

El propósito del artículo es ofrecer un conjunto de consideraciones para reflexionar sobre cómo entiende la escuela la participación, explorar las oportunidades que brinda esta institución para propiciar dicha práctica, analizando sus impactos, fundamentalmente en términos de aprendizajes políticos y ciudadanos. En una primera instancia se considera críticamente la estrecha imbricación entre los procesos de participación y los de construcción de ciudadanía, que asumimos como supuesto fundamental, revisando algunos de los discursos pedagógicos más relevantes que han contribuido a instalar la participación como componente clave e insustituible de la educación para la ciudadanía. Seguidamente, con base en un estudio empírico desarrollado en tres escuelas secundarias de una ciudad de la Argentina, se examina el modo en que se configuran las instancias y prácticas concretas de participación en estos centros educativos. Finalmente, y a partir de la identificación de los principales obstáculos que enfrentan dichas escuelas para propiciar instancias participativas autónomas, críticas e inclusivas, se elabora una propuesta para redefinir la escuela en clave pública, política y democrática.

PALABRAS CLAVE: *Construcción de ciudadanía; Participación; Democracia participativa; Vínculo escuela/comunidad.*

Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política

pp. 39-50

Mercedes Oraisón

Universidad Nacional de Nordeste (UNNE)
Argentina*

Sobre la participación como estrategia de construcción de ciudadanía

Partimos de concebir que la ciudadanía no es un status formal a priori, ni una condición que se alcanza habiendo conquistado previamente otros derechos, sino un potencial humano que se realiza en la práctica, que se verifica en su carácter activo, es decir, en la participación genuina, real y efectiva y, en consecuencia, en la posibilidad de acción política. Recuperan-

do la visión de Freire (1996a), construcción de ciudadanía y humanización son partes de un mismo proceso, por lo que no es posible subordinar aquella condición a cuestiones como el trabajo, la pertenencia a un pueblo, la posesión de un derecho o la afiliación política. La ciudadanía las supone y las trasciende, en tanto se trata de una búsqueda permanente e inacabable de la completud humana, de una acción emancipadora y transformadora del propio sujeto y de la realidad que lo constituye. Desde el contexto latinoamericano el pensamiento de

* Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE). Argentina. E-mail: ces@unne.edu.ar

* Artículo recibido el 25 de junio de 2009 y aceptado el 30 de julio de 2009.

Paulo Freire nos permite pensar la ciudadanía, no como un proyecto para pocos, sino como una utopía a la que no debemos renunciar.

Esta propuesta resulta reveladora porque, por un lado, plantea la posibilidad de comprender e imaginar la ciudadanía de aquellos a los que históricamente se les ha negado esta condición, y, por otro, resignifica esta cuestión vinculándola inexorablemente con la praxis. Es de este modo como la participación habilita las posibilidades de una auténtica ciudadanía.

La participación brinda la posibilidad para que todas las voces puedan estar representadas a fin de tomar las decisiones más justas y convenientes en función del bien común. En este sentido, se la concibe como un recurso para superar las situaciones de fragmentación social que acentúan la condición de exclusión. Pero, si bien es una práctica valorada socialmente como algo positivo, la participación no deja de ser una cuestión compleja, en la que se advierte un importante tensión: reconocida como una estrategia privilegiada para la conformación de una subjetividad ética, moral y política más crítica y competente para el ejercicio de la ciudadanía, la misma puede, en determinadas condiciones, operar como una herramienta más de legitimación de intereses hegemónicos. Algunos estudios (Bustelo, 2000; Duschatzky, 2005) destacan que en contextos de emergencia o crisis social fuerte la participación puede constituirse en un método para disciplinar, más que en una propuesta de construcción política y cultural a largo plazo.

Por ello, desde un plano ético-político y normativo, concebimos que la participación en su forma más genuina es aquella que produce un conjunto de beneficios tanto para el sujeto o grupo que participa como para el contexto en el que se inscriben estos procesos. En este sentido se la asocia, por un lado, a la transformación social mediante la redistribución del poder; y, por otro, al ejercicio, de lo que Habermas (1999, p. 258) llama, la “autonomía política”; esto es, la capacidad y posibilidad de los ciudadanos para intervenir en la formulación de los derechos subjetivos mediante la participación en las discusiones públicas acerca del

contenido de estos derechos, y en relación con aquellos asuntos que, directa o indirectamente, los afectan. El ciudadano se ubica, así, en un rol protagónico en tanto interlocutor válido del cual es imposible prescindir para la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos públicos, como agente formador de opinión y de acuerdos sobre los aspectos a considerar por las políticas y los organismos técnicos del poder administrativo.

Se percibe, entonces, que la participación se configura como una práctica voluntaria construida en el marco de una relación social en la que los sujetos interactúan y se relacionan en situación de igualdad y horizontalidad al reconocerse mutuamente como interlocutores válidos. Esto necesariamente implica la posibilidad de involucrarse y comprometerse, identificándose con la construcción de un nosotros (ser parte), poder decir acerca de las cuestiones que directa o indirectamente le afectan (tomar parte), siendo consciente acerca de los propios derechos y deberes, de las ganancias y pérdidas que están en juego, de lo que se obtiene o no (tener parte) (Hernández, 1994).

