



UNA MIRADA CRÍTICA A LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: DEL DISCURSO A LA PRAXIS Y SIGNIFICADOS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Doris Pizarro Claudio
Departamento de Educación

SINOPSIS

La construcción de ciudadanía ha alcanzado relevancia a partir de los procesos de descentralización y autonomía de las políticas sociales. El reconocimiento de una *ciudadanía educativa* es importante para permitir que estudiantes y tutores(as) ejerzan sus derechos educativos participando y promoviendo cambios en su entorno, compartiendo el poder en la escuela, a la par que asumen responsabilidades sociales desde la niñez y la adolescencia. Ello contribuye a forjar una cultura democrática y de reconocimiento de los derechos de la niñez y la juventud. En mi presentación apporto referentes conceptuales para la construcción de ciudadanía educativa, según se desprende de los significados otorgados por la comunidad escolar en grupos focales celebrados en la Escuela República del Perú en una investigación efectuada en el 2006.

Palabras clave: ciudadanía educativa, derechos estudiantiles, participación escolar, políticas educativas, descentralización,

ABSTRACT

The construction of citizenship has reached relevance dating back to the process of decentralization and autonomy of social policies. The acknowledgement of an educational citizenship is important in order to allow students and tutors to exercise their educational rights participating and promoting changes, sharing power in the school as well social responsibilities from childhood to adolescence. Contributing, thus, to the forge of a democratic culture, acknowledging children and youth rights. My presentation points to conceptual reference toward the construction of educational citizenship as derived by school community in focal groups at Escuela República del Perú research took place on 2006.

Key words: Educational citizenship, students' rights, school participation, educational policies, decentralization,

Sometido: 28 de noviembre de 2007

Aprobado: 4 de diciembre de 2007



Agradezco la oportunidad de compartir en este Foro algunos resultados de la investigación que realicé sobre la construcción de ciudadanía en el ámbito escolar, tomando en consideración la implantación de procesos participativos establecidos en la Ley Orgánica del Departamento de Educación, los cuales podrían facilitar el ejercicio de derechos ciudadanos a niños (as) y a adolescentes. Ciudadanía y derechos- en todas sus dimensiones-, son procesos de carácter histórico que se complementan.

Por construcción de ciudadanía me refiero al proceso a través del cual los individuos y los grupos asumen responsabilidades y participan en la toma de decisiones sociales, políticas o económicas para transformar las políticas sociales y lograr cambios en la calidad de vida. Entre los componentes de la ciudadanía figuran el ejercicio de derechos sociales, civiles, políticos, culturales y económicos, la participación en la toma de decisiones, así como el tener sentido de pertenencia e identificación con las metas del colectivo (Durand, 2004). En la escuela, la construcción de ciudadanía conlleva el ejercer a plenitud los derechos educativos. Para los grupos discriminados o marginados, la construcción de ciudadanía ha conllevado también el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias en identidades y subjetividades, a la par que conforma un mecanismo para intentar salir de la marginalidad o evitar ser excluido (Durand, 2004).

La ciudadanía ha alcanzado una gran relevancia ante los procesos de descentralización y autonomía de las políticas sociales implantados por el Estado en tiempos de la globalización. La educación es una de las áreas de política social donde se ha legislado la descentralización y la autonomía. La *Ley Orgánica del Departamento*



de Educación de Puerto Rico (Ley 149) aprobada en 1999 consigna el concepto de escuelas de la comunidad con autonomía fiscal, curricular y administrativa para 1,523 instituciones públicas. De igual manera, la Ley estableció que las escuelas promovieran la participación de tutores(as) y estudiantes en los procesos educativos y que éstas sirvieran a las necesidades de sus respectivas comunidades de entorno. Aunque la Ley 149 reconoció la autonomía escolar al designar a las escuelas de la comunidad, al mismo tiempo determinó que éstas formaran parte de un sistema dirigido por una pauta central que les diera coherencia, bajo la jurisdicción del Secretario de Educación.

