

# **POR UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA GESTIÓN ESCOLAR PARTICIPATIVA**

Belkis Ballester

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

[belkisb12@gmail.com](mailto:belkisb12@gmail.com)

## **RESUMEN**

Actualmente existe una creciente demanda por una gestión escolar participativa, que en Venezuela se acrecienta con la vigencia un nuevo texto constitucional. En el análisis filosófico encontramos elementos para fundamentar la gestión escolar participativa como acción humanizante y en la investigación empírica, manifestaciones de convivencia democrática en gestiones escolares concretas. Así, reformulamos el significado y sentido de la gestión escolar desde la perspectiva de la formación humana en y para la democracia. Lo que distingue la convivencia escolar democrática y la formación en democracia, es el actuar libre en ese espacio común, plural y público que constituye la escuela.

**Palabras Clave:** Gestión Escolar Participativa, Acción Política, Formación de Ciudadanía Democrática.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Actualmente, planetariamente se vive la amenaza de destrucción del medio ambiente natural pero también del social, con la desilusión ante múltiples promesas de progreso incumplidas por la modernidad. América Latina, además, sufre fuertes tensiones dada la enorme brecha entre indicadores sociales y económicos, con un progresivo aumento de las desigualdades, desocupación, informalidad y precariedad del empleo; a pesar de que los países cuentan hoy con niveles educativos más altos, paradójicamente, las personas tienen menos posibilidades para satisfacer sus necesidades básicas (Calderón, F., 2006).

El desafío que resume este contexto es el de ofrecer una educación de calidad para todos. En el marco de la sociedad actual, a decir de Tedesco, J. (2006), educación de calidad significa que deben satisfacerse simultáneamente los dos pilares señalados en el Informe Delors(UNESCO, 1998): aprender a aprender y aprender a vivir juntos. El primero de estos pilares refiere al desarrollo de capacidades que faciliten la formación permanente y el segundo, se refiere tanto a contenidos como a formas educativas destinadas a promover la equidad, la solidaridad y la construcción de identidades.

Tedesco (ob. cit., p. 36) destaca como especificidad de las sociedades latinoamericanas una enorme desconfianza hacia las clases dirigentes y hacia las instituciones públicas, con excepción de la escuela, y enfatiza que se ha producido un desencanto con las posibilidades de la democracia para satisfacer las expectativas de la ciudadanía. Pero en Venezuela, hoy apreciamos que tal desconfianza se extiende a la escuela, lo que se manifiesta en el abandono temprano de estudiantes avalado por sus representantes y en los ataques que sufre la escuela, no sólo de grupos vandálicos sino de los consejos comunales, organizaciones de base comunal creadas para co-gestionar los asuntos de interés comunitario.

Y ello, no obstante el discurso público transmite que se requiere construir una cultura con sentido de comunidad, respeto a la dignidad de las personas y al bien común, así como construir las capacidades necesarias para vivir una democracia participativa y protagónica.

En la Constitución, se define la democracia participativa y protagónica como una nueva forma de democracia caracterizada por la participación libre y activa de la ciudadanía en la formulación, ejecución y control de la gestión pública, como mecanismo necesario para lograr el protagonismo que garantice el completo desarrollo, individual y colectivo (Art. 62 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 2000).

En el ámbito de la educación, se han generado espacios alternativos a los formales (misiones educativas) para facilitar la participación de actores antes excluidos del sistema educativo. Sin embargo, aún falta que los mismos se transformen en espacios genuinos de una participación libre de coacciones, en donde se considere a sus participantes sujetos de derechos sí, pero también de deberes y responsabilidades, para que cada actor desarrolle las competencias requeridas para convivir en espacios público-democráticos.

La escuela, entendida como institución social ideada para educar formal y sistemáticamente a niños, niñas, jóvenes y hasta a adultos, llamados genéricamente estudiantes, se constituye en espacio privilegiado para que aprendan a convivir en espacios públicos: en la pluralidad de la interacción con otros, el estudiante se forma "...con una serie de rasgos idiosincráticos -lo que configura como irrepetible su personalidad-, como sujeto moral, responsable y autónomo y como ciudadano solidario capaz de participación política; a lo que se le añade -de ahí el papel subordinado de la instrucción o enseñanza- el desarrollo de las habilidades necesarias para el despliegue de sus capacidades en distintos ámbitos" (Pérez, J., 1996).

