



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V

Número: 2

Artículo no.7

Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.

TÍTULO: Prácticas docentes participativas en los modelos educativos contemporáneos.

AUTORES:

1. Dra. Belkis Rojas Hernández.
2. Máster. Luis Amaury Rodríguez Ramírez.

RESUMEN: El artículo se basa en el resultado de una estancia posdoctoral en el Departamento de Sociología de la Universidad de Gante, Bélgica, en el marco del Programa Erasmus Mundo Lindo y se agradece al Dr. Raf Vanderstraeten por la atención brindada y el apoyo en el análisis de la información recopilada. Se presenta un análisis de las prácticas docentes en aulas cubanas, con el objetivo de dar respuesta a preguntas como: ¿cumple la escuela la función socializadora de la preparación del individuo para el ejercicio de la participación? ¿cuenta la escuela con maestros creativos y formadores de valores a través del diálogo y la comunicación? ¿cómo lograr la participación en la escuela? El contenido se centra en una investigación acción participación y el método etnográfico.

PALABRAS CLAVES: escuela, participación, prácticas docentes, función socializadora, socialización

TITLE: Participatory teaching practices in contemporary educational models.

AUTHORS:

1. Dra. Belkis Rojas Hernández.
2. Máster. Luis Amaury Rodríguez Ramírez.

ABSTRACT: The paper is based on the results of a postdoctoral study in the Sociology Department, University of Ghent, Belgium, Erasmus Program. We thank Dr. Raf Vanderstraeten for the attention and support given to us in the analysis of the information collected. An analysis of teaching practices in Cuban classrooms is introduced, with the aim of providing answers to questions as: does the school fulfill the socializing function of preparing the individual for the exercise of participation? Does the school have creative teachers and values trainers through dialogue and communication? How to achieve participation in school? The content centers the attention on the participatory action research and the ethnographic method.

KEY WORDS: school, participation, teaching practices, socializing function, socialization.

INTRODUCCIÓN.

La educación tiene una vertiente social preponderante; se ocupa de un ámbito concreto de la sociedad con un interés meramente analítico, descriptivo y proveedor de soluciones.

La educación no existe solo porque padres y maestros o profesores se dediquen a educar, sino que la sociedad cuida de tal práctica en su seno, valiéndose de los actores, organismos e instituciones pertinentes.

Las funciones sociales de la educación son asumidas en diversos estudios como: función de adaptación del individuo a las exigencias del grupo social; función de asegurar continuidad social, introducir el cambio social; capacitación profesional de los individuos; y función económica y política de control social, de selección social. Así también para promover el progreso humano de la sociedad, la preparación de los individuos para que asuman con eficiencia sus diversos roles y la socialización (Serón, 1996).

Centrándonos en el proceso de socialización, entenderemos el mismo como un proceso donde el individuo adopta los elementos socioculturales de su entorno, integrándolos a su personalidad para adaptarse a la sociedad; dicho de otro modo, socializar es el proceso por el cual el sujeto aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento, convirtiéndose así en un proceso imprescindible, que debe fomentarse en las personas desde muy corta edad.

La socialización es una sucesión de etapas y fenómenos en el tiempo, que vienen marcadas por los diferentes contenidos y agentes de socialización (familia, escuela, ámbito laboral, estado, *mass media*, etcétera), que influyen en cada individuo; pese a la influencia de otras instituciones en el campo de la socialización, la escuela continúa figurándose como uno de los pilares fundamentales en este proceso.

Las funciones socializadoras atribuidas a la escuela han sido diversas. De una parte, destacan las que le atribuyen los burócratas y funcionarios de los estados, quienes desean su eficacia para que cumpla con la función de "producir personas" con disposiciones, valores e ideologías apropiadas a las sociedades. La escuela, para ellos, debe responder a las necesidades de la división social del trabajo en cada sociedad, bajo un falso paradigma de igualdad de oportunidades y acceso a los sistemas educativos. Por otra parte, permanecen las posturas heredadas del marxismo, enfrascadas en develar las desigualdades que se suceden al interior del sistema educativo.

Estas críticas y análisis acerca de la escuela se han desarrollado desde múltiples enfoques y perspectivas, apoyados en los cuestionamientos de diversas posiciones de las más variadas disciplinas sociales (Sociología, Economía, Psicología, Pedagogía, Filosofía, etcétera); sin embargo, un análisis de la función socializadora de la escuela requiere de ciertos desagregos que impliquen brindar respuesta a tres interrogantes fundamentales acerca de la escuela. ¿Qué enseña la escuela? ¿Qué métodos y vías utiliza para enseñar los aspectos por ella establecidos? ¿Para qué enseña la escuela?