En función de estas enunciaciones se diferencian algunos ámbitos de la participación que van desde el proceso de agrupamiento de los individuos en distintas organizaciones de la sociedad civil para la defensa y representación de sus respectivos intereses (participación social), las acciones ejecutadas colectivamente por los ciudadanos en la búsqueda de las soluciones a las necesidades de la vida cotidiana vinculadas directamente al desarrollo comunitario (participación comunitaria), la intervención de los ciudadanos en la esfera pública en función de intereses sociales de carácter particular (participación ciudadana), hasta los actos más formales e institucionalizados dirigidos a influir de manera más o menos directa sobre las decisiones de los detentadores del poder en el sistema político o en cada una de las organizaciones políticas, así como en su misma selección, con vistas a conservar o modificar la estructura -y por lo tanto los valores- del sistema de intereses dominantes (participación política).

La escuela como ámbito de la participación

A la luz de esta caracterización de los ámbitos, es posible apreciar que la escuela cuenta con un enorme potencial para constituirse en escenario de participación, para los alumnos, los maestros y profesores y las familias. La activación de dicho potencial depende, a nuestro entender, de la reafirmación de su carácter público y político. Sabemos que la escuela no es un espacio neutro, a pesar de que durante años la ideología normalista intentó generalizar la representación de la misma como un lugar aséptico y descontaminado de los conflictos y las tensiones generadas en los extramuros.

El reconocimiento de la escuela como una institución destinada a desarrollar la praxis pedagógica en términos de una praxis política que la constituye en un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales, se inscribe en la perspectiva crítica en educación –Freire, 1996b; Giroux, 1999; Popkewitz, 2000; entre otros. Fundamentalmente, la propuesta de Freire nos proporciona elementos para superar la concepción moderna de escuela anclada exclusivamente en la didáctica del aula, y, al mismo tiempo, construir una visión alternativa al modelo asistencialista de la hegemonía neoliberal, que reduce su función a la contención social. Freire critica la función reproductora y legitimadora de las desigualdades sociales de la educación pero, a diferencia de los teóricos de la reproducción, no sostiene que ésta sea su única función, por el contrario, le atribuye la posibilidad de contribuir a transformar la realidad social, confiando en la capacidad de las personas para resistirse y oponerse a los procesos de dominación cultural (Ayuste, 2006). En esto consiste, justamente, la construcción de ciudadanía: en constituirse sujeto de la historia, de su propia historia, que se construye, en primera instancia, en la comprensión de la realidad de sometimiento, de deshumanización y negación de la ciudadanía (Etchegoyen, 2003).

La búsqueda del saber en un proceso pedagógico liberador es siempre la búsqueda de nue-

vas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad y las condiciones de vida y desarrollo de los oprimidos. Así, la acción pedagógica instalada en el espacio público abre las posibilidades de la acción política, al visibilizar el desequilibrio de pérdidas y ganancias en el reparto de las partes de lo común y permitir proyectar acciones para compensar estas desigualdades.

Desde esta posición, es posible pensar la escuela como un escenario en el que convergen el Estado y la sociedad civil, como un conjunto de actores que dialogan entre sí; escuela, familia y comunidad se vinculan, solidariamente, y anticipan, por medio del conocimiento, una sociedad futura sin antagonismos. Así, se pone en evidencia su posición respecto de la constitución de sujetos políticos, de sujetos que pasan de su no reconocimiento en el seno del espacio público a su integración en el mismo, porque la escuela les muestra de qué derechos son acreedores, y al mismo tiempo cuáles se les niegan o en qué aspectos no se los reconoce, (y) los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad (Beltrán Llavador, 2006).

Discursos sobre la participación en la escuela

La transformación de la escuela como ámbito de participación, habilitando su carácter público y su función política, fue una de las premisas que identificó al movimiento reformista de la primera mitad del siglo XX. Este movimiento, conocido en algunos contextos como Escuela Nueva, tuvo fundamentalmente, tres manifestaciones: por un lado, un replanteamiento teórico de los principios sustanciales de la labor educativa; por otro, una renovación didáctica integral; y finalmente una reestructuración global de la institución escolar. En el ámbito de la teoría de la educación se establecieron postulados como los del paidocentrismo, la individualización y humanización de la enseñanza, la educación integral y polifacética, los proyectos comunitarios y la autogestión. En la didáctica se revisaron los planes de estudios y los contenidos, orientándolos hacia temas más relacionados con la realidad

y los intereses de los alumnos y su comunidad. Sin embargo, los cambios más significativos se centraron en la institución escolar.

En sus etapas más radicales, la reforma educativa persiguió objetivos políticos muy definidos, como el mejoramiento de la sociedad, la defensa de la democracia y la conquista de la justicia social. Además de personas armónicas y felices, la escuela debía formar ciudadanos responsables y activos. Para ello se intentó convertir el ambiente y la vida escolar en un contexto de aprendizaje vital y significativo y un espacio de acción en el que efectivamente se viva una experiencia en comunidad como la mejor preparación para las funciones ciudadanas. Uno de los representantes más reconocidos de la reforma fue John Dewey, quien destacó la necesaria vinculación entre democracia y educación.