La formación humana tiene que ver con el desarrollo del individuo como persona capaz de crear con otros un espacio de convivencia deseable (Maturana, H. y Nisis, S., 2002). Se entiende que tal formación es dinámica y continua; se actualiza, amplía, profundiza o reconfigura a lo largo del ciclo vital de todo individuo sobre la base de las interacciones (que inicia o le suceden) con el medio natural y mundano en que se sitúe.

Entre otras cosas, lo anterior quiere decir que la persona no se forma sólo por mediación de la escuela; todas las instituciones sociales y organizaciones humanas, con su actuación más o menos pública, con intención expresa o sin ella, inciden en la formación del sujeto social. La manera de convivir se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros.

En el campo de la educación formal, la potencia formativa de la convivencia escolar se manifiesta en todas las interacciones cotidianas que se establecen entre quienes actúan en ella, independientemente de su papel en la escuela. De allí la relevancia de una gestión escolar participativa.

Así, desde mediados de la década de los 90, en Venezuela asistimos al llamado de las autoridades educativas y de diferentes programas y proyectos de investigación, a desarrollar en la escuela primaria una gestión escolar participativa, se entiende, como concreción de democracia escolar, convocatoria reafirmada en el Proyecto Educativo Nacional (MED, 2001) y extendida progresivamente a todos los sub-sistemas de la educación formal a partir del 2004, con el nombrado “currículo bolivariano”.

Hablar de gestión escolar participativa, remite inmediatamente a pensar en democracia, término que, aunque de uso más o menos frecuente en la escuela, se nos muestra disociado de su práctica cotidiana, aun cuando podamos identificar estructuras y eventos o situaciones extraordinarias, en las que se manifiestan principios y valores democráticos.

Pero ¿qué se entiende por democracia? Optamos por conceptualizarla como modo de vida, como un proyecto de convivencia que se construye día a día, inacabado, perfectible, que se fundamenta en una sólida convicción en las posibilidades de ampliar la libertad, profundizar la igualdad y, en el respeto a la diversidad (Arrieta, G.; Ballester, B.; Fernández, M.; Meza, M., 2010).

Sin lugar a dudas, las implicaciones ético-políticas de una gestión escolar participativa son múltiples. De allí que en la presente ponciame proponga, de la mano de conspicuos pensadores humanistas y teóricos de la acción y con apoyo en la experiencia de investigación en la escuela, distinguir elementos conceptuales que nos permitan pensar la gestión escolar participativa como condición para la formación de ciudadanía democrática desde la educación formal.

## 2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La indagación partió de lecturas críticas de investigaciones previas relacionadas con la gestión escolar, para distinguir supuestos teóricos a partir de los cuales iniciar una indagación hermenéutica y elaborar nuevos supuestos que constituyesen hipótesis a ser contrastadas con la información registrada sobre la cotidianidad de tres escuelas seleccionadas. Así, la presente investigación se asumió como proceso de interpretación de textos para la creación de un nuevo texto.

A partir de lo anterior, el análisis de textos de Hannah Arendt, Jürgen Habermas y de Humberto Maturana se orientó a una comprensión hermenéutica apoyada en los planteamientos de Ricoeur (citado por Kaulino, A., 2007). En Ricoeur, el texto se sitúa como obra y por tanto, como toda acción humana, desprende y desarrolla consecuencias que le son propias y que están dirigidas a una sucesión incontable de lectores. Por ello, en tanto obra abierta, acción y texto están destinados a una historia ulterior desde la cual será posible tanto la interpretación como la crítica; en esto Ricoeur coincide con Habermas (2000-b).

Además, plantea que el texto no sólo es una obra abierta al mundo sino que es un abridor de mundos. La interpretación hermenéutica no busca una referencia detrás del texto sino que está volcada a los posibles mundos abiertos por el texto, los mundos posibles que se despliegan de las obras; y en esto, el filósofo coincide con Maturana (1995-a). Y es este poder de abrir una dimensión de realidad el que convoca el pensamiento contra toda realidad dada y permite la crítica de lo real. De este modo, la hermenéutica es crítica en la medida en que se configura como una hermenéutica del “poder ser” (Kaulino, A., ob. cit.).

