establecer nuevas alianzas con actores potenciales que se encuentran a su alrededor. El discurso se centra en la apertura del centro educativo al contexto local y sus diferentes actores. La escuela debe abrir sus puertas a la comunidad donde se inserta. Familia, escuela y comunidad se convierte en la trilogía dominante y la escuela se convierte en el centro que promueve la participación destinada a lograr cambios institucionales, y la comunidad adquiere una relevancia que trasciende la esfera misma de la sociedad.

De acuerdo con Rose, citado por Bolívar (2006), ante la crisis del estado de bienestar y de la educación, la comunidad se convierte en la nueva forma de territorialización del pensamiento político, con un nuevo modo de gobernar la conciencia, y es apelando a los compromisos éticos, donde cada ciudadano, que no era tomado en cuenta, es hecho responsables de su propio destino y el de la sociedad. Todos los ciudadanos están obligados, ahora, a participar activa y solidariamente en los asuntos públicos. Derechos, deberes y obligaciones se confunden por cuanto se establece la participación como un derecho, pero también como un deber social. Por ello, esos discursos actuales sobre participación social en educación como medio e instrumento que permite el empoderamiento y la equidad social, causan suspicacia. De allí que sea necesario ser precavido y, tal como lo afirma Tenti (ob.cit.), sospechar de políticas de empoderamiento cuando provienen del polo dominante.

De acuerdo con Beltrán (2000), participar remite a “tomar parte en” o “tomar una parte de” (p.104). El tomar parte o tomar una parte en educación se establece formalmente con la promulgación de leyes que reconoce a los agentes sociales el derecho a “parte”. Con el reconocimiento formal se redistribuyen las partes al interior de las instituciones educativas, y se instituye así la participación escolar que pretende semejarse a la participación social. Sin embargo, la escuela, como otra institución social reproduce en su interior y en su exterior formas democráticas adoptadas por la sociedad y el estado que se concretan bajo una versión liberal de la democracia, lo que conduce a un “... pasivo disfrute de un derecho que al ejercicio activo de un deber constituido de la identidad política de cada ciudadano...” (p.113). La participación se reconoce como un derecho, pero el mismo no es ejercido activamente por cuanto los actores no aducen credibilidad ni en los poderes públicos ni en las instituciones públicas. Como efecto de tal situación, no se reconoce lo público del poder ni se le considera público y, como tal, el actor no se reconoce a sí mismo tomando parte. En una reciente investigación sobre la participación social en educación en México (Vélez, Linares, Martínez y Delgado, 2008), señalan que la apatía de la sociedad para participar en programas educativos puede atribuirse, entre otras cuestiones, a la resistencia a aceptar a las instituciones gubernamentales, “...en especial cuando hay una historia de descuido, abuso o negligencia” (p.37).

Diversas investigaciones concluyen que la participación incide positivamente en aspectos tales como el rendimiento académico. Murillo (2001), destaca que la participación contribuye “al desarrollo de la responsabilidad y de la capacidad de diálogo, de escucha, de planificación, de evaluación, de aprendizaje y de trabajo en

equipo...” (p.1). Con ello es evidente que la participación constituye uno de los medios e instrumentos para el logro de aprendizajes significativos. Ahora bien, diversas experiencias de participación en América Latina permiten establecer que la participación incide más allá de aula, es decir, en el espacio social al permitir y extender el desarrollo de situaciones democráticas participativas. A pesar de tales evidencias, la participación social en educación constituye un campo en construcción lleno de experiencias que no logran sistematizarse y conformar un corpus teórico que permita comprender e interpretar la participación social en educación como un fenómeno complejo, incierto y necesario para el logro de ciertos objetivos educativos. Al contrario, se encuentra más próxima al discurso que a los hechos reales y concretos por cuanto está basada, de acuerdo con Torres (2001), en “...concepciones restringidas tanto de la *participación* (centrada en aspectos instrumentales) como de la *sociedad civil* (reducida por lo general a las organizaciones no-gubernamentales-ONGs) y de la *educación* (reducida a *educación escolar* o formal)” (p.3). Al formar parte de un discurso y no de hechos reales, la participación social en educación constituye uno de los principales retos.

El panorama se distingue por comentarios y frases como las siguientes: Los padres sostienen que las instituciones sólo los invitan a participar cuando necesitan “colaboración monetaria o trabajo voluntario para reparaciones”. En el otro extremo, docentes y directivos señalan que “la participación de padres y madres es escasa y solo acuden a las instituciones a recibir información sobre el desempeño académico de sus hijos” o bien, “culmina el año escolar y los padres no han asistido a convocatorias”. Estas constituyen las clásicas expresiones de padres, docentes y directivos en relación con la participación. Tras tales pronunciamientos se encuentra inmerso un conjunto de prácticas, ideas, subjetividades en torno a la profesión docente y a la institución educativa. Todo ello se condensa en lo que los investigadores han dado en denominar “Cultura Escolar” que constituye uno de los factores que inhibe la participación del afuera y del adentro escolar. Al respecto, Bolívar (ob.cit.), señala que en las instituciones pervive una cultura escolar que considera que la educación es dominio exclusivo del centro escolar y de sus docentes donde la participación es vista como intromisión en asuntos que no les competen.