En el intento por dar respuesta a estas interrogantes, y asumiendo como sustento teórico la pedagogía crítica, entendemos que la escuela debe dirigir sus esfuerzos hacia la formación de actores, capaces de desempeñar un conjunto de tareas socialmente significativas en la conducción y gestión de una sociedad democrática. Todo ello sobre las bases de la interacción comunicativa y participativa entre los actores (maestros, estudiantes y padres), asociados e implicados en la educación, donde todos participen de forma real en la toma de decisiones institucionales, tanto en la formulación como en la ejecución, así como la evaluación de la tarea educativa.

La escuela, entonces, debe enfocarse en la transmisión de todos aquellos saberes, que se consideran útiles para el desarrollo integral de los individuos y de la sociedad, a través de la instauración de modelos educativos que propicien la participación, la reflexión de las personas sobre sus ideas y prejuicios, para así poderlas modificar si lo consideran preciso, lo cual propiciaría una transformación social y cultural generada desde la interrelación de la teoría y la práctica.

Esta aspiración de función socializadora requiere entonces de un educador que ayude a la adquisición de conocimientos y al fomento de actitudes. Para ello debe tener en cuenta las características de cada estudiante, sus intereses, su vocación en la vida. El educador debe tener voluntad de enseñar, más allá de la posibilidad de elegir contenidos y métodos de las asignaturas que imparte, sino que incluya la manera de relacionarse con los alumnos, los patrones de conducta que transmita, los criterios de juicio que enseñe, los valores dominantes que promueva, el modo de relacionarse con la familia de los estudiantes, entre otras. El rol del maestro como mero transmisor de conocimientos debe pasar entonces a ser el de gestor (como se denominará en lo adelante de conjunto con la palabra maestro o educador) del conocimiento y de la formación.

La actitud creativa del maestro deberá manifestarse en su capacidad para diseñar un proceso docente-educativo donde se premie la creatividad, se propicie la participación real de padres y

alumnos al interior de un proceso que permitirá formar un individuo transformador, tanto de su realidad social como de la estructura socioeconómica imperante.

El texto que se presenta expone el análisis de las prácticas educativas desarrolladas por docentes de la enseñanza media (preuniversitario) de las escuelas de la localidad de Pinar del Río, Cuba. La investigación es un estudio de caso desarrollado durante 3 años. El estudio se centró en la observación de clases, y la realización de entrevistas y encuestas a docentes, padres y estudiantes de la enseñanza, con la finalidad de diagnosticar si estas prácticas son participativas y si contribuyen a que las nuevas generaciones aprendan y aprehendan a participar para que puedan contribuir a la creación de sociedades democráticas.

DESARROLLO.

La participación en los sistemas educativos.

Muchos son los conceptos asociados al término participación (Casas, 2006). En este caso, la asumimos como un proceso que entraña una distribución del poder de educar, a partir de una construcción colectiva de las prácticas y realidades en que intervienen: maestros, padres y estudiantes, como sujetos que tienen necesidades e intereses y toman decisiones conjuntas a resolver al interior del proceso docente-educativo.

El objeto fundamental de la participación es crear capacidades y cultura en los sujetos para lograr una transformación objetiva y crítica de la realidad. Consideramos que las principales características de la participación son:

- No tiene fin en sí misma, es una vía para alcanzar un objetivo/meta.
- Base activa y procesal.
- Base en las necesidades sociales e intereses de los sujetos.
- Requiere de una discusión profunda y crítica, para brindar soluciones creativas, coherentes con el contexto general y particular.
- Visión de transformación, se participa para algo.

- Sentido cultural, de sensibilidad y compromiso.
- Es una herramienta para la toma de decisiones.

Participar no es una receta ni un modelo, es un camino, una práctica que se construye haciendo, que toma el molde o la dimensión de la situación concreta en que tiene lugar.

Lo antes descrito no significa que un proceso participativo en la escuela sea ideal o perfecto, por el contrario, la escuela como institución rectora del proceso tiene que mantener la credibilidad de toda oferta de participación, ser atractiva para estudiantes, padres y maestros.

La participación convive con la inevitable amenaza del desinterés de alguna de las partes, al conformar el segmento activo de todo proceso de participación en las escuelas. Asumir la participación como vía implica: mejorar la calidad de las decisiones con provecho del conocimiento, las experiencias, intereses, condiciones de factibilidad y las propuestas de un conjunto de actores relacionados con la temática tratada. Es a su vez, asegurar la adhesión social necesaria a la puesta en marcha e implementación de las decisiones mejoradas. La participación en la escuela como proceso, implica su admisión como una práctica diaria que debe constituirse a partir de la colaboración de padres, maestros y estudiantes.