Por su parte, el trabajo de campo en las escuelas se asumió desde una perspectiva humanista, interpretativa y crítica porque se considera a sus actores sujetos libres, capaces de tomar decisiones, ser responsables de su actuar, así como de aprender en su relación con otros en el contexto socio-cultural en que conviven. Se

orientó a interpretar cómo la participación democrática se concreta en la cotidianidad escolar, a partir de la aplicación de diferentes técnicas de acercamiento y obtención de información, entre otras:

- a. Observación en aulas, en patios de recreo; de reuniones e interacciones de padres, madres y representantes, del personal directivo, docente, administrativo y obrero.
- b. Entrevistas y conversaciones con diferentes actores escolares tanto en forma individual como grupal.

De las escuelas seleccionadas para este estudio, dos participan en un proyecto interinstitucional del que la investigadora es parte desde hace cinco (5) años; mientras una tercera escuela formó parte de un proyecto realizado anteriormente (Ballester, B., 2006). Fueron seleccionadas como escenarios observacionales de la investigación que se reporta, por su potencial para identificar prácticas democráticas, ya advertido en la interacción que con estas escuelas se ha mantenido.

En síntesis, las interpretaciones teórico-filosóficas enriquecieron el estudio simultáneamente con el trabajo empírico al observar “in situ” el desarrollo de actividades escolares cotidianas, lo cual permitió formar un corpus empírico-teórico en el que las interpretaciones teóricas se validaron con lo que “está siendo” de la situación.

### **3. EL TEXTO CONSTRUIDO**

#### **3.1. De la Convivencia a la Comunidad**

La convivencia, vivir en compañía de otros, da cuenta de un fenómeno propio, aunque no exclusivo, de lo humano. Los seres humanos, nos advierte Maturana, H. (1995-a), en principio somos seres vivos y lo que distingue la existencia de un ser vivo es su vivir; y el vivir humano se realiza, inevitable e inexorablemente en ámbitos de convivencia. Considera al individuo, en tanto ser humano, como una entidad biológica que logra ser diferenciada en el seno de un conjunto cuyos elementos son otros individuos orgánica, estructural o formalmente semejantes.

En ese sentido, lo que diferencia a un individuo de otro es la posibilidad física de destacarlo del conjunto que, junto a otros con quienes comparte esta condición, integra; por tanto, se distingue de otros en el proceso del convivir (Maturana, H. y Verden-Zollér, G., 2004). Así, las experiencias vitales de una persona transcurren simultánea o sucesivamente, en espacios de convivencia de diferentes formas, tamaños, complejidad, tantos como dominios de experiencia configuren su realidad.

La forma que adopte la convivencia variará de un dominio de experiencia a otro, de acuerdo a un conjunto de interacciones recurrentes que lo definen como dominio y de las dinámicas relacionales que establecen quienes en él participan. La vivencia común de un dominio de experiencia, da lugar al fenómeno de la comunidad.

La creación de comunidad, la posibilidad de situarse en un mundo compartido, en lo común, se funda en el lenguaje (Habermas, J., 2000-a). Hablamos porque es el modo de darnos algo en común; el mundo común se crea a partir de los significados que compartimos, a lo que damos igual nombre. En este sentido, la interpretación generativa del lenguaje (Maturana, H., 1995-a; Echeverría, R., 2003) señala que debido a que el lenguaje no es pasivo, a que el lenguaje es acción, éste genera permanentemente nuevas realidades. Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con el poder que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros.

Así, para ser parte de una comunidad hemos de compartir un lenguaje. El lenguaje, entendido como el consenso de un conjunto de signos (gestos, palabras, símbolos) para coordinar acciones conjuntamente (Echeverría, R., ob. cit.), es lo que constituye a la comunidad; en otras palabras, una comunidad está definida como un sistema de coordinación de acciones entre actores, basado en un lenguaje compartido.

### **3.2.Convivencia y Comunidad Escolar**

En repetidas ocasiones hemos escuchado en escuelas: “vamos a organizar una convivencia”, lo que manifiesta una comprensión de la convivencia como algo que comienza a ocurrir cuando decidimos conscientemente encontrarnos y compartir actividades no relacionadas con el quehacer cotidiano de la escuela, muchas veces en espacios diferentes a la misma. Es decir, la cotidianeidad de los encuentros que ocurren en la escuela entre sus actores, no son visualizados como convivencia.