En la referida política pública se contienen elementos que podrían facilitar procesos de participación ciudadana en las aulas. Las escuelas podrían constituirse en talleres eficientes de participación y de ejercicio de ciudadanía, donde se fomente el respeto a las identidades y a la cultura de los diversos grupos escolares y de sus comunidades. De ese modo, las propias comunidades y sus familias, -en conjunto con otros sectores de la comunidad escolar- ejercerían el derecho a decidir sobre sus necesidades educativas. De igual manera, se darían pasos afirmativos para superar el aislamiento y la exclusión de ciudadanos(as) de la toma de decisiones sobre asuntos que les atañen y les afectan en el ámbito social.

Sin embargo, vemos que en la práctica, esto no se está facilitando. En la escuela, esta formación objetiva e intersubjetiva -la cual demanda también que se desarrollen diversas destrezas sociales, políticas y organizativas- se podría fomentar a través de procesos cotidianos de capacitación formal e informal, de relaciones horizontales y mediante la promoción de un clima escolar democrático. Es que la ciudadanía es más



que un derecho formal, ya que conlleva compartir identidades con un grupo y tener sentido de pertenencia (Cortina, 1998; Staffieri, 2003). En la escuela, la construcción y el ejercicio de la ciudadanía implicaría que la comunidad escolar -padres, estudiantes, comunidad y el personal educativo- participen en el gobierno escolar, específicamente en los Consejos Escolares y en otras estructuras decisionales. De igual forma, requeriría que los grupos de menos poder tengan un estatus de igualdad en la toma de decisiones sobre las gestiones educativas importantes; que puedan asumir responsabilidades y rendir cuentas por todo ello, de acuerdo con la visión de Cortina (1998) y Staffieri (2003). Sin embargo, la primera limitación que aflora, es que la Ley 149, establece que los Consejos Escolares deben tener mayoría docente, mientras limita la participación de estudiantes, tutores y comunidad a una persona por grupo.

Las políticas educativas deben considerar la diversidad y las diferencias en cuanto a las identidades y los procesos intersubjetivos de los(as) integrantes de la comunidad escolar. Los grupos escolares están impactados por la distribución tradicional del poder y por la autoridad, al igual que por las jerarquías y la fragmentación que dominan al sistema educativo y a la sociedad en general. El poder, la autoridad y las jerarquías son factores que afectan la cohesión de los grupos y el reconocimiento de la ciudadanía. En la escuela pública, el director y el personal docente gozan de más poder que alumnos y alumnas, padres y madres y la comunidad. Es por esto que las opiniones del director y del personal docente tienen más peso al momento de tomar decisiones. De la misma forma, los niveles socioeconómicos y culturales, la preparación académica, las experiencias de vida y los intereses, el género y la nacionalidad son factores que condicionan las



relaciones entre los diversos grupos escolares. El discrimen recíproco hacia algunas de las manifestaciones culturales de ellos, al igual que los diferentes patrones de comunicación individual e institucional, matizan las relaciones entre el personal escolar, los tutores(as) y los estudiantes, e inciden de igual manera, en la construcción de ciudadanía y en el ejercicio de los derechos educativos.

En Puerto Rico, la ideología asistencialista del estado benefactor en un contexto colonial, promueve relaciones tuteladas, en un marco de opresión y de violencia institucionalizada (Young, 1990; Barreto y Quiñones, 2000; Duschatzky, 2000). Lo expresado anteriormente ha sido un elemento de peso en la construcción de ciudadanía en todas las esferas de socialización. Esta ideología asistencialista se reproduce en las políticas sociales y conduce a la enajenación de los enfoques participativos en la prestación de servicios (Bustelo, 1998). También impacta las visiones que se construyen desde la escuela sobre los(as) estudiantes y sus familias, estigmatizando a los grupos y a las personas, a la par que muestra indiferencia y desdén por su subjetividad.