Es importante que se entienda que en los procesos participativos más que “pedirle a las personas”, se les creen las condiciones para que puedan participar; por lo que es necesario concientizar que los actores participen y lo hagan en la búsqueda de algo, un espacio para poder decir y hacer. No va a ser posible hablar de que hay participación en la escuela si el intercambio entre actores no se materializa como un hecho concreto.

En Cuba, desde el Triunfo de la Revolución en enero de 1959, la educación se considera una necesidad objetiva de toda la sociedad y se asume como base inicial para cumplimentar tal meta: la extensión masiva de la enseñanza. Esta finalidad se pretende a través de la educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnica, laboral y patriótico-militar. Estos elementos no deben considerarse como una simple suma aritmética de

modalidades educativas, sino como elementos inseparables de una integración armónica del carácter del educando, es decir, una formación integral de la personalidad.

La política educacional en Cuba está rectorada por el Ministerio de Educación (MINED) y por el Ministerio de Educación Superior (MES), entidades gubernamentales encargadas de realizar labores sistemáticas desde el punto de vista docente-educativo. Tienen además el encargo de planificar y aplicar las normas y procedimientos pedagógicos del complejo proceso docente-educativo, lo cual debe extenderse al resto de instituciones, organizaciones políticas y de masas.

En Tesis y Resoluciones del I Congreso del PCC de 1975 se establece, que es la escuela el eslabón principal de la educación, que se da por toda la sociedad con sus diversas organizaciones y entidades; a ella le confía el estado la función de proporcionar institucionalmente la educación, a través del Sistema Nacional de Educación (Tesis y resoluciones al I Congreso del PCC, 1978).

Múltiples son las investigaciones acerca de la escuela cubana y las funciones socializadoras que debe cumplir, en cambio, en estas investigaciones ha predominado un enfoque simplista en sus análisis con tendencia a negar el papel reproductor de desigualdades y de control de la participación en el sistema educativo, por la condición de que todos tienen iguales derechos y deberes para y durante el acceso a las instituciones, debido a la concepción socialista del sistema social y humanista del sistema educativo. Otra tendencia es la de reconocer las desigualdades y el control de la participación, pero sin un análisis profundo y pormenorizado de sus incidencias en el sistema educativo y en la sociedad cubana.

Consideramos como una verdad irrefutable, que el eje focal de un estudio acerca de la función socializadora de la escuela en Cuba requiere de un enfoque donde se considere que la máxima función socializadora de la escuela tiene que ser la formación integral de los estudiantes, para lo cual se necesita de:

- La ejemplaridad a prueba del profesorado.

- Una adecuada organización escolar, que permita aprovechar los espacios escolares y extraescolares para el trabajo educativo y de formación de valores.
- Debe concretarse un proceso desarrollador y educativo que propicie, a la par de la adquisición de conocimientos y habilidades, la formación de valores y la aprehensión de contenidos en cada asignatura.
- Requiere de la presencia de la familia, que de conjunto con la escuela contribuya a formar valores en sus hijos.

En estudio efectuado a 460 profesores cubanos de la enseñanza media superior, durante el período del año 2008 hasta el 2012, con la finalidad de caracterizar la participación en las escuelas, se evaluaron diferentes indicadores:

- Preparación de los maestros para la resolución de conflictos.
- Preparación de los maestros para la dinamización de los grupos.

Resultando que el 100% de la muestra de maestros alega no contar con documentos metodológicos que los guíen hacia cómo lograr la resolución de conflictos y la dinamización de los grupos, sino que es un asunto que todos los documentos programáticos del Ministerio de Educación mencionan de forma general y de necesaria cumplimentación.

La no preparación de los docentes en la resolución de conflictos y en dinámicas de trabajo con grupos, no sólo afecta el desarrollo de los estudiantes por la carencia de espacios de intercambio y reflexión crítica, sino también de las relaciones entre los docentes y los padres de los estudiantes.

El trabajo con grupos constituye una prioridad del Ministerio de Educación (MINED), en cambio, los docentes no reciben la preparación constante en este sentido, ni en cursos de postgrado ni en reuniones metodológicas. La escuela cubana necesita pasar de la teoría a la práctica.

En cuanto a la caracterización de las interacciones alumno–maestro analizamos los siguientes indicadores:

- Formación de prejuicios sobre el alumnado.

- Formación de prejuicios sobre el profesorado.
- Respeto a los alumnos.
- Respeto a los profesores.
- Intercambio de ideas y criterios acerca de las actividades docentes y extradocentes.