La escuela es un espacio de convivencia en el dominio de la educación formal, definido por acciones pedagógicas recurrentes que dan cuenta de su misión, además de otros tipos de acciones organizacionales, también recurrentes, destinadas a apoyarla, que dan lugar a una trama de interacciones entre las diferentes personas que, bajo un formato organizativo jerárquico, se identifican en categorías de acuerdo a los papeles que en ella actúan.

Así, la misión de la escuela reúne a las personas que a ella concurren alrededor de intereses y objetivos comunes, en algunos casos articulados, en otros difusos, a partir de los cuales construyen significados compartidos, generándose así comunidad. No obstante, las escuelas están organizadas de maneras que hace difícil el desarrollo de una auténtica comunidad (Ballester, B., 2006).

Efectivamente, los actores escolares tienen en común muchos elementos en virtud de que se sitúan objetivamente en una misma realidad social, pero las estructuras organizativas de la escuela atentan contra el compartir la vivencia de esa realidad, contra el compartir conocimientos de la misma, así como lenguajes asociados a esos conocimientos. La interacción entre actores es precaria; lo común, la comunidad, no se desarrolla.

El modo de convivir es propio y característico de cada escuela y se va configurando a partir de una serie de inestables condiciones organizacionales. Lo importante a resaltar en este punto es que la forma de convivencia transmite poderosos



mensajes educativos, generalmente implícitos y en consecuencia, no intencionados ni alineados con el tipo de formación que se desea lograr.

### **3.3. De la Participación a la Política**

Los significados compartidos implican que se tiene una parte de lo común, cuyo uso hace posible crear a su vez comunidad, es decir, amplía lo compartible. Ello remite a la noción de participación, que etimológicamente refiere *a ser parte de, tomar parte en o de*, concepto que cobra sentido en el dominio de la política, en el que la participación ha venido referida a la intervención en los procesos de deliberación y decisión en asuntos públicos (Ballester, B., 2008). Como intervención en asuntos públicos, en el mundo común, la participación es acción política sólo si va acompañada de la palabra.

Y ello porque, en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, sólo podemos experimentarlo como mundo común en el habla. Sólo hablando es posible comprender, desde todas las posiciones cómo es realmente el mundo (Arendt, H., 1997, pp. 18-19).

La política refiere a un dominio relacional; trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos (Arendt, H., 1997, p. 45). Para Arendt, en tanto el ser humano no es un *que*, una cosa, sino un *quien*, un alguien, la pluralidad humana no es idéntica a simple alteridad; implica distinción. “El descubrimiento del «quién», en contraposición al «qué» es alguien, está implícito en todo lo que este alguien dice y hace” (ob. cit., pp. 22-23).

Al construir una identidad propia, diferente a la de otros, cuando alguien se distingue de esos otros, se aprecian espacios compartidos entre la identidad emergente y las otras. Por lo tanto, el aprendizaje de la diferencia supone al mismo tiempo el de una identidad que trasciende al propio cuerpo, una identidad común. Al reconocerse miembro de una comunidad, de una identidad más amplia que la

individual, acepto sujetarme a la norma que conforma esa comunidad; me constituyo en sujeto.

Habermas, J. (2000-b) advierte que los sujetos que se reconocen mutuamente como participantes de una comunidad, tienen que verse unos a otros como iguales en la medida en que son capaces de asumir el puesto de los demás; tienen que subsumirse en cada caso a sí y a los demás bajo una misma categoría. Pero a la vez, la relación de reciprocidad del reconocimiento exige también la no identidad de uno y otro sujeto; ambos tienen que afirmar incluso su absoluta diversidad, pues ser sujeto incluye la pretensión de una individuación completa. Los sujetos sólo pueden afirmar su diversidad e individualidad absolutas los unos frente a los otros en la medida en que simultáneamente, reconocen mutuamente su identidad como miembros de una particular comunidad y mantienen su común no-identidad frente a otras comunidades, asimismo particulares.

