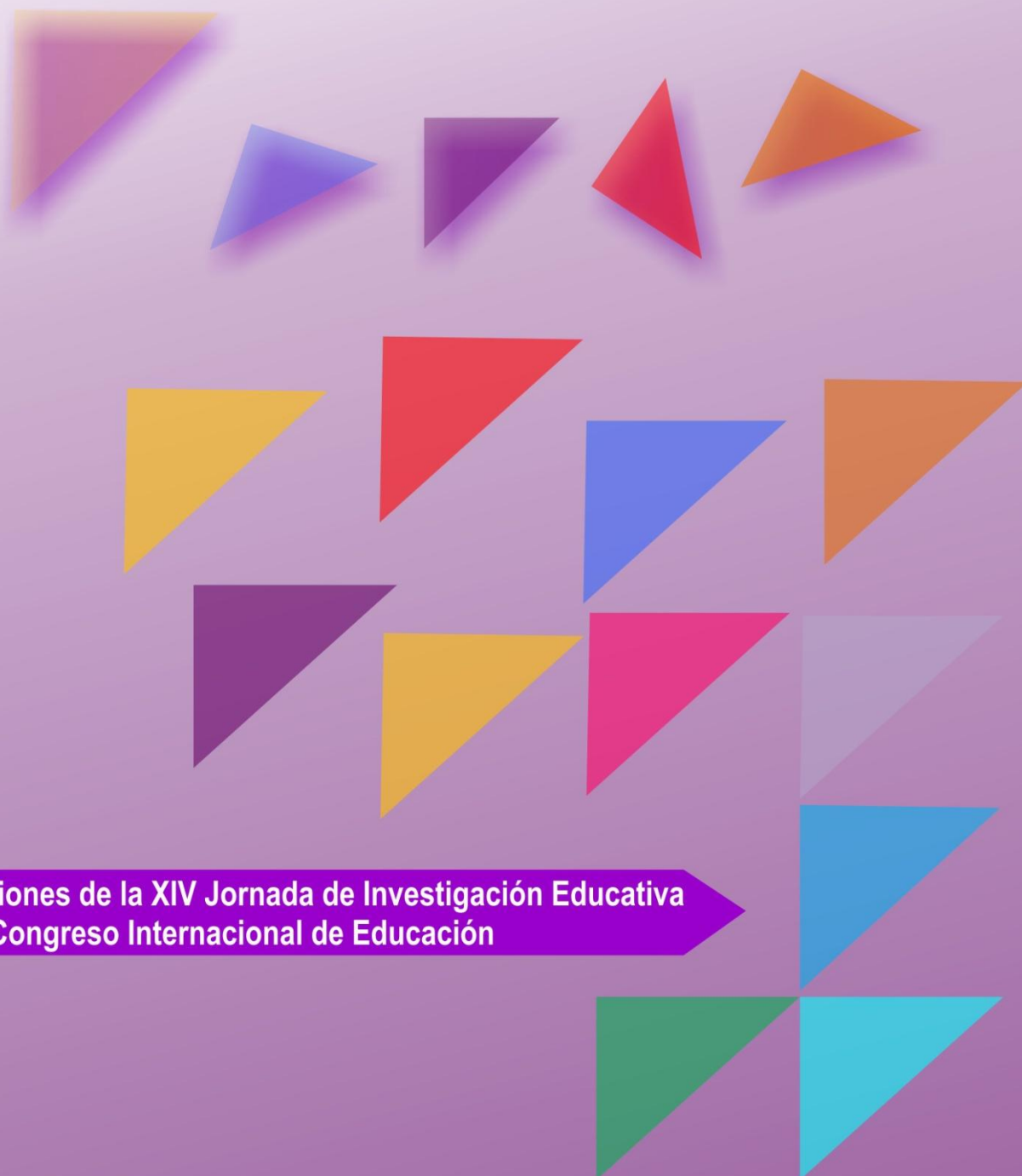


# La escuela en democracia

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Mildred C. Meza-Chávez**  
Compiladora



Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa  
y V Congreso Internacional de Educación