Es innegable que las políticas sociales -y en particular las del sistema educativo- tienen la función de mantener y reproducir el orden social existente y de crear ciudadanos(as) que se amolden a los patrones de subordinación establecidos por el Estado y por los sectores dominantes. En Puerto Rico, la educación pública ha servido a los procesos de asimilación y de colonización desde principios del siglo 20, según lo expresa Aida Negrón de Montilla (1970). De igual manera, la educación ha contribuido a concienciar y a transformar a las personas y a criticar también las estructuras socioeconómicas y políticas que sirven al status quo. La participación de estudiantes, de



padres y de madres junto a la comunidad en las gestiones educativas genera tensiones en la medida en que éstos pueden cuestionar y retar los patrones autoritarios y jerárquicos tradicionales del sistema educativo. Esto es posible a partir de los contenidos y del impacto de la participación, de los significados que construya la comunidad escolar sobre esa participación y de los resultados que de ella se derive. A mayor poder de decisión y mientras mejores sean los resultados, mayor sentido y comprensión se dará a la participación escolar.

La pobreza se presenta como una de las características de la mayoría de la población estudiantil puertorriqueña. Más de un 50% ciento de las familias del país viven en condiciones de pobreza. La pobreza también incide en la falta de poder político, en la inclinación a conformarse con lo mínimo y en la aceptación de un trato desigual en la vida cotidiana (Colón, 2005). Esto es, consecuentemente, un factor de desigualdad social y económica, que también conlleva a formas de exclusión y segregación educativa. Ejemplo de ello lo son las comunidades abandonadas, escuelas con servicios y oportunidades inferiores, servicios médicos insuficientes y residuales, entre otras manifestaciones de marginalidad y de opresión (Colón, 2005).

Los servicios educativos inferiores se caracterizan por la falta de materiales pedagógicos y un limitado uso o ausencia total de tecnología, edificios deteriorados por el poco mantenimiento y, en términos generales, una baja calidad de los procesos educativos. Estas condiciones, a su vez, se pueden vincular con los cortes de clases o con el ausentismo, el deterioro del clima escolar o con el eventual abandono o expulsión escolar de un alto porcentaje de la población estudiantil. De igual manera, incide en que



muchas de las escuelas que están en Plan de Mejoramiento, de acuerdo con la ley federal *No Child Left Behind*, estén ubicadas en comunidades pobres, lo que representa una estigmatización mayor. A muchos planteles se les pone el sello de escuelas no seguras, siguiendo los estándares federales. Lo anterior contrasta con las visiones y las regulaciones que rigen a las llamadas escuelas especializadas.

Comparto, en relación con este tema, algunos resultados de la investigación que realicé sobre el tema de la ciudadanía en las políticas educativas. Los objetivos generales del estudio fueron conocer cómo se implantan los procesos de construcción de ciudadanía a partir de la institucionalidad escolar y examinar los significados que le otorga la comunidad escolar. Para ello, realicé grupos focales de estudiantes, docentes, tutores y tutoras y líderes de la comunidad de entorno, sobre la construcción de ciudadanía en una escuela de San Juan. También entrevisté a profundidad a directivos del Departamento de Educación, específicamente, al Secretario de Educación, Director Regional de San Juan y a la Directora de la Escuela. Fue una investigación cualitativa basada en el construccionismo social. Es importante mencionar que no estoy generalizando sobre los resultados de mi investigación.

Resultados

Los resultados de la investigación me permitieron ver la complejidad de las intersubjetividades y las relaciones entre los diferentes actores educativos. Las concepciones y opiniones que se tengan sobre los miembros de la comunidad escolar actúan sobre los comportamientos de los grupos escolares y las construcciones que se derivan de los procesos educativos formales e informales. De igual modo, condicionan



de manera significativa las relaciones entre los diferentes grupos en la escuela. Estas concepciones se reflejan en los procesos y contenidos pedagógicos, al igual que en el desempeño de sus diferentes actores. Inciden, de igual modo, en la construcción de ciudadanía en la escuela y en el ejercicio de los derechos educativos.

Uno de los resultados de los grupos focales fue que todos y todas las participantes de la investigación concibieron que era posible construir una participación ciudadana desde el discurso de la Ley 149, a pesar de las limitaciones de ésta. Pero igualmente establecieron que el Departamento de Educación no estaba implantando los procesos de participación que determina la Ley 149, ni facilitaba los procesos de construcción de ciudadanía que se necesitaba promover con urgencia desde el ámbito escolar. Reconocieron que había incumplimiento del deber ministerial de parte de los directivos, con serias consecuencias para la sociedad, en particular para la niñez, la juventud, sus familias y las comunidades.