En política, un determinado grupo, cuyos miembros se identifican a sí mismos como iguales a efectos de tomar parte en los asuntos comunes, hace uso de su libertad para ser, de hecho, tal parte, para tomar su parte, esto es, participar (Beltrán, F., 1999). Esta libertad, condición para la participación política, es la libertad de unos cuyo número resulta ampliado precisamente con la participación. Como explica Beltrán, los participantes primeros no sólo lo hacen desde la condición de libertad que los capacita para ello; además se asignan a sí mismos la condición de iguales, sin el reconocimiento de la cual no sería posible el ejercicio de una verdadera libertad de acción. Pero la condición de igualdad, a diferencia de la de libertad, se define respecto a los desiguales.

En filosofía política, sin embargo, la libertad no tiene un sentido unívoco. La libertad negativa o libertad de los modernos en términos habermasianos, se inscribe en la tradición liberal de la filosofía política asociada a Locke, que privilegia las libertades de creencia y conciencia y algunos derechos fundamentales del ciudadano, como la protección de la vida y la propiedad; es decir, el núcleo del derecho privado.

Por otra parte, la libertad positiva o libertad de los antiguos, se inscribe en la tradición republicana representada por Rosseau, en la que la prioridad se otorga a las libertades políticas iguales y a los valores de la vida pública en general.

Así, desde una concepción negativa de la libertad, la participación implica hacer uso de su parte para resguardarla, lo que significa impedir que otros del grupo o fuera del mismo se apropien de esa parte que es suya por derecho; o bien desde la positiva, aportar su parte para desplazar, ampliándolos, los límites del todo del que se es parte (Beltrán, F., ob. cit.).

La libertad es poder: la libertad negativa es equivalente al poder de resistencia ante el influjo de otros poderes. La libertad positiva, en tanto capacidad, facultad o potencia del hacer personal, tiene que apoyarse en el poder de otras personas. El poder, de acuerdo a Arendt, H. (2005), corresponde a la capacidad humana, no simplemente para actuar, sino para actuar concertadamente. “El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras el grupo se mantenga unido” (ob. cit., p. 60).

De acuerdo a Arendt, H. (1997), la libertad, antes que una particularidad de una persona o de un tipo de hombre, es un atributo para una forma determinada de convivencia humana. Su génesis no se encuentra en el interior de las personas (voluntad, pensamiento o sentimientos), sino en “el espacio entre”, que sólo surge allí donde algunos se juntan y que sólo subsiste mientras permanecen juntos. “Hay un espacio de la libertad: es libre quien tiene acceso a él y no quien queda excluido del mismo” (ob. cit., p. 113).

Si lo público es aquello que siendo de todos es también para todos, la política, que a decir de Beltrán, F. (1999) no es sino la constante tensión por el reconocimiento de los otros como partes, representa la delimitación de espacios en el seno de los cuales algo es de todos y para todos. En consecuencia, la acción política es la que define y delimita el espacio público y, la participación es la que desplaza

permanentemente esos límites incorporando los hasta entonces desconocidos, *altodos* que nos define. Es así como cabe entender que la política tiene que ver con la construcción de espacios públicos como la escuela.

### **3.4.¿Es Política la Participación en la Escuela?**

Es innegable que en la escuela participan diversos actores con intereses en la educación. Además del personal directivo, docente, administrativo y obrero con papeles formales en los procesos escolares, participan las madres, los padres y representantes de los estudiantes y, eventualmente, las y los supervisores y algunos actores de la comunidad local y regional.

Ahora bien, dado que el entorno socio-político del país reconoce el derecho de las personas con intereses en la educación a participar en la escuela, la participación de éstos tiende a ser no política y ello a pesar que la escuela tiene el encargo de constituir sujetos políticos, esto es, de sujetos que pasen de su no reconocimiento en el seno del espacio público que constituye la escuela, a su integración en el mismo.

La acción escolar se inicia asimétricamente: los estudiantes tienen que identificarse a sí mismos en su condición desigual respecto de los adultos, de los profesores o del conocimiento; sus representantes respecto de los expertos; los directivos, docentes, administrativos y obreros, respecto de cada grupo de acuerdo a sus funciones, tareas y posición en la estructura organizativa, con las condiciones diferenciales que ello conlleva.