Si bien los maestros plantearon respetar a sus estudiantes, aún priman en ellos la formación de criterios prejuiciados acerca de los estudiantes con relación a los niveles de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en maestros de mayor experiencia y los procedentes de carreras pedagógicas. Los docentes al ser cuestionados en entrevista en profundidad, acerca de cómo ubican a los estudiantes en el aula de clases, el 80% de la muestra respondieron que los ubican en función de los niveles de aprendizaje. En esencia, la ubicación no se lleva a cabo en función de la afinidad de los estudiantes, sino de los niveles de aprendizaje dictaminado por los maestros.

Analizar al maestro, como agente socializador en sus interacciones con los alumnos, es un elemento importante para analizar la participación; para esto se requirió del empleo de diversas técnicas de la metodología de la investigación social: encuesta aplicada a los estudiantes, test situacional a los maestros, completamiento de frases aplicada a los estudiantes, observación participante en las actividades docentes y extradocentes, y la entrevista en profundidad a los maestros. Las mismas no solo aportaron información acerca de las relaciones entre los actores, sino que contribuyeron al análisis de la información brindada.

El test de intereses (Completamiento de frases) permitió predecir los índices de satisfacción de los estudiantes con sus maestros y padres. El test de aptitudes (Test situacional) propició caracterizar el verdadero accionar de los maestros en el aula de clases. Ambos fueron aplicados no solo para la comparación de las respuestas brindadas en otros instrumentos tales como la encuesta y la entrevista, sino también para analizar la información sobre la conducta de los maestros hacia los estudiantes y viceversa.

El empleo de estas técnicas facilitó analizar las respuestas de los maestros ante determinadas situaciones, lo cual nos permitió constatar, si el deber ser de la crítica y la reflexión de los estudiantes como parte de la función socializadora de la escuela, se lograba a partir de la práctica docente.

Otro elemento tomado en cuenta en el desarrollo de la investigación fue el criterio de los maestros acerca de sus funciones como agentes socializadores. Al ser cuestionados sobre si se consideraban agentes socializadores y si cumplían su función, el 100% de ellos respondió que sí, excepto los jóvenes menores de 25 años (10% de la muestra), que no manejaban el término agente socializador.

En contraposición a las respuestas brindadas por los maestros acerca de su función como agentes socializadores, a la pregunta de: ¿Supervisa el trabajo individual de los estudiantes por puestos? ¿Habla usted durante el 80% del tiempo de trabajo extra e intradocente? ¿Considera la conversación de los estudiantes en el aula como indisciplina? El 94% de la muestra planteó cumplir con estas prácticas, lo cual evidencia que la ejecución de las prácticas que declaran desarrollar, se contraponen con los criterios de los maestros de cumplidores de su función socializadora.

La tendencia de asumir el rol director, de tomar la mayoría de las decisiones y organizar las actividades, no solo las meramente docentes, sino las dirigidas a la formación de valores, implica que no se estén formando individuos capaces de gobernar con posturas críticas ni transformadoras, o sea, el ideal de maestro, guía y orientador de los estudiantes, no está vigente en la muestra.

Los criterios antes expuestos se corroboraron con la aplicación de un test situacional dirigido a los maestros, el cual consistió en que plantearan sus criterios acerca de la siguiente situación, “en el aula de clases de décimo grado, un grupo de estudiantes comienza a conversar durante una clase”.

El 95% en sus parlamentos reflejó que era indisciplina y solo el 5% planteó que podía ser una situación manejable y manipulable, en función de facilitar el trabajo conjunto maestro–estudiante y no ser asumida como una pérdida de autoridad del maestro.

La observación participante desarrollada durante las actividades docentes, con el objetivo de observar el comportamiento de los estudiantes y su interrelación con los maestros, mostró el desinterés de los estudiantes y el aburrimiento en el aula, sobre todo en las actividades cuyo objetivo es la formación de valores:

- Estudiantes mirando el reloj.
- Apego de los maestros a los estudiantes de buen rendimiento y de buena conducta.
- Estudiantes hablando bajo.
- Preocupación hacia los alumnos de bajo rendimiento.
- Estudiantes desconcentrados de las actividades.

En resumen, las clases que apreciamos pueden ser catalogadas de poco activas y poco dinámicas, donde los medios informáticos le han impuesto un ritmo y modos de aprender estáticos y repetitivos, se ciñen al análisis de lo observado, carecen de intercambio de opiniones diversas y de trabajo grupal, espacios tan necesarios para la reflexión y la crítica.

El completamiento de frases, aplicado a los estudiantes, arrojó un común denominador en las expresiones:

- Mis profesores inteligentes y educados.
- Las actividades de la escuela me gustan.
- En la escuela soy feliz cuando hay recreación.

En el caso de los maestros, se vio reflejada la ausencia de criterios relacionados con la amistad, diálogo. Con relación a las actividades de la escuela, fueron catalogadas como solo buenas, y mejores las dirigidas a la recreación.