La centralización y la burocracia son factores que retrasan la implantación de decisiones educativas importantes. Pese a que la Ley 149 propone procesos de construcción de ciudadanía como la participación escolar en la toma de decisiones y la autonomía fiscal y administrativa, en realidad estos procesos no se estaban implantando. Desde el nivel central y de las regiones se toman las decisiones concernientes a currículo, administración, reclutamiento de personal y uso del presupuesto. Los directivos admitieron las diferencias entre lo que planteaba la Ley y lo que dominaba en el sistema. La consecuencia de no implantar la política pública constituye un problema de control y manejo de los procesos educativos en las escuelas de la comunidad, que ven cómo se



pierden los mejores recursos del país y se evita la formación del capital social que necesitan Puerto Rico y su gente.

La contradicción es un elemento que está presente en los procesos de construcción de ciudadanía educativa en Puerto Rico. En lo que respecta a las políticas educativas, existía una contradicción entre la instancia central y las escuelas, la cual se evidenciaba con la implantación de decisiones desde la esfera central, que lesionaban la participación y la autonomía educativa. Esa contradicción: escuelas - instancia central evitaba que las primeras pudieran ofrecer alternativas educativas adecuadas a sus necesidades.

De igual forma, se manifestaban contradicciones entre los sectores de poder y jerarquía de la escuela con respecto a estudiantes, tutores y la localidad. La escuela reproducía los estilos autoritarios de la instancia central hacia los sectores de menos poder, y, de igual forma, inhibía a los tutores, la comunidad y a los estudiantes de una participación de calidad. También existían contradicciones entre docentes y estudiantes; docentes, tutores y comunidad, y entre docentes y la gerencia escolar. Estas situaciones tienen sus raíces en las contradicciones que se dan entre el Estado y los grupos sociales; las cuales se manifiestan en los procesos de formulación e implantación de las políticas públicas. En el caso de Puerto Rico, además, incidía la contradicción entre las políticas federales y su aplicación a nuestro contexto nacional. Un ejemplo de ello es la aplicación de la *Ley No Child Left Behind*, cuyos procesos no se adaptan a nuestra realidad.



No se está Implantando la Autonomía Educativa

Desde sus respectivas funciones, el Secretario de Educación, el Director Regional y la Directora Escolar reconocieron que no se había implantado la descentralización del sistema educativo y que no existía la autonomía educativa. Con ello coincidieron también tutores y tutoras, docentes y líderes de la comunidad. La autonomía es un aspecto medular de la política pública para facilitar la ciudadanía educativa, según consta en el estudio. La autonomía educativa es un concepto muy abarcador y es una condición para implantar a su vez la autonomía presupuestaria, administrativa y curricular. La falta de autonomía también lesiona el que las escuelas puedan desarrollar iniciativas creativas en la formación de las estructuras y procesos pedagógicos que pudieran ayudar a construir colectivamente nuevas dinámicas y relaciones cotidianas.

Los directivos, al igual que los y las participantes de los grupos focales reconocieron las desigualdades en la calidad de la oferta educativa entre sectores pudientes y las escuelas de áreas pobres. Estas desigualdades son más notables entre las escuelas especializadas y las escuelas regulares. Las primeras se rigen por Cartas Circulares que les privilegian en sus aspectos administrativos, curriculares y presupuestarios, según apuntaba la Directora Escolar. El discrimen y la exclusión social se fortalecen desde el sistema educativo, condición que se agrava por diferencias en la asignación de recursos, como vemos en el caso estudiado, una escuela que lleva seis años en el llamado Plan de Mejoramiento.

En cuanto a los grupos focales de estudiantes, tutores y líderes de la comunidad, encontré que éstos estaban en desventaja en relación con los docentes, en relación con la



construcción de ciudadanía y en el ejercicio de sus derechos educativos. Tenían mayor dispersión debido a la ausencia de procesos organizativos, como tener una asociación de padres o un consejo escolar. En relación a ello, una de las recomendaciones fue crear y fortalecer foros para estudiantes, familias y comunidad, como espacios de formación, organización y acción social.