En el caso de los adultos, el reconocimiento o no como sujetos políticos al interior de la escuela, se produce en relación a la gestión escolar y ésta se cumple normativamente. Y ciertamente, la escuela invita a sujetarse a normas, pero siempre para trascenderlas y crear otras porque el tener parte en una situación o tocarle parte de ella, remite a la idea de que mediante la participación, la situación en la cual participamos pasa a ser parcialmente nuestra, generándose una relación de mutua transformación entre tal situación y la persona participante: el participante construye

y modifica la situación en la cual participa y por el hecho de hacerlo, es también transformado (Montero, M., 1996). Así, la participación en el seno de lo escolar, es una invitación a la política.

### **3.5. De la Política a la Acción**

Para Arendt, H. (2005), lo que hace del hombre un ser político es su facultad de acción; le permite unirse a sus iguales, actuar concertadamente y alcanzar objetivos en los que jamás habría pensado, y aún menos deseado, si no hubiese obtenido este don para embarcarse en algo nuevo (ob. cit., p. 111). La acción como inicio de algo nuevo, no es el comienzo de algo, sino de alguien; como se ha señalado anteriormente, con la palabra y la acción los seres humanos nos insertamos en el mundo.

Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar o poner algo en movimiento (Arendt, H., 1995, p. 103). De allí que la acción, además de “ser una revelación del agente que actúa y habla” (Arendt, H., ob. cit, p. 211), refiera a la intervención de un actor en el cambio de una situación (Habermas, J. en: Padrón, J., 1998). Una situación es un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista de un tema. Un tema surge en relación con los intereses de por lo menos un actor, circunscribe el ámbito de relevancia de los componentes de la situación susceptibles de tematización y es acentuado por los planes que, sobre la base de la interpretación que de la situación hacen, trazan los participantes para realizar cada uno de sus fines individuales o colectivos.

No obstante, Strmiska, Z. (1989), argumenta que respecto a la acción, la noción de sentido tiene una cierta prioridad lógica respecto a la noción de fines, porque éstos no nos son dados, sino que se especifican y delimitan partiendo de relaciones de sentido. Por su parte, Kratochwil, L. (1987) apunta que, en su relación con la noción de acción, al concepto de sentido le corresponde un significado doble: en el marco de la realización de la acción, el sentido sirve para el manejo, la orientación, la construcción de una acción; y en el marco de la reflexión sobre la acción, el sentido

tiene la función de la interpretación, de la comprensión, de la reconstrucción de un acontecimiento en tanto acción. En ese sentido, Habermas, J. (2000-b) señala:

...solo porque desde el horizonte de la práctica de la vida *proyectamos* la clausura *provisional* de un sistema de referencia, pueden tener contenido informativo para esa práctica de la vida, las interpretaciones de sucesos que mirados desde ese fin proyectado, pueden organizarse en una historia, así como las interpretaciones de las partes que desde la perspectiva de la totalidad anticipada, pueden descifrarse como fragmentos..." (p. 247).

La acción es por ende, una búsqueda permanente de sentido; búsqueda incierta, arriesgada, una duda reiterada de los horizontes de sentido, a partir de los cuales, las determinaciones particulares se operan como una simple realización progresiva de objetivos, en ocasiones difusos y en otros casos articulados (Strmiska, Z., ob. cit.).

Debido a que las personas interactúan en una trama de relaciones, donde toda acción se convierte en una reacción en cadena, para el sujeto no hay conocimiento inmediato de sí, sino continuas reapropiaciones por medio del relato. "En cierto sentido alguien no sabe lo que hace; él, ella es siempre una relación con lo desconocido" (Arendt, H., 1997, p. 23);

De este modo, señala Arendt, H. (ob. cit.), el sentido de la acción sólo se revelaría a los demás, no al actor, o siempre retrospectivamente. "Todos somos agentes, actores, pero no dueños-autores de los virtuales sentidos de nuestras acciones. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el agente, sino el narrador, el espectador, quien capta y relata la historia" (p. 23).

### **3.6. Significado y Sentido de la Gestión Escolar Participativa**

La acción escolar cobra sentido como acción intencional, sistemática y planificada para educar; de allí que la comunidad escolar actúe en el marco de la gestión escolar. Desde una perspectiva política, la gestión escolar es el conjunto de decisiones y acciones subsiguientes para cumplir la misión asignada a la escuela: la

formación integral de sujetos sociales. Sociológicamente, la define el complejo de interacciones desplegadas para el logro de fines educativos.