Tales criterios nos muestran la falta de motivación y participación de los estudiantes, lo cual es una consecuencia del accionar de los maestros, que aún no son capaces de encontrar las vías idóneas para inculcar los valores morales que demanda la sociedad.

Los resultados obtenidos arrojaron, que las consideraciones de los maestros sobre el cumplimiento de sus funciones, se basó en la vocación de estos por su profesión, entendida como el placer o satisfacción que se siente al realizar una actividad. Las condiciones externas parecen tener escasa incidencia en la explicación que ofrecen los maestros del porqué cumplen con su función.

Como se aprecia, el papel formador de la conducta de los alumnos por parte de los maestros, se entiende en un sentido directivo y receptivo por el alumno. La tendencia es a la poca reflexión crítica y a la no creatividad.

Las posturas autoritarias dependen del tiempo establecido por el currículo oficial para dar los contenidos, lo cual compite con que el profesor pueda dedicar mucho tiempo al trabajo en grupo y discusión grupal. El análisis del currículo de la enseñanza arrojó que este carece de asignaturas que pueden llamarse optativas, dirigidas a suplir los intereses y necesidades de los adolescentes.

La política educativa debe, no solo diseñarse de forma general, sino detallar las acciones a ejecutar. El empleo de las TIC (Tecnologías de la Informática y las Telecomunicaciones) es una de las principales transformaciones de la enseñanza en Cuba, consideramos que es una vía novedosa para el aprendizaje, y sobre todo propicia el desarrollo de la autonomía y las decisiones en los estudiantes; en cambio, su empleo ha constituido el centro de la clase; los docentes no pueden limitar la clase solo a observar, debe primar el intercambio y el trabajo grupal, de lo contrario, se convierten los medios en el centro del proceso docente-educativo, caracterizándolo en esquemático y reproductivo, carente de comunicación y participación de los actores. Las orientaciones e inspecciones deben dirigirse a evaluar esta praxis. El continuo centrarse en las TIC no contribuye al desarrollo del pensamiento de los jóvenes, como espera y necesita la sociedad.

El análisis de esta variable permite no sólo arribar a conclusiones acerca de la interacción maestro-alumno, sino con relación a la Transmisión de valores y saberes sociales: Transmisión de cultura, Formación ciudadana, y Custodia de las nuevas generaciones por los maestros.

La escuela y los maestros, a través del currículum, transmiten creencias, valores e instrumentos de la cultura de la sociedad, y los suyos propiamente; este proceso no está exento de contradicciones, ya que al transmitir los valores comunes actúa como un instrumento homogeneizador, la idea debe dirigirse a que los docentes brinden a los estudiantes instrumentos y vías para que conformen sus propias identidades sociales a través de la participación.

El accionar de los docentes y la forma de sus prácticas educativas pueden caracterizarse como: falta de dominio de los contenidos, desmotivación, autoritarismo; acompañadas de un currículum oculto caracterizado por la transmisión a los estudiantes de docilidad, obediencia, reproducción de relaciones de autoridad y poder, así como un estilo de trabajo jerárquico y autoritario, características todas que difieren del ideal que pretende el diseño de las políticas educativas.

En análisis de las interacciones maestros-padres y padres-maestros, se aprecia que los maestros aluden al desarrollo de las reuniones de padres y de las escuelas de padres en los centros educativos como paradigmas de la relación escuela y familia. El 89% de los maestros manifestó que aún queda mucho por hacer en este sentido; en cambio el 11% consideró que las vías instrumentadas son las correctas, sobre todo los maestros que ocupan puestos de dirección metodológica y administrativa.

La participación no puede limitarse a incorporar a los actores implicados, a la ejecución de las acciones decididas por otros, como ocurre por ejemplo en las llamadas “Escuelas de padres” presentes en el sistema educativo cubano, sino se requiere de acciones donde se pueda compartir y tener acceso a la información para el análisis y el diálogo responsable, intervenir en el diagnóstico y solución de los problemas, colaborar en la concepción de soluciones responsables y

culturalmente adaptadas, contribuir a la toma de decisiones para tener una definición de las prioridades administrativas y cooperar con la evaluación, control y fiscalización de las actividades. A pesar de la importancia que los maestros le conceden a dicho vínculo, plantearon que este se resume a las reuniones de padres, donde los niveles de asistencia no son altos, o al hecho de “mandar a buscar” a los padres si existe algún problema docente–educativo con el hijo.

En igual periodo se encuestaron a 650 padres, quienes opinaron que la educación de sus hijos es compartida con la escuela (71%), el 25% le otorgó mayor responsabilidad a la familia y solo el 4% a la escuela. A pesar de esta contradicción, todos alegaron que tanto la escuela como la familia son instituciones educativas, que lo ideal es el vínculo entre ambas.