Los resultados coincidieron con los hallazgos de De la Guardia y colaboradores (2002), quienes encontraron que la participación de tutores y docentes en la escuela era fundamentalmente en actividades habituales, tales como: recibir información, consultas, colaboración, ratificación de acuerdos, dar opiniones y sugerencias. Sin embargo, casi nunca participaban tomando decisiones en asuntos de envergadura en el proceso educativo o en las metas que se trazaba la escuela, lo cual forma parte del derecho educativo.

El grupo docente tenía mayor participación en diversos asuntos del funcionamiento escolar, pero tampoco decidía a capacidad. Entre las iniciativas al alcance de los docentes estaban la organización de clubes, participación en comités de organización escolar, coordinación de actividades así como otras tareas propias de ese sector. Una de las circunstancias que facilitaba la participación de los docentes era el estar organizados por equipos, lo que les proveía de una mayor articulación en relación con los demás sectores escolares. Estos equipos habían desarrollado un nivel de permanencia en la institución y una estabilidad para la coordinación de tareas, fijación de metas y el manejo de conflictos que afectaban a todos los sectores. Sin embargo, ese



derecho de asociación y de expresión, no se ejercitaba a plenitud entre los estudiantes y sus familias.

Los docentes construían su visión de ciudadanía a partir de la relación de lo social con los contenidos curriculares. Su concepto de la educación era preparar y facilitar la incorporación de alumnos y alumnas al mundo del trabajo, de acuerdo con las perspectivas y la cultura de la comunidad. Las expectativas del personal docente sobre la educación y los estudiantes estaban condicionadas por los niveles económicos del grupo social de donde provienen alumnos y alumnas (Tiramonti, 2004). Este planteamiento tiene repercusiones en la construcción de la ciudadanía ya que reproduce las desigualdades sociales a través de la educación.

En los resultados de los grupos focales se destacó el interés en la participación de calidad en la toma de decisiones de parte de estudiantes, tutores y tutoras y líderes de la localidad. Uno de los resultados fue que, a pesar del limitado conocimiento que tenían estos sectores sobre la Ley 149, dieron un significado muy profundo a los procesos de participación y al derecho a tomar las decisiones contenidas en la legislación. Sin embargo, a pesar de que la educación es un asunto público de interés para toda la sociedad, escasamente se han integrado éstos y otros sectores sociales a los procesos de formulación de política educativa.



Juego de lenguaje

Hay también un juego de lenguaje en las políticas educativas, el cual sirve para desfigurar las contradicciones en materia de teoría y práctica que se suscitan entre la dirección central y las escuelas; y entre las escuelas y el mercado y el capital. Se habla de autonomía, pero no se asignan los recursos para que las escuelas sean autónomas. Se habla de participación, pero sólo se consulta o se informa. Se habla de autogestión y apoderamiento ciudadano y se avanza con la privatización. También se habla de igualdad, mientras se estigmatizan a las poblaciones estudiantiles, como acontece con la *Ley No Child Left Behind*. En este doble sentido de discurso y acción, se minimiza que no se ha distribuido el poder hacia las instituciones educativas y que se han omitido gestiones, que correspondían a la implantación de la política pública, dirigidas hacia la democratización del escenario escolar.

En los resultados se manifestó la necesidad de iniciativas conscientes y planificadas para gestar enfoques administrativos y gerenciales, en los cuales se promuevan posibilidades deliberativas y participativas basadas en la realidad y el potencial de cada institución educativa. Uno de esos procesos es el desarrollo de un nuevo liderazgo y una cultura institucional desde los cuales se fortalezcan los Consejos Escolares como gestores de gobierno escolar, junto a otras instancias organizativas.