La participación social que predomina en la actualidad, de acuerdo con Torres (2001), se caracteriza por lo siguiente: la participación ciudadana se reduce al aula y a la comunidad, sólo se toma en consideración la educación formal, una participación reducida a mera información que no contempla la toma de decisiones. En cuanto a la dimensión de la participación social, ésta se lleva sólo en cuestiones administrativas y no en aspectos pedagógicos o curriculares considerados “campos de expertos”. En niveles macros, la implicancia es también sólo nominal ya que ni docentes, directivos, estudiantes o comunidades participan en el diseño e implementación de políticas educativas; sólo en procesos de consultas sin que ello signifique que las opiniones sean tomadas en consideración.

A nivel de aula y de institución escolar, la participación continúa caracterizada por ser tradicional, referida y entendida como colaboración o contribución. En otro estudio realizado por Acevedo, Sánchez, Lorandi y Almeida (2008), constatan que “...en la práctica cotidiana, los padres de familia aún se mantienen al margen de la mayoría de las decisiones que se toman dentro de la escuela. Su participación más importante se

da mediante contribuciones “voluntarias” cuando inicia el año escolar...” (p.22). Tal planteamiento puede hacerse extensivo a otras instituciones educativas de la región donde prima una participación caracterizada como voluntaria y contributiva tanto de recursos económicos como de trabajo voluntario destinado a la reparación o acondicionamiento de la infraestructura escolar. Un hecho significativo de tal participación tradicional es la contradicción entre la teoría y la práctica. Por un lado las leyes la promueven en la gestión escolar a través de los órganos establecidos para ello como las denominadas Comunidades Educativas, pero por otro lado, no pueden formar parte de ella aquellos padres que no tengan hijos estudiando en determinada institución escolar. En relación a ello, Bardisa en el año 1997 señala que a los padres se le recuerda frecuentemente su desconocimiento, sus competencias legales, las normas y se les persuade para que no rompan con la cultura tradicional del centro escolar.

La institución educativa no solo excluye a los actores educativos y sociales, sino que dentro de la misma institución los docentes no participan en las actividades y proyectos educativos institucionales. Los docentes son excluidos o autoexcluidos de las decisiones que afectan al centro escolar. Bardisa (Ob.cit.) manifiesta que la identidad profesional del docente es limitada al trabajo que realizan en el aula en donde reina la autonomía; el “ejercicio privado de la profesión”. La individualización del trabajo docente se encuentra en la “imposibilidad de responder a las expectativas puestas en un trabajo con límites pobremente definidos” (p.39). El docente debe hacer frente y asumir constantemente nuevas responsabilidades pedagógicas, curriculares y administrativas. También Apple (1997), manifestaba que el control técnico, el cual se halla presente en los materiales curriculares pre-diseñados por agentes externos, conduce a la individualización del trabajo docente; “si todo está predeterminado, ya no existe una necesidad apremiante de interacción entre docentes y éstos se convierten en individualidades desvinculados, divorciados de sus colegas y de su trabajo real (p.23). La individualización abarca tanto al docente como a los propios alumnos.

La pervivencia de la dimensión contributiva de la participación es la respuesta al proceso de desresponsabilización del estado en materia educativa. Las instituciones abren sus puertas para recibir de actores no estatales, los recursos necesarios para el mantenimiento de la infraestructura escolar. Aunado a ello, la dimensión contributiva también tiene como trasfondo a la propia escuela tradicional, la que, de acuerdo con Tenti (2004), privilegia un tipo de relación individual manifestada en una relación asimétrica de poder donde la institución educativa ejerce un papel dominante. Las instituciones educativas funcionan bajo la lógica del encierro y, dicha lógica permanece no sólo en la infraestructura escolar y en sus reglamentos sino también en la mentalidad de los docentes y agentes externos. La escuela aún lleva consigo “la marca de su origen” (p.2), producto tanto del carácter sagrado atribuido y de la necesidad de preservarla de influencias foráneas.