Con relación a la comunicación padres-maestros, al preguntársele a los padres acerca de cómo vincular la escuela y la familia por un fin común, el 100% refirió que a través de las reuniones de padres; además expresaron la necesidad de que se les informe sobre dificultades en el proceso docente–educativo de sus hijos. Se destaca el criterio general de los padres acerca de su no participación en las decisiones que toma la escuela acerca de las asignaturas que recibirán sus hijos o el reglamento disciplinar de la escuela. Las causas se asocian a herencias de políticas educativas anteriores y a las políticas educativas actuales, que si bien mantienen un discurso abogando por la relación escuela-familia participativa, el propio diseño de la política excluye a la familia de dicha relación.

Tales números en la exposición de los resultados arroja que la meta a alcanzar con respecto a la intervención de los padres en la escuela debe ser su participación en el conjunto de actividades de la escuela, donde deben participar de forma voluntaria, directa o indirectamente, pero sobre todo en la toma de decisiones de la escuela, y en la concertación y diálogo sobre las estrategias educativas más eficaces para lograr la formación integral de los estudiantes.

En este concepto de participación se encuentran las causas de los problemas inherentes a la no presencia de la familia; o sea, la escuela se encuentra en una campana de cristal que limita la

participación de la familia; es la propia escuela con su accionar quien excluye a la familia de su dinámica de trabajo, la escuela y los maestros no permiten que la familia aporte a la concepción curricular de la enseñanza, ni a la confección o diseño de las actividades que en ella se generan, solo demanda de la familia su participación en reuniones y escuelas de padres donde es la escuela quien dirige, propone y ejecuta las acciones; lo que deja en claro, que la no participación de la familia es una consecuencia histórica de la acción de los maestros de opacar el rol de la familia en su intento por sobredirigir y estigmatizar el comportamiento de la institución familiar.

En el 85 % de las encuestas, los padres expresaron como anhelo, tomar decisiones en la escuela, o sea, participar realmente en la toma de decisiones administrativas y pedagógicas del centro donde se enseña y educa a sus hijos. Estos argumentos no niegan que en la familia como institución, se produzcan continuos cambios en los valores y se generen nuevos mecanismos de ajuste, que garanticen su funcionamiento correcto como agentes socializadores en la sociedad.

¿Cómo puede lograrse la participación en la escuela del siglo XXI?

La educación debe concebirse como un procedimiento concatenado de acciones a ejecutar en el sistema educativo escolar y extraescolar, basado en la interacción coherente de las instituciones sociales con la finalidad de conducir el desarrollo del ser humano en los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales, donde interactúen diversos factores que pueden incidir en él de forma negativa o positiva.

Según el análisis previo, se debe partir de:

- Conocer el clima familiar en el que se desarrolla la vida de los escolares.
- Unificar criterios y la línea de acción de los agentes socializadores que se involucran en la educación de las jóvenes generaciones.
- Acercar a los padres al conocimiento de toda la actividad que realiza la institución educacional.
- Lograr la participación de los padres en las decisiones y en la conformación de actividades docentes y extradocentes de la escuela.

- Aumentar la cultura pedagógica y psicológica de los adultos que tienen responsabilidad directa en la educación de los menores.
- Lograr la vinculación de los padres a las actividades de la escuela.
- Desempeñar su papel como centro cultural en la zona donde esté enclavada la institución escolar.

En este sentido, todas las acciones dirigidas a potenciar la participación deben concebirse como un proceso de concertación de intereses, objetivos y prioridades de todas las instituciones educacionales; proceso este diseñado a partir de las particularidades y de la colaboración de todos los actores, a partir de no pensar en recetas y reglas fijas, universales y absolutas para la implementación de estas propuestas.

Según (Tevoz, 2006), asumido en esta investigación, el proceso de concertación es: “Encadenamiento ordenado de acciones e iniciativas de varios actores, quienes responden a un cierto esquema y conducen a la toma de una decisión pública particular, concertada entre ellos (...)”.

El asumir propuestas dirigidas a desarrollar la participación como proceso de concertación, implica asumir alternativas ante las modalidades autoritarias y verticales, que caracterizan la toma de decisiones en esferas de orden educativo; por lo que se propone otra visión como complemento a las ya existentes, que permita compartir las decisiones a tomar por parte de los actores sociales implicados y conciliar así su participación en el proceso.

El diseño e implementación de estrategias para lograr la participación como un proceso de concertación implica analizar el contexto sociocultural de los estudiantes y sus padres con respecto a un conjunto de variables referidas a los modos de actuar en el ámbito familiar, comunitario, social, político y otros; por lo que en la concepción de las prácticas educativas dirigidas a potenciar la participación, es necesario valorar factores socioculturales de los padres tales como: expectativas hacia la educación, pautas de crianza, y consensos culturales; y de los gestores,

aquellas direccionadas a analizar el capital cultural de los maestros, sus prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto a los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje; aspectos que pueden facilitar directa o indirectamente la participación.