[...] la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente [...] hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar [...]. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vida asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden al hombre que perciba la plena significación de su actividad [...].

[...] Una sociedad que es móvil [...] tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro

modo [...] el resultado será una confusión, en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás (Dewey, 1953, pp. 93 y 94).

La contribución más importante del Escolanovismo fue sin duda la apuesta a la democracia a partir de la democratización de la escuela, respondiendo a dos de los principios formulados en la asamblea fundacional de la *New Education Fellowship*¹ creada durante el primer “Congreso Internacional de Educación Nueva” de Calais en 1921: a) la idea de la comunidad escolar autogestionada que concibe que “[...] *La comunidad escolar, como un todo, ha de ser formada y administrada conjuntamente por los niños y los adultos. Esta autogestión y la autodisciplina para la que se educa al niño, han de tener el claro objetivo final de hacer superflua, a través del ordenamiento vital, una autoridad basada en medios externos*” (Skiera, 1991, p. 66); y b) la educación comunitaria a través de la cooperación, ya que “[...] *El nuevo espíritu de la educación repercute sobre todo en cuanto que no deja margen a la competencia egoísta, reemplazándola en el niño por el sentido para el trabajo común, a partir del cual él aprende a ordenarse libremente al servicio de la comunidad*” (ibid., p. 66).

Participación y comunidad aparecen como los ejes centrales en torno a los cuales se planteó la transformación de la escuela. A partir de estos principios se fueron generando y reproduciendo diferentes modelos escolares². En Latinoamérica, y en particular en el caso de la Argentina, se recuperan interesantes experiencias enmarcadas en estas ideas³, que, sin embargo, no trascendieron

¹ Esta organización internacional dedicada a promover los ideales de una educación progresista, fue establecida por Beatrice Ensor. Concebida como una “comunidad de prácticas” esta organización ha difundido su filosofía en publicaciones como *The New Era* (ahora *The New Era in Education*) en Inglaterra y *Progressive Education* en los Estados Unidos. Actualmente se conoce a esta organización como World Education Fellowship: <http://www.wef-international.org/>.

² Dentro de esta líneas los intentos de mayor trascendencia en Europa y Estados Unidos son: las escuelas del Plan Dalton; las Escuelas Montessori; las Escuelas del Trabajo de Freinet; las Escuelas Fábricas de Makarenko; las escuelas del Plan Jena y las Escuelas Alternativas.

³ En Argentina, los principios de este movimiento educativo se manifestaron de manera asistemática, fragmentaria, sin atender a un programa racionalmente organizado. Sin embargo, se reconocen significativas experiencias y ensayos llevados adelante por maestros/as, supervisores y directores/as con actividad en distintas escuelas normales. Tal es el caso de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, en la provincia de Buenos Aires, cuyo director Carlos Vergara propició una serie de prácticas pedagógicas basadas en el contacto con la naturaleza, la libertad y la autonomía de los alumnos. También puede mencionarse la labor de Clotilde Guillén de Rezzano, Directora de la Escuela Normal N° 5 de la Ciudad de Buenos Aires, y particularmente la Escuela Normal de la ciudad de Rosario ubicada en el barrio popular Alberdi, escuela dirigida por la docente Olga Cossettini (Puiggrós, 1992).

la condición de ensayos aislados, en algunos casos censurados y perseguidos, y que no consiguieron modificar la concepción educativa y la organización escolar hegemónica de matriz normalista⁴.

Fue a mediados de los 60 y principios de los 70 cuando el discurso de la participación se introduce en la escuela argentina intentando configurar ciertos rasgos de su cotidianeidad. A partir de las ideas de Freire⁵ (1970) y Fals Borda⁶ (1967) acerca del compromiso político de la educación con los sectores populares y el reconocimiento de la participación como ingrediente central de sus propuestas pedagógicas y epistemológicas, en la primera mitad de la década del 70, la participación en la escuela cumplió un rol clave asociada a la militancia política y la formación de la conciencia social. Los jóvenes encontraron en las escuelas y en las universidades un espacio de expresión y participación mediante la organización de centros de estudiantes, la intervención en el gobierno de algunos colegios y universidades y el desarrollo de programas de educación popular. Todo esto produjo un escenario de amplia movilización política, de reclamos reivindicatorios y de resistencia combativa al sistema neoliberal que había empezado a introducirse en las relaciones económicas y laborales del país. Pero la dictadura militar, que se instaló en el poder durante la segunda mitad de los 70 y principios de los 80, desarticuló de raíz estos procesos generando un escenario social profundamente fragmentado y desmovilizado y una cultura escolar individualista y meritocrática que la recuperación de la democracia poco pudo cambiar.