Significados de la Comunidad Escolar sobre la Ciudadanía

Los y las participantes construyeron una visión de ciudadanía educativa que incluía el reconocimiento de derechos y responsabilidades, el sentido de pertenencia hacia la escuela y la comunidad, la autonomía crítica y la comprensión de la organización y la participación en la fijación de metas educativas. Además visualizaron la solidaridad, el reconocimiento a la diversidad y la reciprocidad como componentes de la ciudadanía. Uno de los factores en la construcción del concepto de ciudadanía educativa se basa en la visualización desde la escuela y la comunidad de la relación entre ciudadanía y educación,

De acuerdo con lo expresado por líderes y tutores, la escuela podría potenciar la relación entre ciudadanía y educación en la medida en que fortalezca los enlaces entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, esto no se está logrando debido a la ausencia de canales y procesos institucionalizados que permitan la integración de la comunidad a partir de una participación de calidad. Esto obedece a las barreras institucionales, y por otro lado, porque podría implicar el cuestionamiento de las políticas y decisiones que se implantan.

La ciudadanía educativa incluye acceso a la deliberación, toma de decisiones, implantación de acuerdos, rendición y evaluación de cuentas. Para ello, hay que tomar en cuenta las condiciones institucionales y subjetivas que obstaculizan la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Una de las limitaciones desde la escuela es la resistencia a compartir el poder con los tutores, estudiantes y comunidad. Los grupos de poder piensan que la comunidad no tiene el nivel educativo necesario para intervenir en los



asuntos pedagógicos y ven con suspicacia la participación de la comunidad (Bedwell, 2004; De la Guardia, 2002). Por otro lado, los tutores, tutoras y la comunidad sienten que no están capacitados o capacitadas para aportar a los procesos educativos por tener un nivel socioeconómico y educativo bajo (Tiramonti, 2004; Prada, 2001). La construcción de ciudadanía implica que se reconozcan las diferencias que puedan existir entre los distintos grupos de la comunidad escolar para actuar sobre las condiciones educativas. Igualmente, requiere que se rompa con los patrones de autoridad y de poder establecidos en el sistema educativo tradicional (Torres, 2001)

A diferencia de la apatía que usualmente se atribuye a la juventud y a los estudiantes, los y las jóvenes también habían construido su visión de lo que era la ciudadanía. Ésta incluía, una perspectiva de derechos y responsabilidades, un sentido de pertenencia hacia la escuela y la comunidad, la inclusión de todos los sectores escolares en los asuntos pertinentes, al igual que una visión crítica hacia el funcionamiento de la escuela y hacia algunos eventos en el país. Sin embargo, esas concepciones no se manifestaban en su praxis escolar en lo referente a su labor académica o la disciplina escolar.

Algunas situaciones que constituyen factores de opresión son la violación a los derechos humanos, el establecer currículos basados en el discrimen de oportunidades, devaluar a los grupos por su cultura, negar la participación y diferenciar en el trato por niveles socioeconómicos y educativos (Young, 1990).



Componentes para la Construcción de una Ciudadanía Educativa

De los resultados del estudio se aportan los siguientes elementos para construir un concepto de ciudadanía educativa. Entre las recomendaciones figuran:

- *Educar sobre los contenidos de las políticas educativas*-Existe la necesidad entre estudiantes, tutores y tutoras y representantes de la comunidad escolar de una mayor divulgación y democratización de las políticas educativas. Cuando las personas y los grupos tienen información sobre asuntos que les conciernen, demuestran mayor interés y participación en los mismos y pueden ejercer mejor su papel como ciudadanos y ciudadanas. La participación de padres y madres no va en función de representar o fiscalizar a estudiantes, sino en aportar los elementos de una cultura diferente a los procesos educativos formales e informales (Fine, 2000).
- *Establecer relaciones de igualdad y horizontalidad* en el ejercicio de la toma de decisiones de los fundamentos de las políticas que regirán el funcionamiento de cada unidad escolar. Tutores, docentes, estudiantes y líderes comunitarios deben tener la misma oportunidad de tomar decisiones democrática y equitativamente sobre las cosas que afectan su entorno escolar, desde la perspectiva de su propia identidad y cultura. Entre esas decisiones están los aspectos relacionados con la filosofía educativa, metodologías, contenido de los cursos, programas académicos y el horario escolar. Estas disposiciones deben ir acordes con las necesidades de



la comunidad donde residen y estar basadas en el reconocimiento y el respeto de la cultura y las tradiciones del entorno.