Es precisamente este tipo de relación individual o unilateral como la define Torres (ob.cit.), la relación que predomina en los centros educativos, donde la participación social es pensada solo desde la lógica de la misma, es decir, la escuela sólo pide a los padres y a la comunidad compromiso, pero no ofrece alternativas de lo que ella puede hacer por ellos. Las instituciones educativas, afirma la autora, son complejas y en ellas están presentes luchas de poder entre los distintos actores. Para Ruiz (ob.cit.), la

estructura jerárquica, el uso de tiempos y espacios de la jornada escolar y las distantes relaciones entre los diversos estamentos, impiden que alumnos, padres, docentes y otros actores sociales se impliquen en la acción educativa. Al respecto señala que los discursos sobre implicación de la comunidad en las decisiones que se adoptan en el centro no dejan de ser mera retórica, mera declaración de intenciones.

Ante los cambios vertiginosos operados en todos los ámbitos de la vida, la escuela requiere adaptarse a las nuevas exigencias y derribar los muros que la tienen prisionera de siglos anteriores. Su carácter sagrado está claramente cuestionado y ya no es, tal como lo sostiene Tenti (2008), “ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que su propia pasividad (todos los niños entran al sistema escolar) la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas, lenguajes, que conviven en el afuera escolar...” (p.17). La escuela no se encuentra al margen de la sociedad, es otra institución social que requiere abrir sus puertas y derrumbar los muros de su “fortaleza” a nuevos actores que exigen participar y asumir su derecho a contribuir con la formación de ciudadanos participativos.

3. PROYECTOS INSTITUCIONALES COMO ESTRATEGIA PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL: BALANCE ACTUAL

En el proceso de apertura de las instituciones educativas al contexto, se introducen los proyectos educativos institucionales, con diversas denominaciones en la región. Constituyen, de acuerdo con Pini (1997), una herramienta de gestión, “... el proyecto de la comunidad educativa que, en tanto proceso de reflexión colectiva, otorga identidad, vigencia y continuidad a la institución...” (p.4). constituye la herramienta que permite integrar a los diversos actores al asignar a cada uno sus responsabilidades. Con similar planteamiento de gestión escolar, se establece en Venezuela el Proyecto Educativo Integral Comunitario como estrategia dirigida a cohesionar a los actores sociales al proceso educativo. El Ministerio de Educación y Deportes (2005), establece que los mismos constituyen un “conjunto de actividades planificadas de manera colectiva y dirigidas a resolver los principales problemas pedagógicos, organizativos y sociales de la institución en relación con su entorno”. (p. 550). Tomando en consideración la realidad de la institución, sus debilidades y fortalezas, en el Peic se formulan las acciones que de manera colectiva se llevarán a cabo para resolver las necesidades y problemas detectados en el diagnóstico integral comunitario. En su construcción, participan todos los actores involucrados como docentes, padres, estudiantes, obreros, consejo comunal, organizaciones e instituciones de la comunidad. Pero, al igual que la participación social en educación, forma parte del discurso y no de la realidad escolar. La construcción e implementación de tales proyectos presenta serias dificultades. La investigación realizada por Señorino y Vilanova en el 2001, refleja que si bien directivos y docentes reconocen la importancia de los proyectos institucionales, los últimos no participan en su elaboración por falta de tiempo o sentido de pertenencia a la institución. Además de estos factores, las investigadoras resaltan la dificultad para el trabajo en equipo, el carácter asistencialista

de las escuelas y la falta de credibilidad en torno a los proyectos educativos institucionales.

Abunda literatura acerca de los aspectos metodológicos en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales, uno de sus primeros pasos lo constituye el diagnóstico donde se convoca a todos los actores a participar, principalmente a detectar las necesidades administrativas pedagógicas o curriculares de la institución en relación con el entorno. No obstante, el resto de los procesos queda reservado al campo de expertos y tal como lo afirma Torres (ob.cit.), escapan a la participación.

Si bien el panorama resulta pesimista, y contrario a quienes creen que se tiene una visión ingenua de la realidad educativa, las distintas experiencias, estrategias y esfuerzos establecidos en diversos países de la región, permiten afirmar que se está ante la construcción de espacios para la participación social en educación.

En el caso venezolano, se establecen, en el año 2004, los Seminarios de Investigación para el Desarrollo Endógeno como una estrategia dirigida a consolidar el componente de investigación científica en estudiantes del Primer Año del Nivel Medio, diversificado y profesional, a través del conocimiento del espacio local y la integración de todos los actores del proceso educativo venezolano, quienes a partir del conocimiento de su propia realidad, deben implementar diversas acciones para transformarla. (Ministerio de Educación y Deportes).

4. CONSTRUCCIÓN DE CULTURA PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN.

Derrumbar muros no es tarea sencilla, así como tampoco lo es construir una cultura de cooperación, pero la participación social en educación requiere involucrar a todos los actores en el campo educativo; desde la formulación de políticas educativas hasta la gestión escolar. Para ello, se requiere delimitar roles y asignar responsabilidades sin disfrazar la participación y establecer límites a lo común sin convertir la participación en un asunto particular o quizá en el ostracismo de una participación de expertos. De acuerdo con Beltrán (ob.cit.), con el conocimiento experto se limita la verdadera participación por cuanto el “gobierno de expertos” pretende hacer un uso correcto de la parte que a cada actor le corresponde del todo común. Dicho gobierno limita y excluye, ya que los otros actores no comprenden el lenguaje establecido para designar lo que para ellos es común.