Durante los 90 -habiéndose consolidado el proceso de recuperación de las instituciones democráticas- las reformas neoliberales im-

pactaron con mayor fuerza, profundizando las transformaciones estructurales en el ámbito de la administración del sistema escolar público: la educación pasó a ser una más de las variables de ajuste, el Estado pasó a delegar, primero en las provincias, y luego en la sociedad civil, la gestión educativa⁷. En este marco la participación aparece vinculada con dos ideas: la incorporación de los padres como co-gestores de los procesos educativos; y, a partir del discurso acerca de la eficacia y eficiencia de las “organizaciones educativas”, y de las estrategias de gestión propias del ámbito de la economía, el involucramiento de los docentes en la generación de proyectos que habilitaban la obtención de recursos materiales necesarios para la institución y/o acceder a instancias de capacitación y actualización. Esta estrategia de participación se continúa aún hoy, como opción para formar parte de los programas que propone el gobierno nacional para el sistema educativo, muchos de ellos con financiamiento de organismos internacionales.

Con la crisis del proyecto neoliberal y el aumento de los índices de exclusión, el discurso de la participación deviene en estrategia remedial que pretende reforzar el capital social de los sectores vulnerables y que se compadece con las concepciones más clásicas de la sociología acerca de la pobreza, y que la escuela también incorpora en su preocupación por proyectarse hacia su comunidad.

En este contexto se institucionaliza un conjunto de instancias que propician la participación en la escuela, que -si bien provenientes de marcos teórico-ideológicos con los que guardamos controversia- permiten generar espacios para la inserción y la intervención activa de los actores de la comunidad educativa en la vida escolar.

⁴ Centrada en la autoridad del maestro y la idea de escuela como isla, único refugio del saber legítimo, y desvinculada de su entorno.

⁵ Enfatiza el aspecto dialógico, que constituye un elemento fundamental en el proceso de producción de conocimiento, así como en la reproducción y legitimación del mismo.

⁶ Reconceptualiza la participación a favor de una abolición de la explotación y dominación, hacia la negación del verticalismo en las relaciones sociales y políticas y contra las autocracias centralistas como oligarquías que han monopolizado el poder en el Estado.

⁷ Estas medidas no hicieron más que profundizar las diferencias regionales y la desigualdad social segmentando la oferta educativa, originando dos circuitos: el de las escuelas privadas que compiten entre sí, para captar diferentes segmentos del mercado, y el de las públicas, en las que la infraestructura edilicia y de equipamiento resultan deficitarias y las condiciones laborales de los docentes precarias.

Prácticas cotidianas de participación escolar: casos empíricos

Interesa, pues, indagar cómo se abren y significan estos espacios, cómo se dirimen los procesos participativos en la realidad escolar, cómo se efectiviza en la institución el discurso de la participación, para, en consecuencia, analizar cómo se configura la escuela en tanto ámbito para la construcción de ciudadanía.

Estos interrogantes orientaron un estudio sobre la participación en la escuela⁸ realizado sobre tres instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Corrientes (Argentina); una periférica y dos ubicadas en la zona céntrica, que se diferencian a partir del perfil socio-cultural de las familias. La información fue construida a partir de datos primarios, entrevistas y observación etnográfica a padres/tutores y docentes; y secundarios, marcos regulativos en relación con la participación en el ámbito escolar. Los aspectos considerados en la investigación fueron: las nociones e instancias de participación generadas por las instituciones, el posicionamiento de los actores en el marco de las prácticas de participación y el vínculo escuela-comunidad (Oraisón y Pérez, 2006 y 2008; Nuñez, 2008).

En concordancia con las cuestiones tratadas en este artículo, el estudio permite reconocer que en la normativa escolar están previstas instancias de participación que otorgan a los actores la posibilidad de decidir o incidir sobre las cuestiones escolares, como pueden ser: las asociaciones cooperadoras, los PEI, los Acuerdos Escolares de Convivencia, los Centros de Estudiantes⁹. Existiendo estos es-

pacios previstos formalmente, los procesos de participación se definen en el ámbito de cada institución a partir de una serie de factores: la interpretación que el equipo de gestión haga de la misma, el estilo de conducción que éste implemente, el grado de distancia social que los docentes asuman en relación con los alumnos y sus padres, las representaciones que los distintos actores sostienen recíprocamente entre sí, la predisposición o rechazo de la escuela para innovar, etc.

Las tres escuelas presentaron diferencias significativas en el modo de gestionar la participación y relacionarse con su comunidad. Este vínculo parece reafirmar, en dos de los casos estudiados, una lógica construida históricamente en la que la escuela interpela a las familias desde la asimetría: ya sea a través de la distancia social o como legitimadora del saber. Sin embargo, en un tercer caso encontramos, otra forma de relacionamiento a partir del reconocimiento y valoración de las familias y miembros de la comunidad, en tanto interlocutores válidos y co-gestores de un mismo proceso. En este marco se perfilan los modos en que la escuela aporta a la construcción de ciudadanía, no sólo la de sus alumnos, sino la de los otros actores involucrados que pueden encontrar en los ámbitos de interacción con esta institución espacios para el ejercicio de la participación y la reafirmación de su autonomía.