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

RECTORA

**Cecilia García-Arocha**

VICERRECTOR ACADÉMICO

**Nicolás Bianco**

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

**Bernardo Méndez**

SECRETARIO

**Amalio Belmonte**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**

DECANO

**Vincenzo Piero Lo Mónaco**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

DIRECTOR

**José Loreto**

COORDINADORA ACADÉMICA

**Laura Hernández Tedesco**

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

**Evelyn Ortega**

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

**Rosario Hernández**

COORDINADORA DE EXTENSIÓN

**Edwin García**

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco**

**EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Universidad Central de Venezuela

Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Coordinador Editorial: Audy Salcedo

Depósito Legal: MI2017000267

ISBN: 978-980-00-2843-8

ISBN: 978-980-00-2843-8



**LA ESCUELA EN DEMOCRACIA**

Mildred C. Meza-Chávez (Compiladora)

Universidad Central de Venezuela

Depósito legal: MI2017000245

ISBN: 978-980-00-2839-1

Libro digital de acceso libre

Marzo del 2017

Portada: Efraín Zapata

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Trasluz, P.B., Ciudad  
Universitaria de Caracas.*

*Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tf. 605-2953 Email:  
[cies@ucv.ve](mailto:cies@ucv.ve)*

Contenido

PRESENTACIÓN.....	7
Escuela, pedagogía y gestión: visiones y acciones en estos tiempos .....	9
1. Introducción .....	9
2. Visión de la escuela.....	11
3. Formación Docente .....	13
4. Gestión escolar .....	14
5. Procedimientos de investigación .....	15
6. Resultados y discusión .....	17
7. Conclusiones .....	19
Referencias.....	20
Educación, democracia y formación de ciudadanía.....	23
1. Introducción .....	23
2. Concepciones sobre democracia y ciudadanía.....	24
3. Procedimiento de Investigación.....	25
3.1. Concepciones sobre democracia.....	26
3.1.1.- De actores de la escuela primaria.....	26
3.1.2.- De actores de la universidad.....	26
3.1.3.- De actores del concejo municipal .....	26
3.1.4.- De actores del consejo comunal.....	27
3.2. Concepciones sobre ciudadanía .....	27
3.2.1.- De actores de la escuela primaria.....	27
3.2.2.- De actores de la universidad.....	27
3.2.3.- De actores del concejo municipal .....	28
3.2.4.- De actores del consejo comunal.....	28
3.3. Conceptualizaciones teóricas y concepciones de los actores .....	28
3.3.1.- Sobre los autores.....	28
3.3.2. Sobre los actores .....	32
4. Conclusiones .....	33
Referencias.....	34
Participación comunitaria: acción esencial de la democracia .....	37
1. Introducción .....	37
2. Marco referencial .....	38

2.1. Procedimiento de investigación .....	39
2.2. En la búsqueda del saber, el camino tiene varios elementos que lo conforman .....	40
2.3. Estrategias para la integralidad de la experiencia .....	40
3. Resultados y discusión .....	41
3.1. La participación comunitaria escolar .....	41
3.2. Una experiencia comunitaria-religiosa .....	43
3.3. La participación en la gestión social en los consejos comunales .....	44
4. REFLEXIONES SOBRE LA INTEGRALIDAD DE LA EXPERIENCIA .....	46
Referencias.....	46
Formación y gestión hacia una escuela en democracia: reflexiones desde experiencias investigativas .....	48
1. Introducción .....	48
2. Desarrollo.....	49
3. Marco referencial .....	51
3.1. La escuela.....	51
3.2. La formación .....	52
3.3. La emocionalidad en la formación.....	53
3.4. La gestión educativa .....	53
3.5. La Democracia .....	54
4. Procedimiento de investigación.....	55
5. Resultados y discusión .....	56
6. Conclusiones .....	59
Referencias.....	61

## **EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Las ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación es un proyecto editorial que busca difundir en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional, en el cual se reúnen en un solo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores con sus lectores actuales y potenciales, bajo el formato de libros temáticos, con lo cual se ordenan libros especializados conforme lo planteado en cada mesa de trabajo.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer los resultados del trabajo realizados más allá de los días propiamente de encuentro. Tiene el lector las ponencias íntegras que se incorporaron al programa del evento, los datos de los autores, sus orientaciones teórico-metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo cual facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia una colección de libros en la que el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen está presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores. Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