En este quehacer, se hace necesario reconocer, que las pautas culturales adquiridas en el contexto familiar y comunitario constituyen el capital con que los alumnos ingresan en las escuelas y es sostenido en su tránsito por la institución. Para algunos de ellos, la escuela opera como ámbito de continuidad; para otros, resulta distante de sus experiencias de vida.

Esta problemática obliga a que la escuela valore y rescate aquellas particularidades del capital cultural de los jóvenes y sus familiares, que constituyan riquezas del entorno sociocultural del que provienen, a través de la reflexión de sus realidades, intereses, lenguajes, sentimientos, deberes y tradiciones. Las prácticas diseñadas, a partir de estas pautas, permiten fortalecer la identidad, la autoestima y promover con acciones concretas el respeto por las diferencias al interior del alumnado.

La localización geográfica comprendida en términos de lejanía de la escuela con relación al lugar de residencia, zona urbana o rural, son aspectos a considerar en las estrategias para potenciar la participación, ya que pueden dificultar la participación activa y consciente de los actores; razones por las que aquellas actividades diseñadas deben tomar en cuenta estas afectaciones en su concepción y período de gestación.

Unido a los dos aspectos antes expuestos, la modificación de las representaciones que tienen los docentes frente a las posibilidades de éxito o fracaso de los estudiantes, condicionados por el origen social, político y económico, es clave para operar dentro de este proceso. Estas representaciones pueden llevar al fracaso del proceso educativo. Es absurdo concebir la participación de manera estándar e independiente del contexto (cultura de origen, localización geográfica, capital cultural y representaciones de los docentes); por lo que es necesario enfatizar

de forma directa y no a modo de discurso demagógico y sin posibilidades de implementación, en el contexto sociocultural de los actores.

Las prácticas educativas de la escuela no pueden convertirse en meras posiciones de información o consulta, pues sería devenir en una genuina manipulación de los actores; la idea debe dirigirse hacia lograr una relación comunitaria entre los actores, que consista en la emisión/recepción de los mensajes entre ellos bajo las condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.

Lograr la participación en las escuelas cubanas es un desafío real, tomando como base la participación entendida como ceder en unos casos y obtener en otros el poder de educar y educarse, en una sociedad permeada de la desconfianza entre los actores, el apego a estrategias poco competitivas, y sobre todo, donde existen largas experiencias de incumplimiento de tratados y acuerdos entre las partes.

No significa que esta propuesta sea la única respuesta, sino una manera más de que, sobre todo, padres y estudiantes de conjunto con los maestros, tomen decisiones activas sobre las problemáticas que los puedan afectar, por lo que representa una vía contrapuesta al autoritarismo bancario o persuasivo, presente en la relación maestros–padres–estudiantes, razón por la que puede considerarse una variante beneficiosa para la cooperación entre actores sociales, para de esta forma, contribuir de forma directa al progreso del sistema educativo cubano.

Es entonces vital para potenciar la participación, detenerse en los aspectos siguientes, los cuales no son únicos, pero si permitirán la integración del contexto sociocultural, la participación y la comunicación de los actores sociales: Asegurarse de que los actores implicados participan (maestros, estudiantes y padres) y estén dispuestos a participar con honestidad y transparencia e interesados en dedicarle tiempo y atención; por lo que se hace necesario que la dirección del proceso se dé a la tarea inicial de reducir las incertidumbres e inquietudes de todos los implicados con relación al proceso, y asegurarse ante todo de la disponibilidad y voluntad que posean para participar. Una vía para asegurarse de la buena voluntad real de todos y empezar a desarrollar este

clima de confianza entre los participantes es informar a los actores (objetivos, beneficios y rol).

Cumplimentar este aspecto implica informar sobre condiciones mínimas en particular como:

- Prioridad del tema para los actores.
- Posibilidad de todos los actores de definir, aprobar y ejecutar soluciones.
- Los principales aspectos que pueden constituir litigios o son necesarios de analizar de conjunto padres–maestros–estudiantes.
- Hasta qué punto deben estar abiertos y dispuestos los actores para trabajar juntos.
- Beneficios que va a reportar a los actores su participación en el proceso.
- Las condiciones mínimas con las que se cuenta para la ejecución del proceso.