Conforme a lo observado pueden describirse los distintos espacios y prácticas de participación que se despliegan en estas instituciones, y que guardan cierta consonancia con los tipos definidos por Trilla y Novella (2001), como se recoge a continuación.

⁸ El mismo se inscribe en la línea de investigación actualmente en curso "Estudios sobre participación en contextos específicos: educacional, laboral y habitacional", que lleva a cabo el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.

⁹ La primera es una comisión compuesta por profesores, padres y alumnos y que se dedica a la administración y manejo de fondos escolares. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el instrumento por excelencia para reunir las voces de la comunidad escolar acerca de sus intereses, expectativas y prioridades, así como para organizar y potenciar los recursos propios con que cuenta para llevarlo a dichos objetivos. Los Acuerdos Escolares de Convivencia son instancias previstas por los gobiernos provinciales superadores de los antiguos reglamentos disciplinarios basados en sanciones punitivas, que prevén la conformación de asambleas y la integración de consejos escolares de convivencia. A su vez la conformación de Centros de Estudiantes se presenta como el espacio de formación política de los alumnos y de expresión de sus intereses y voces.

De información/convalidación

Dichos autores llaman a este tipo de participación “simple”, debido a que es la forma más elemental. Las actividades demandan de la presencia de los miembros de la comunidad pero sus roles son definidos desde la pasividad, es decir, cumplen funciones de espectador o hasta de ejecutante, pero sin que, por ello, hayan intervenido en la construcción/formulación de las propuestas. Por lo tanto, ellos asisten sólo para informarse y ratificar decisiones ya tomadas, para hacer número, o hacer acto de presencia. Si bien esta participación puede incidir en el desarrollo del proceso, la responsabilidad del mismo les es ajena.

En la cotidianeidad de las escuelas analizadas abundan este tipo de situaciones; son ejemplos de las mismas: las reuniones de entrega de libretas, las reuniones informativas sobre temas escolares -beca de estudios, viajes estudiantiles, etc.-, el llamado a los padres para informarles acerca del desempeño de su hijo/a.

De consulta

En contraposición con el punto anterior, la propuesta en este nivel se presenta a partir de la necesidad de que los miembros superen su condición de espectadores; sin embargo, al igual que la forma anterior, guarda connotación de exterioridad ya que el sujeto es destinatario de una actividad o se le pide opinión sobre ella, pero el proyecto está en otras manos.

Si bien ahora se les demanda su parecer en cuestiones que les conciernen, estimulándolos a opinar y realizar propuestas, esta apertura puede admitir diferentes circunstancias:

a) Que las opiniones recabadas no sean tenidas en cuenta a la hora de la toma de decisiones y ejecución de las acciones consultadas; lo que suele suceder cuando este tipo de participación se convoca desde una instancia que no es ni la decisora ni la ejecutora: “*La otra vez en la reunión una de las mamás se ofreció para hacer el uniforme de los chicos y después la rectora nos hace comprar en otro lugar*” (Comentario de una mamá de la escuela I).

b) Que la consulta se abra sobre cuestiones insustanciales o superfluas que no generen cambios o transformaciones significativos. Se convoca a colaborar y no a opinar o decidir: “*El año pasado tuvimos una jornada deportiva y venían padres y decían: profe, ¿cómo puedo colaborar? Yo tengo una soldadora y bueno venían y soldaban el arco por ejemplo. Este año se empezó el proyecto ‘recuperando los bancos’ y bueno ellos mismos se ofrecen con las herramientas: taladro, destornillador eléctrico y bueno hay voluntad y eso ayuda*” (Comentario de un profesor de la escuela II).

c) Que la opinión tenga incidencia real en los asuntos que se tratan. Trilla y Novella (2001) se refieren a este caso como “participación consultiva vinculante”: “*Los padres dijimos en una reunión que se les permita traer el celular a los chicos pero que en hora de clase esté apagado... porque viste que pasan tantas cosas en la calle y así mi hija me puede llamar enseguida. ¿Y después la dirección les permitió? Sí, sí, sí, nos mandaron una nota a los padres comunicándonos de eso. Y ese tema nos pusimos de acuerdo en una reunión de padres*” (Comentario de una mamá de la escuela III).

De construcción de acuerdos e implicación

El presente nivel requiere de la participación integral de todos los miembros y en todas las etapas de los proyectos/actividades/espacios. El objetivo primordial es que los sujetos participen considerando como propio el proyecto de la institución, se identifiquen con él y de esta manera puedan actuar desde adentro. Por lo tanto, se puede llegar a un nivel de decisión colectiva y a la proyección de metas comunes. Para Trilla y Novella (2001) esta es la forma de la participación “proyectiva”, en la que el sujeto no se limita a ser simple usuario sino que se convierte en agente y se lo reconoce como tal: “*Lo que a nosotros nos gusta es que vemos que los padres cada vez más se animan a ser parte de todo esto. Porque antes venían y escuchaban y se iban. Ahora reclaman nuevos temas, problemas*”

con los profesores, se los ve más comprometidos por así decirlo. Ya no hay esa relación de distancia con los padres que antes había. Ahora es muy diferente. Yo creo que tiene que ver con el espacio que le dimos para ellos [...]. Ahora los padres se sienten parte de las instituciones, la defienden y eso muestra un grado de identificación con ella ¿no? (Comentario de la vice-rectora de la escuela III).