### **Ramón Alexander Uzcátegui**

Coordinador General de la XIV Jornada de  
Investigación Educativa y V Congreso  
Internacional  
Jefe del Centro de Investigaciones Educativas

### **Audy Salcedo**

Coordinador del Comité de Arbitraje de  
Ponencias de la XIV Jornada de Investigación  
Educativa y V Congreso Internacional

## PRESENTACIÓN

Hoy con más ímpetu que en siglos anteriores, crecen y se dinamizan las tensiones hacia y entre las instituciones sociales. Una de estas es la escuela. Por ello, cada vez es más pertinente la búsqueda de su esencia para responder y adelantarse a las múltiples necesidades, intereses e incertidumbres que caracterizan la vida en el planeta en los tiempos actuales.

La educación y la escuela siguen estando en el centro del debate, aún y cuando, han sido temas de controversias desde tiempos remotos. Tal es así que el Barón von Grimm en 1763, expresaba “la manía de este año es escribir sobre educación” (Palacios, 1978<sup>1</sup>). Sin embargo, la complejidad de los fenómenos y los dilemas de la acción humana hacen *cuesta arriba* alcanzar las metas planteadas, exigiéndose con ahínco la participación y el reconocimiento de actores diversos.

Si nos detenemos brevemente en documentos de organizaciones nacionales, regionales e internacionales, se observa que la UNESCO<sup>2</sup> (2015) en la Agenda 2030 sigue insistiendo en la erradicación de la pobreza y en la concepción humanista de la educación basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección de la diversidad cultural, lingüística-étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Por ello, en el ámbito educativo el objetivo 4 pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 15).

Es así oportuna la pregunta ¿qué ocurre en nuestras escuelas?, ¿cómo caminar hacia la conquista de este objetivo, dadas las circunstancias y la realidad que se vive en las escuelas venezolanas?, ¿cómo vivir la democracia en la escuela?

Alineado con estas interrogantes, el Simposio *La Escuela en Democracia* abrió un espacio de reflexión y discusión entre docentes e investigadores con base en tres ejes vinculados con la participación comunitaria, la pedagogía y la gestión de los procesos educativos.

Este Simposio en el ámbito de las XIV Jornada de Investigación y V Congreso Internacional de Educación “Alternativas Pedagógicas para la Educación del Siglo XXI”, realizado en Caracas del 18 al 21 de octubre de 2016, constituyó una oportunidad para difundir y socializar los avances del Proyecto de Investigación Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad<sup>3</sup>, a la vez que integrar los trabajos de miembros de tres líneas de investigación de la UNESR.

Fue organizado por las Líneas de Investigación: Educación, Democracia y Ciudadanía – LiEDeCi- (Caracas); Gestión, Pedagogía y Comunidad –LiGePeC- (Caracas) y Aprendizaje Organizacional -LIAO- (Barquisimeto); y abordó la concepción de escuela como espacio social para la formación de ciudadanía desde la participación comunitaria, la pedagogía y la gestión de los procesos educativos.

Se presentaron cuatro ponencias, que ofrecemos como capítulos en este libro:

---

<sup>1</sup> Palacios, R. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. España: Laia.

<sup>2</sup> UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. República de Corea, 19 al 25 de mayo.

<sup>3</sup> Meza-Chávez, M.; Aray, M.; Ballester, B.; Cobos, L.; Fernández de C., M.; Montes, M.; Ramírez, Y. y Salcedo, M. *Proyecto de Investigación Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad. Proyecto N° 2012000743 del Programa de Estímulo a la Investigación (PEI) Convocatoria 2011 del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología*. Caracas: FONACIT-UNESR.

El primero titulado ESCUELA Y PEDAGOGÍA: VISIONES Y ACCIONES EN ESTOS TIEMPOS con autoría de Mildred Meza-Chávez, Celeste Castillo y América Luna. Se articulan tres intenciones de investigación cuyo horizonte es aportar opciones teóricas y prácticas que revivan el sentido de la escuela desde el diálogo y la participación como herramientas que contribuyan con la construcción de un proyecto pedagógico democrático. Tres vertientes confluyen en el estudio: a) formación docente, b) visión de la escuela, c) gestión escolar. Los resultados revelan que la cotidianidad de la escuela está inmersa en una dinámica de problematización continua que obstaculiza y, a la vez, fortalece procesos formativos que ameritan profundizar en la cultura escolar a la luz de desarrollar posturas éticas consecuentes con la defensa de la dignidad humana y los derechos humanos.