Hay que dejar claro, que los acuerdos a tomar no serán solo finalidades, resultados esperados y acciones propuestas, sino también las modalidades de verificación de su cumplimiento, redefinición y modificación en el tiempo. Se trata de dejar bien claro a las partes, que los acuerdos serán respetados y a su vez se corresponderán con simples recomendaciones para la instancia responsable (la escuela) del proceso docente-educativo, y de manera general, a qué se compromete dicha institución. La escuela debe encontrar formas y caminos para un diálogo cada vez más compartido y los actores sean más abiertos a la participación.

La escuela será la entidad rectora del proceso en la figura del maestro, encargado de iniciar el proceso y fungir como moderador durante el desarrollo del proceso.

El maestro, representante máximo de la institución escolar, en su función de facilitar el proceso, debe responsabilizarse con la promoción, la constitución de acuerdos entre los actores, y las tareas de gestión del proceso mismo como son: la organización y conducción participativa de reuniones, talleres u otras actividades conjuntas que se programen, así como de la confección, difusión y transcripción de la documentación asociada al proceso.

Para estimular el intercambio de opiniones y la participación, puede tomarse como opción partir de la caracterización social y cultural de la región de procedencia de los actores, lo cual permitirá

el rescate de los valores socioculturales de cada entorno y la formación de valores como la identidad, cuidado y preservación del medio ambiente, así como los implicados se sentirán atraídos e identificados, y muchos de ellos, entrarán a dialogar, a aportar sus noticias e informaciones a partir del relato de sus experiencias y testimonios, sin primar el capital cultural de unos sobre otros.

El orden de los aspectos a considerar para facilitar la participación –de forma tal que se tomen en cuenta la participación y comunicación de los actores sociales a partir del contexto sociocultural de procedencia– no corresponde a una secuencia estricta y rígida; en realidad, los tres interactúan entre sí y deben estar considerados simultáneos e interactivos.

CONCLUSIONES.

Lamentablemente, en las direcciones plasmadas, la palabra participación, si bien aparece en los documentos programáticos, tiene aún una concepción unidireccional, solo desde la escuela hacia los alumnos o los padres, no en el sentido inverso o como podría suponerse desde los preceptos educativos que se profesan, multidireccionales.

El accionar de los docentes y la forma de sus prácticas educativas se caracterizan todavía por la falta de dominio de los contenidos, desmotivación, autoritarismo; acompañadas de un currículo oculto caracterizado por la transmisión a los estudiantes de docilidad, obediencia, reproducción de relaciones de autoridad y poder, así como un estilo de trabajo jerárquico y autoritario, características todas que difieren del ideal que pretende el diseño de las políticas educativas.

En el actual contexto histórico, político y cultural, los padres están preparados y necesitados de su contribución en el diseño de propuesta y la implementación de actividades extraescolares dirigidas a la formación educativa de los estudiantes; su participación no puede continuar reduciéndose a escuelas de padres, reuniones de padres donde lo que se busca es enseñar a ser padres, desde la propia concepción, la relación es unidireccional de la escuela a la familia y esto no es la verdadera participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Casas, C. C. (2006). La dirección participativa como estilo y pilar del desarrollo institucional. . En Módulo III Primera Parte. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención en Educación Técnica y Profesional. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
2. PCC. (1978). Tesis y resoluciones al I Congreso del PCC. Ciudad de la Habana. Cuba: Editorial Ciencias Sociales.
3. Serón, M. G. (1996). Manual de Sociología de la Educación. Madrid, España: Editorial Síntesis.
4. Tevoz, L. (2006). Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas. La Habana: Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Bonal, X. (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós.
2. Bourdieu, P. (1978). Reproducción Cultural y reproducción social. . En Política, igualdad social y educación. MEC.
3. Durkheim, E. (1999). Educación y Sociología. . Barcelona: Ediciones Altaza.
4. Jarrín, S. C. (2002). La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socio- educativa de hoy. En G. G. Batista, Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Lois, J. M. (2003). Educación y solidaridad. Contribución a un proyecto de teoría para educar en América Latina. La Habana: Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.
6. Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. En C. Montandon, Entre Pais e Profesores: Un diablo Imposible (págs. 57-112). Brasil: Oeiras, Celta.

DATOS DE LOS AUTORES:

1. Belkis Rojas Hernández. Doctora en Ciencias Sociológicas y Profesora Titular del Departamento de Estudios Socioculturales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad de Pinar del Río. Ha realizado estancias postdoctorales de investigación en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica y University Ghent, Bélgica. Correo electrónico: belky1976@upr.edu.cu

2. Luís Amaury Rodríguez Ramírez. Editor y escritor. Profesor Asistente Adjunto del Departamento de Estudios Socioculturales, Universidad de Pinar del Río. Correo electrónico: luisbelerofonte@gmail.com

RECIBIDO: 16 de septiembre del 2017.

APROBADO: 10 de octubre del 2017.