- *Reconocimiento de los derechos y responsabilidades educativas* - Los derechos educativos son un atributo de la ciudadanía educativa. Estos incluyen el acceso a una educación de calidad, con condiciones que provean oportunidades para mejorar la calidad de vida de forma equitativa e inclusiva. Incluye, además, la posibilidad de seleccionar los contenidos pedagógicos, de participar en programas educativos a la par con las necesidades e intereses de alumnos y alumnas, de no ser discriminados o estereotipados a través de los currículos y de ser reconocidos y visibles en la diversidad de género, raza, nacionalidad, condición física, política o religiosa, entre otros. Además, incluye el acceso equitativo a la tecnología y a la información.
- *Eliminar las formas de discriminación en la educación- Esto se ve en las diferencias entre las escuelas especializadas y las tradicionales.*

LAS PRIMERAS son instancias privilegiadas en recursos, con enfoques especializados que no son accesibles a la mayoría de la población estudiantil

- *Reconocimiento a la diversidad*
- *Conferirle prioridad a las necesidades estudiantiles a hacer uso del presupuesto-*
La participación de todos los sectores en las decisiones sobre el uso del presupuesto es otro de los componentes de la ciudadanía educativa. El presupuesto escolar debe ir dirigido a atender con prioridad las necesidades para la excelencia académica de los estudiantes, quienes constituyen el centro del



proceso educativo. Profundizar en la calidad de los resultados educativos o la excelencia académica conlleva reducir los factores de desigualdad que se reproducen a través de las asignaciones a las diferentes necesidades de la educación.

- *Fomentar la autonomía y el pensamiento crítico*- El pensamiento crítico es una herramienta para la acción y la transformación del entorno y permite acceder a un conocimiento más profundo de la realidad. Este es necesario para ejercer una participación de calidad y superar con ello las barreras culturales impuestas por el Poder institucional.
- *Facilitar los espacios deliberativos y participativos* - La ciudadanía educativa incluye el gestar espacios deliberativos como los Consejos Escolares, Consejos Estudiantiles y las Asociaciones de Padres y Madres, así como otros colectivos de trabajo con igual poder para deliberar y decidir sobre asuntos medulares del funcionamiento escolar. Se requiere fomentar nuevos enfoques de liderazgo y potenciar las capacidades y fortalezas de todas las personas y grupos de la comunidad escolar.
- *Promover enfoques gerenciales abiertos* - Incluiría desarrollar consenso sobre los enfoques administrativos y gerenciales de la institución, compartiendo los deberes y las responsabilidades. Conlleva el rendir cuentas por compromisos y obligaciones contraídas, atemperar los programas de la escuela con las necesidades de la comunidad, fomentar una participación democrática y directa en



- la elaboración de las normativas, promover relaciones de igualdad, tomar en cuenta la diversidad y los intereses de los otros y las otras.
- *Fomentar la autogestión, el apoderamiento y el compromiso ético*- La comunidad escolar debe fomentar iniciativas de apoderamiento y autogestión en todas las instancias del quehacer educativo. Con el ejercicio de la ciudadanía educativa se construye una nueva ética. Esa ética incluye el compartir los conocimientos sobre las políticas con los estudiantes, las familias y la comunidad; y de igual manera, pensar con empatía en la situación de los demás. A veces las personas no participan, no porque no quieran hacerlo, sino porque las circunstancias no se lo permiten. Desde esa perspectiva, la escuela y la comunidad deben valorar todas las aportaciones ciudadanas sin privilegiar las de un sector en particular. Desde esa dimensión ética, se debe contribuir a que en la escuela se establezcan relaciones de reciprocidad y solidaridad desde una visión de igualdad.
 - *Fomentar una actitud crítica hacia la gestión del Estado*- Evaluar los intereses del Estado con respecto a las políticas que éste promulga. Ello implica, eventualmente, la necesidad de construir redes y asociaciones con otros sectores de la sociedad civil para los cuales tiene sentido una transformación del proyecto educativo. Las dimensiones que esto pueda alcanzar deben ser producto de las deliberaciones de las propias comunidades educativas, en la medida en que van avanzando en sus proyectos.
 - *Desarrollar sentido de pertenencia*- Se puede generar un sentido de pertenencia hacia la escuela y la comunidad en la medida en que éstas asumen un compromiso