Tal emisión también sirve para ilustrar un último tipo que es considerado por los autores mencionados: la “metaparticipación”. Es el caso en que los propios sujetos piden, exigen o generan espacios de participación. Cuando creen que los canales de participación son insuficientes o inexistentes, por ejemplo, reclaman y generan esos espacios. El objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones con contenidos específicos. Comprende el ejercicio de derechos, la creación de espacios, medios e instituciones para llevar adelante esos derechos y las competencias personales y colectivas para ejercerlos realmente.

Esta tipología de la participación proporciona una descripción de los casos empíricos encontrados en las escuelas estudiadas. Ordenados jerárquicamente, definen niveles que van desde un tipo más limitado hacia formas más amplias y complejas. El orden da cuenta sobre todo de la complejidad e integralidad de los procesos. Para Trillas y Novella (ob. cit.), genéricamente no puede considerarse que los tipos inferiores tengan menor rango que los superiores, debido a que en determinadas circunstancias la participación más acotada puede ser la más adecuada. Esto se vincula al hecho de que la verificación de estos niveles depende tanto del que abre el juego de la participación como de la manera en que el destinatario de la misma se siente interpelado. Por ello, Trilla y Novella consideran que estos tipos, que definen de manera objetiva los posicionamientos y roles de las prácticas participativas, se entrecruzan con cuestiones más subjetivas que tienen que ver con: el grado de implicación o afectación que experimente el sujeto en relación con el propósito de la misma, dependiendo de la proximidad con sus intereses; el grado de

conciencia que tienen los sujetos sobre el sentido y finalidad de los procesos participativos y la cantidad y calidad de información sobre el objeto o contenido del mismo; las competencias personales para asumir el compromiso de tomar decisiones y hacerse responsables de sus consecuencias.

Hacia una escuela participativa y democrática

Ahora bien, desde la perspectiva de la pedagogía crítica que asumimos, no todos los niveles descriptos tienen el mismo impacto en términos de los procesos de emancipación y transformación social que asumimos como postulados de la genuina participación, tal como fue explicitado en el punto inicial. Cuanto mayor implicación del sujeto en acciones que le permitan incidir en los procesos que lo afectan, más significativos y relevantes resultan los aprendizajes éticos, políticos y ciudadanos. Y cuánto más simétricas y horizontales son las interacciones, más posibilidades de que en ellas los sujetos asuman un rol activo y de responsabilidad.

Por lo tanto, la escuela que pretenda favorecer la construcción de una ciudadanía crítica y autónoma debería generar escenarios de participación en sus distintas formas, pero priorizando aquellas más completas y comprensivas, socializando el poder para que las decisiones sean tomadas con el aporte de todos. La escuela debe convocar a la participación sin imponer ningún requisito para la misma, porque participación es en sí un aprendizaje, que no se puede adquirir si no se habilita como práctica. El famoso principio pedagógico “aprender haciendo” nos indica que aprendemos a participar vivenciando y ejercitando la participación. Esto exige a la escuela el ejercicio de reflexionar sobre sus propias prácticas, para poder distinguir las situaciones falsamente participativas, que instrumentalizan la participación de los actores, de aquellas instancias que propician la intervención real y efectiva de los

mismos, promoviendo subjetividades más críticas y empoderadas.

En el estudio anteriormente mencionado hemos detectado tres factores que operan como los principales obstáculos para garantizar estas instancias:

a) El primero se asocia con las definiciones que sustentan los docentes y los padres de los alumnos en relación de sí mismo y “del otro”. La desconfianza y desvalorización conduce al desencuentro entre los actores y refuerza las relaciones asimétricas en las interpelaciones recíprocas, pero fundamentalmente las de la escuela hacia las familias.

b) De esta manera, se genera un fuerte distanciamiento de la escuela respecto de su comunidad. Encerrada en sí misma, y considerándose único agente de educación y socialización moral, es incapaz de dar cuenta de las demandas del contexto social en el que está inserta y que no reconoce como propio. La distancia social que existe entre los docentes y sus alumnos, en particular en las escuelas ubicadas en las zonas peri-urbanas, se manifiesta en la diferenciación entre el alumno real, con el que el docente se relaciona, y el alumno tipo, en función del cual orienta el proceso de formación. Este alumno tipo, en general, se piensa perteneciente a los sectores medios, bien alimentado, próximo en conocimientos, valores y normas a las que sustenta el profesor. Asociada con esta idea se configura la imagen del alumno ideal, aquel capaz de dominar los códigos y reglas de convivencia social que el profesor considera indispensables para lograr el aprendizaje de contenidos escolares. En este sentido, atribuyen a la familia un rol fundamental, “la familia es la base de la educación”, de modo que, cuando el alumno fracasa, la responsabilidad recae en ella, que no supo preparar a sus hijos para aprender (Prado de Souza, 2000, p. 135). La diversidad que caracteriza a las aulas y la complejidad de las situaciones problemáticas que demandan a la escuela solución se presentan, así, como algo peligroso, desestabilizante y perturbador.