Por ello, la participación en la gestión escolar significa, más que tener una parte o beneficiarse de la acción escolar, tomar parte en dicha acción, lo cual implica siempre interacción entre actores y grupos de actores con perspectivas diversas. Para que esa participación sea política e integral, las y los actores han de tomar parte en todo el proceso de gestión; no sólo en la ejecución de acciones sino en su decisión, organización, control y valuación.

Distinguimos en la gestión escolar tres dominios interrelacionados: el pedagógico, el administrativo y el psico-social. Los dos primeros vienen definidos por la estructura organizativa de la escuela que demarca funciones específicas para cada quien, lo cual tiene consecuencias sobre quién, con quién y para qué se participa. Por su parte, el ámbito psico-social se define por los intercambios personales y grupales entre actores, que, configurando el ambiente psico-social de la escuela, incide en su gestión pedagógica y administrativa.

Entendemos que la participación escolar, participar o tomar parte en la gestión escolar, es primariamente una acción comunicativa. Como acción conjunta, es interacción entre actores mediada por el lenguaje que requiere del reconocimiento mutuo entre actores, para que se entiendan sobre algún fragmento de la vida escolar y coordinen sus acciones.

La participación integral en la gestión escolar requiere que los actores se asuman como sujetos políticos del espacio público que constituye la escuela; espacio que a su vez, se amplía con la participación. A este espacio ampliado corresponde una actuación política cuyo fundamento hay que erigirlo en una cultura democrática, entendida como:

...el conjunto de creencias en la capacidad del ser humano de concebir y obrar una vida buena, individual y colectiva, que suscita la voluntad de

los sujetos sociales de desarrollar condiciones institucionales para la libertad de acción y por tanto, la más resistente oposición a toda tentativa de poder absoluto (Touraine, A., 2000).

Tales creencias se manifiestan en la escuela cuando se crean las condiciones para que todos(as) los actores, y no sólo los estudiantes, aprendan; es decir, las condiciones para que amplíen su capacidad de actuar en la dirección de mejorar su calidad de vida individual y colectiva. Respecto a la calidad de vida escolar, ello equivale a ampliar el poder de las y los actores para intervenir efectivamente en la gestión, lo cual demanda libertad para actuar con otros de manera coordinada.

Y este es el encargo de la participación democrática en la gestión escolar: la de ampliar los límites de las posibilidades y el poder de los actores para actuar, porque al participar tienen la posibilidad de compartir saberes diversos, lenguajes y recursos, entre ellos conocimientos y a partir de allí, la posibilidad de desarrollar una comprensión cada vez más abarcadora pero no necesariamente homogénea, de las distintas dimensiones de la realidad escolar y sus relaciones.

#### **4. REFLEXIONES DE CIERRE**

A lo largo de la investigación se ha puesto de manifiesto la relevancia de la participación democrática en la gestión escolar. Especialmente, los espacios para crear entendimientos compartidos, libres de coacciones, para tomar decisiones vinculantes para todos los actores, constituye una imperiosa necesidad, porque la deliberación y la toma de decisiones compartidas en el aula, en el patio, en la biblioteca, en las oficinas, en fin, en la escuela, es una poderosa estrategia para formar ciudadanía democrática.

Con Martínez, J. (2006) asumimos la formación ciudadana como la acción de estructurar la escuela y la vida en ella, especialmente el aula, con procesos en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común,



contribuyan a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. Se trata de una gestión escolar en la que las propias formas de hacer se constituyan en espacios donde ejercitar las competencias ciudadanas. En otras palabras, se trata de construir una educación escolar no sólo para la democracia sino en democracia. La cuestión entonces, no es cómo funciona la democracia sino cómo se vive la democracia en la escuela.

El desafío es romper con la asimetría en las relaciones entre actores y grupos escolares, que cierra las oportunidades de participación auténtica y plantea la negación de ciudadanía. Se requiere entonces acción política: construir alternativas al modelo de organización y de relacionamiento vigentes en la escuela y en la sociedad. A este respecto, resulta preciso señalar que en Venezuela, la educación formal está siendo complementada con otros procesos educativos no formales que, si se desarrollan libres de coacciones ideológicas, favorecerán la participación política y el compromiso ciudadano. De esta forma, el proceso participativo se convertiría en proceso educativo.