de transformación y de justicia social. Desde esa perspectiva, el sentido de pertenencia y el asumir responsabilidades en la toma de decisiones y la distribución del poder son asuntos que se vinculan entre sí. Esta visión corresponde al concepto de autonomía de los sujetos y los grupos que debe estar presente en los procesos de construcción de ciudadanía en cualquier ámbito (Matus, 2003).

Estos componentes de ciudadanía educativa facilitan una cultura de convivencia escolar basada en el ejercicio de los derechos educativos, a la par que aportan al fortalecimiento de la democracia y de la sociedad civil.



Referencias

- Barreto Cortéz, E. & Quiñones Rosado, R. (2000). Un modelo de bienestar y desarrollo integral y sus implicaciones para la profesional de ayuda. *Análisis*, 2, 1-30.
- Bedwell Rodríguez, A. (2004). *Participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo: Una mirada de los dirigentes y dirigentas de centros de padres y apoderados/as*. Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología. Recuperado el 23 de agosto de 2005, de <http://www.cybertesis.cl/tesis/chile/2004/bedwell9/doc/bedw>
- Bustelo, E. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En E. Bustelo & A. Minujin (Eds.), *Todos entran: Propuesta para sociedades incluyentes* (pp. 237-277). UNICEF: Colección Cuadernos de Debate.
- Colón, L. (2005). *Pobreza en Puerto Rico: Radiografía del Proyecto Americano*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Luna Nueva.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. (2a.ed.) España: Alianza Editorial.
- De la Guardia Romero, R.; & Rosales Alamo, M. (2002). *Concept de participation educative des enseignants et des parents*. Universidad de La Laguna, Tenerife, Islas Canarias. Recuperado el 25 de enero de 2006 de <http://absysweb.ccti.ull.es/cgi/-bin/abwebp.exe/li/ti>
- Domínguez, M. & Lutjens, S. (2004). La Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media y la participación estudiantil en Cuba. En A. Pérez (comp.), *Participación Social en Cuba* (pp. 231-256). Habana, Cuba: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Durand Ponte, V. (2004). *Marginalidad, exclusión, participación y ciudadanía*. Recuperado el 2 de febrero de 2005 de <http://www.unam.mx/iisunam/e-publisher/durand/margi1.htm>
- Duschatzky, S. (2000). *Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Fine, M. (2000). [Ap] Parent Involvement: Reflections on Parents, Power, and Urban Public Schools. Recuperado el 15 de marzo 2006 de <http://www.tcrecord.org>
- Ley No Child Left Behind. 2001. Congreso de Estados Unidos de América.



Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública en Puerto Rico, Ley 149, 1999.

Ley para el desarrollo de las escuelas de la comunidad, Ley 18, 28 de junio de 1993.

Matus, T. (2003). *Estudio sobre el desarrollo de autonomía y ejercicio de la ciudadanía de las personas y familias participantes del Programa Puente a través del análisis y evaluación de sus prácticas, interpretaciones y representaciones*. Primer Informe Preliminar. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, FOSIS.

Negrón de Montilla, A. (1970). *Americanization in the Public School System, 1900-1930*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Edil.

Prada, C. (2001). *Relaciones de poder en las instituciones escolares: Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid, España: Dyckinson, S.L.

Staffieri, F. (2003). *Intervención del trabajo social y las políticas sociales: Hacia la ampliación de ciudadanía y democratización de las relaciones sociales*. Recuperado el 25 de junio de 2005 de <http://www.ts.ucr.ac/pespectiva.htm>.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manatíal SRL.

Torres M. (2001). *La participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (USED) Punta del Este, Uruguay, 24-25 de septiembre de 2001.

Young, Iris M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey, Estados Unidos: Princeton University Press.