Participar en educación encuentra límites y la misma, tal como lo señalan Vélez et al (ob.cit.), está condicionada, mas allá del recurso tiempo o escasos conocimientos y cultura escolar, por pautas culturales y de organización. De ahí que se plantee la necesidad de enseñar ciudadanía. A través de ella, sostiene Cullen (2004), “se enseñan los saberes que permiten fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad” (p.35). Necesitamos precisamente una ciudadanía más democrática y participativa, que racional y argumentativamente se responsabilice del estado de derecho, que participe

políticamente en la toma de decisiones y no se conforme con ser mero espectador, que respete las diferencias, que reconozca al otro como semejante.

De todo lo expuesto se desprende que la formación de la ciudadanía es un imperativo y el requisito esencial para construir una sociedad dialógica en la que cada sujeto tenga una participación social auténtica y significativa, que permita a todos los actores sociales dirigir la educación hacia los destinos que todos queremos. La tarea no es fácil, ni sus efectos podrán observarse a corto plazo.

Para concluir y a modo de manzana de oro, arrojamos sobre la mesa no la fruta de la discordia, sino por el contrario la valiosa crítica que debe generar desafíos que vigoricen la discusión y no la posterguen. Coincidimos con Tenti (ob.cit.) al afirmar que debemos evitar el uso acrítico del término participación, el cual es políticamente correcto pero estéril en el plano práctico

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, B., Sánchez, F., Lorandi, M., y Almeida, E. La Organización Comunitaria de la Participación Social en la Educación: Dos Experiencias. En Participación Social en la Educación: Del análisis a las propuestas. Observatorio Ciudadano de la Educación AC. México. 2008, pp. 21-32.

Apple, M. Teoría Crítica y Educación. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1997, pp.203

Ávila, A. Las Revoluciones Hispanoamericanas Vistas Desde el Siglo XXI. Revista de Historia Iberoamericana. Madrid. 2008, pp. 10-39.

Bardisa, T. Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, 1997, pp.13-51.

Beltrán, F. Hacer pública la escuela. Lom Ediciones. Santiago de Chile, 2000, pp.234.

Bolívar, A. El Currículum Escolar: Dilemas Actuales y Líneas de Cambio Futuras. Revista Profissao Docente, 2001, s/p.

Bolívar, A. Familia y Escuela: Dos Mundos Llamados a Trabajar en Común. Revista de Educación. Madrid, 2006, pp.119-146.

Cullen, C. Autonomía Moral, Participación Democrática y Cuidado del Otro. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2004, pp. 159.

Lipovetsky, G. El Imperio de lo Efímero. La Moda y su destino en las sociedades modernas. Anagrama. Madrid, 1990, pp.324.

Ministerio de Educación y Deportes. Proyecto Educativo Integral Comunitario: Una Gestión que se Construye en Conjunto. Educere. Mérida, 2005, pp. 549-552.

Ministerio de Educación y Deportes. Seminario de Investigación para el Desarrollo Endógeno. Educere. Mérida, 2007, pp. 368-372

Murillo, P. La Problemática de la Participación en los Centros Educativos: Una experiencia de colaboración interprofesional. En Lorenzo, M, (Ed.). Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal. Grupo Editorial Universitario. Madrid. 2001, pp. 851

Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Metas Educativas 2021.La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Madrid, 2008, pp. 151.

Pini, M. El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Gestión para los Directivos de Escuelas. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago de Chile, 1997, pp. 1-6

Pires do Prado, A. (2006). ¿A Escola Funciona Bem? Participación y Descentralización Educativa en una Favela de Río de Janeiro. Disertación Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2006, pp. 538.

Señorino, O., y Vilanova, S. Construcción del Proyecto Educativo Institucional: Concepción de los Directivos. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, 2001, s/p.

Tenti, E. (Comp.). Mirar la Escuela desde Afuera. En Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. Siglo XXI Editores Argentina S.A. Buenos Aires, 2008, pp. 11-26.

Tenti, E. (2004). Notas sobre Escuela y Comunidad. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, pp.1-6.

Torres, R. (2001). Participación Ciudadana y Educación. Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina. Instituto Fronesis. México, 2001, pp. 86

Vélez, H., Linares, M., Martínez, A., y Delgado, A. (2008). Participación social en escuelas Preescolares y Primarias: Reflexiones y Propuestas desde las Experiencias de una Organización Social. En Participación Social en la Educación: Del análisis a las propuestas. Observatorio Ciudadano de la Educación AC. México. 2008, pp. 33-48.