c) La desarticulación entre las expectativas del docente y la realidad que enfrenta se potencia en el contexto de alta vulnerabilidad que

permea la realidad de las escuelas en la Argentina. La severidad de las problemáticas sociales que los alumnos llevan al aula modifica, esencialmente, la relación pedagógica tradicional. El docente se siente demandado en otros términos, lo que contribuye a agudizar la sensación de malestar propia de la intensificación de su trabajo. El tener que asumir una serie de tareas que “no le corresponden” le significa, inexorablemente, una pérdida gradual de sus funciones específicas, y, en consecuencia, de su propia identidad profesional. La creencia en que las incumbencias del docente se restringen a lo pedagógico acota el sentido de lo educativo y lo escolar a lo curricular o disciplinar, y, asentada en la idea de neutralidad del espacio escolar, desconoce su vinculación con cuestiones políticas y sociales, clausurando, de esta forma, la potencialidad del ámbito escolar como espacio de aprendizaje, de socialización política y educación para la ciudadanía.

En relación con estos factores, identificamos tres líneas de acción que permiten elaborar una propuesta tendiente a superar los obstáculos y favorecer los aspectos que activan las condiciones de posibilidad de la escuela para constituirse en un ámbito de participación genuina y construcción de ciudadanía:

a) El punto de partida es, a nuestro entender, el reconocimiento de la escuela como una institución histórica producto de la modernidad euro-occidental y en tal sentido susceptible de ser repensada y redefinida. Se trata de comenzar a reflexionar en torno a la definición de una nueva escuela que brinde las posibilidades de adecuarse a un entorno cambiante y que permita dar cuenta de las tensiones que la atraviesan; una escuela que promueva nuevas formas de educación que privilegie los intereses comunitarios y los procesos de formación ciudadana; que se vincule y responsabilice socialmente, se inserte en su comunidad auto-referencial, no sólo como institución educativa, sino también como lugar de encuentro, espacio de sociabilidad y ámbito de afiliación y pertenencia, basado en la cooperación, la construcción del nosotros y la recuperación de la noción de bien común.

b) Un segundo paso es la definición de nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, con lo que se pretende articular la función tradicional de la escuela con las demandas de los nuevos escenarios sociales, contribuyendo a cambiar las condiciones materiales de la vida, pero generando, a la vez, concientización y empoderamiento. La transmisión de conocimientos adquiere otro significado cuando se la asocia al cambio social. No se trata, pues, sólo de transmitir saberes, sino de que esos saberes favorezcan el reposicionamiento de los actores, docentes, alumnos -pero también padres y comunidad en general-, y propicien el desarrollo de competencias críticas para habilitarlos a intervenir activamente en los procesos sociales y políticos que los involucran, y de los que han sido históricamente marginados.

c) Pero la consolidación de los aprendizajes de participación y ciudadanía, principalmente, en el marco de las interacciones entre la escuela y su comunidad, requiere la institucionalización de oportunidades de intervenir en procesos de deliberación y de toma de decisiones sobre cuestiones comunes y comunitarias. Esto significa fundar un nuevo modelo de organización y relaciones sociales basado en la solidaridad y el diálogo, que favorezca la construcción de consensos en torno a los cuales orientar el accionar recíproco.

Una estrategia que permite atender estos desafíos es convocar a la comunidad para la formulación y el desarrollo de proyectos participativos dirigidos a la resolución de un problema o a la atención de alguna necesidad social identificados como prioritarios. Frente a la demanda concreta de la comunidad que permita la generación de una iniciativa social, se organizaría un nuevo espacio de aprendizaje basado en problemas, posibilitando ejes en torno a los cuales podrían ser desarrollados los contenidos de las diferentes áreas disciplinares. Se articularían, de este modo, intereses específicamente académicos con los intereses de la comunidad.

Todo esto lleva a privilegiar las experiencias de aprendizaje ético-político, ya que son ellas las que permiten consolidar competencias y actitudes de diálogo, compromiso y responsa-

bilidad, fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía activa; y favorecer la constitución de una identidad positiva y una subjetividad autónoma.

Conclusión

Participación y construcción de ciudadanía se implican necesariamente. Como decíamos, el ser ciudadano o ciudadana se constituye a partir del ejercicio activo de este rol. En tal sentido, la ciudadanía es praxis, no una condición formal. Sólo a partir de la experiencia de la ciudadanía, el sujeto se asume—se identifica— como tal, más allá de los derechos que lo asisten. Y es a partir de la praxis, que para Freire es acción y reflexión, como se conquista la autoconciencia y la autonomía:

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a un no poder trascender los límites que le son impuestos [...]. Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto (a partir de la autoconciencia), de “alejarse” de él [...] para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo saberse transformado por su propia creación [...] solamente éste es capaz [...] de comprometerse [...]. Este ser es el hombre (Freire, 2002, p. 15).