Finalmente, quiero destacar que en la investigación empírica hemos podido constatar prácticas escolares en las que se manifiesta un interés creciente por ampliar la participación política de un mayor número de actores, así como proyectos gestionados participativamente, que poco a poco, se convierten en experiencias consolidadas. Estos ejemplos indican que se están produciendo procesos de profundización y búsqueda de un sentido democrático de la convivencia escolar, fundamental para la formación ciudadana.

## **5. REFERENCIAS**

ARENDRT, H. (2005). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.

ARENDRT, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Paidós.

ARENDRT, H. (1963). *Sobre la Revolución*. Madrid: Alianza Editorial.

ARRIETA, G.; BALLESTER, B.; FERNÁNDEZ, M. y MEZA, M. (2010). *Proyecto Conversaciones sobre la escuela ¿Cómo formar en y para la democracia?* Maracaibo: División de Estudios para Graduados, Universidad del Zulia, Venezuela.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario de fecha 24 de marzo del año 2000.

BALLESTER, B. (2008). "Hacia una Democracia Participativa en la Gestión Escolar". En: MANTEROLA, C. (2009). *Gestión y Calidad Escolar*. Caracas: CIES-UCV.

BALLESTER, B. (2006). *Reconocimiento del Otro. Democracia Participativa en la Gestión Escolar*. Tesis Doctoral no publicada. Caracas: UNESR

BELTRAN, F. (1999). "La Inevitable Necesidad de la Participación en la Escuela (Pública)". *Enfoques Educativos* Vol. 1, N° 2.

CALDERÓN, F. (2006). "Ciudadanía, Educación y Nuevas Tecnologías: el desafío de enseñar e innovar". En: ILPE/UNESCO-OIE. (2006). *Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. Argentina: Autor.

DELORS, J. (Coord.) (1998). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.

ECHEVERRÍA, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.

HABERMAS, J. (2000-a). *Aclaraciones a la Ética del Discurso*. Madrid: Trotta.

HABERMAS, J. (2000-b). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.

KAULINO, A. (2007). "Más Allá de la Reconciliación: La Hermenéutica Crítica de Ricoeur". *Trans/Form/Ação*, 30(1): 65-80. Disponible en: [www.scielo.br/pdf/trans/v30n1/v30n1a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n1/v30n1a05.pdf)

KRATOCHWIL, L. (1987). "El Concepto de la Educación desde la perspectiva de la Teoría de la Acción". *Revista Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*. Vol. 35, pp. 98-120.

MARTÍNEZ, J. (2006). "Educación y Ciudadanía". *Revista de filosofía*, II6 (Sep, 2006) Disponible en: <http://www.universidadabierta.org.Eiksia>.

MATURANA, H. (1997). *La Objetividad. Un argumento para obligar*. Chile: Dolmen.

MATURANA, H. (1995-a). *La Realidad: Objetiva o Construida*. Barcelona: Anthropos.

MATURANA, H. Y NISIS, S. (2002). *Formación Humana y Capacitación*. Chile: Dolmen.

MATURANA, H. y VERDEN-ZOLLER, G. (2004). *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Chile: Granica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2001). *Proyecto Educativo Nacional*. Caracas: Autor.

MONTERO, M. (1996). “La participación: significados, alcances y limitaciones”. En: MONTERO, M. y otros. *Participación, Ámbitos, Retos y Perspectivas*. Caracas: CESAP.

PADRÓN, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Caracas: UNESR.

PÉREZ, J. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya.

STRMISKA, Z. (1989) “Teorías de la Acción y Status de los Actores (Proyecto de Análisis)”. En: BRICEÑO, LEÓN y WAGNER (Comp.) *Las Ciencias de lo Humano. Homenaje Internacional a Jannette Abouhanad*. (pp. 341-432). Caracas: Asociación Venezolana de Sociología.

TEDESCO, J. C. (2006). “El Desafío de Educar en el Nuevo Capitalismo Latino-americano”. En: ILPE/UNESCO-OIE. (2006). *Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. Argentina: Autor.

TOURAINÉ, A. (2000). *¿Qué es la Democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.