Para Freire reflexión y acción, constituyentes indivisibles de la praxis, son la manera humana de existir, que, como lo señalamos, se reflejan en la conformación de un ciudadano crítico, consciente de la realidad que lo oprime, y comprometido existencialmente con la transformación de esa realidad que lo somete.

Pero esta forma humana de existir no se encuentra como si fuera absoluta en la realidad del hombre, puede estar obstaculizada, limitada o atrofiada por circunstancias objetivas y simbólicas que impiden su libre ejercicio. La herramienta fundamental para superar tales condicionamientos se encuentra en la educación para la ciudadanía y la humanización.

En el contexto latinoamericano, donde sectores mayoritarios de la población viven en

situaciones de alta vulnerabilidad, asistencia pública y exclusión social, la educación debe comprometerse con la construcción de una ciudadanía real y sustantiva, propiciando prácticas participativas que creen las condiciones de posibilidad para incidir en la distribución de los bienes materiales y culturales, y en los procesos de deliberación pública sobre las cuestiones que directamente los afectan, de los que fueron históricamente marginados.

El conjunto de consideraciones y reflexiones elaboradas en este artículo pretende dar cuenta de semejante responsabilidad moral.

REFERENCIAS

- AYUSTE, A. (2006): Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo. En: Ayuste, A. (Coord.), *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000): *Hacer pública la escuela*. Santiago: LOM Ediciones.
- BUSTELO, E. (2000): *De otra manera. Ensayos sobre Política Social y equidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- DEWEY, J. (1953): *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DUSCHATZKY, S. (Comp.) (2005): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- ETCHEGOYEN, M. (2003): *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- FALS BORDA, O. (1967): Ciencia y Compromiso. *ECO. Revista de la Cultura de Occidente*, XVI/2 (92), 181-200.
- FREIRE, P. (1996a): *Alfabetización y ciudadanía*. San Pablo: Pontificia Universidad Católica de San Pablo.
- FREIRE, P. (1996b): *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002): *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu.
- GIROUX, H. (1999): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, E. (1994): Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario. En: Montero, M. (Coord.), *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Guadalajara: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.
- NÚÑEZ, C. (2008): Participación comunitaria y marco normativo: el vínculo escuela-comunidad como construcción de ciudadanía. En: *IV Congreso Nacional del Problemáticas Sociales Contemporáneas*. Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad del Litoral.
- ORAISÓN, M. y PÉREZ, A. (2006): Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- ORAISÓN, M. y PÉREZ, A. (2008): Participación y aprendizaje de ciudadanía: hacia una concepción alternativa de escuela. *Revista de Investigaciones Educativas*, 1. Resistencia, Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Nordeste.
- PRADO DA SOUZA, C. (2000): Develando la cultura escolar. En: Jodelet, D. y Guerrero Tapia, A., *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- POPKEWITZ, T. (2000): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- PUIGGRÓS, A. (Dir.). (1992): *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- SKIERA, E. (1991): Pedagogía reformista y escuela europea. Desarrollos, perfiles educativos, perspectivas. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 44, 62-84.

ABSTRACT

Participation, School and Citizenship: Critical Perspective and Policy Praxis

The purpose of this paper is to offer some issues to discuss about how school conceives participation, exploring what opportunities this institution provides in order to promote this practice. These concepts are thought in terms of moral and citizenship learning. In the first place, we consider reciprocal implications between participation and building up citizenship processes -a point that we assume as our central thesis. So we revise some of the most relevant pedagogical ideas that postulate participation as a central element of citizenship education. Next, based on an empirical study, we analyze the way in which school set up participative instances and experiences. Finally, we identify the main difficulties faced by school in order to encourage autonomous, critical and inclusive participation practices, and we outline a proposal based on a conception of the school as a political, public and democratic institution.

KEY WORDS: *Building up citizenship; Participation; Radical Democracy; School - Community Relationships.*

RÉSUMÉ

Participation, école et citoyenneté: perspective critique et praxis politique

Le but de l'article est d'offrir un ensemble de considérations pour réfléchir sur comme l'école comprends la participation, explorer les occasions qu'offre cette institution pour rendre propice cette pratique, en analysant ses impacts, fondamentalement en termes d'apprentissages politiques et citoyens. Dans une première instance on considère de façon critique l'imbrication étroite entre les processus de participation et ceux de construction de la citoyenneté, ce que nous assumons comme hypothèse fondamentale, en révisant certains des discours pédagogiques les plus significatifs qui ont contribué à installer la participation comme composant clef et irremplaçable de l'éducation à la citoyenneté. Ensuite, sur la base d'une étude empirique développée dans trois écoles secondaires d'une ville de l'Argentine, on examine la façon dans laquelle on forme les instances et les pratiques concrètes de participation dans ces centres éducatifs. Finalement, et à partir de l'identification des principaux obstacles auxquels font face à ces écoles pour rendre propices des instances participatives autonomes, critiques et inclusives, on élabore une proposition pour redéfinir l'école en clé publique, politique et démocratique.

MOTS CLÉ: *Construction de la citoyenneté; Participation; Démocratie participative; Relations école - communauté.*