El segundo, cuyas autoras son Belkis Ballester, María E. Fernández de C., Judith Rojas de L., con el título EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y FORMACIÓN DE CIUDADANÍA, parte de considerar que no solo la escuela tiene la tarea política de educar para el ejercicio de ciudadanía, sino que todas las organizaciones sociales son educadoras y en este sentido, todos somos agentes educativos en la medida en que al relacionamos unos con otros a través de nuestras formas de hacer y de decir, de un modo o de otro mediamos el aprendizaje de esos otros, tanto como ellos, los nuestros. El artículo finaliza, ratificando que se ofrecen algunas ideas, abiertas a la deliberación, para la construcción de una ciudadanía democrática como corresponsabilidad de todos los actores educativos.

El tercero PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: ACCIÓN ESENCIAL DE LA DEMOCRACIA con autoría de Victoria Jiménez, María Montes, Miriam Salcedo; se orientó a comprender la participación comunitaria desde la educación formal y no formal, seleccionando como contexto una escuela básica, un centro de capacitación laboral y un consejo comunal. En algunas de las conclusiones señalan que en la gestión comunitaria está aflorando, de manera incipiente, un cambio en la convivencia que reclama toma de decisiones compartidas con base en intereses comunes; asimismo, que la fe vista como una fuerza interior que induce la búsqueda de lo trascendente, surge a modo de elemento potenciador de la participación comunitaria.

El cuarto capítulo tiene como título FORMACIÓN Y GESTIÓN HACIA UNA ESCUELA EN DEMOCRACIA: REFLEXIONES DESDE EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS, cuyas autoras son: Yrajú Ramírez, Leocadia Cobos, Mildred Meza, Mónica Méndez, Ana K. Ruiz e Ivett Cedeño, se centra en la reflexión de cinco (5) experiencias de investigación con el propósito de interpretar prácticas de formación y de gestión educativa que permitan develar elementos potenciadores o inhibidores de la escuela en democracia. Desde las voces de los actores se revela el reconocimiento de la reflexión en la reconstrucción de acciones potenciadoras de la transformación de la escuela y la sociedad en/para la democracia; así como, la práctica de la corresponsabilidad, el trabajo cooperativo fundamentada en la asunción de compromisos, consideración del otro, relaciones interpersonales afectivas y manejo de las emociones.

Los invitamos a leer, conversar, seguir indagando y aportar nuestra acción en la construcción de una escuela democrática que forme ciudadanos comprometidos y críticos de los procesos de cambios.

*Mildred C. Meza-Chávez*

Compiladora

## ESCUELA, PEDAGOGÍA Y GESTIÓN: VISIONES Y ACCIONES EN ESTOS TIEMPOS

Mildred Meza-Chávez<sup>1</sup>, Celeste Castillo<sup>2</sup>, América Luna<sup>3</sup>

<sup>1</sup>UNESR, Venezuela, [mildredmezachavez@gmail.com](mailto:mildredmezachavez@gmail.com)

<sup>2</sup>UNESR, Venezuela, [celestekk@yahoo.com.mx](mailto:celestekk@yahoo.com.mx)

<sup>3</sup>UNESR, Venezuela, [lunamerica1515@gmail.com](mailto:lunamerica1515@gmail.com)

---

**RESUMEN:** En la actualidad están surgiendo fenómenos que marcan la existencia humana. Investigaciones de grandes alcances que auguran nuevas posibilidades a través de la neurociencia, la medicina y la informática -en contraste con las guerras, procesos migratorios, acciones terroristas y enfermedades endémicas- hacen de la vida en el planeta un viaje de sorpresas, sabores y sinsabores. La escuela en medio de estas circunstancias está comprometida con la formación de sujetos capaces de asumir desafíos que potencien la transformación democrática de la sociedad desde su propia realidad. El trabajo que se presenta articula tres intenciones de investigación cuyo horizonte se dibuja en aportar opciones teóricas y prácticas que revivan el sentido de la escuela desde el diálogo y la participación como herramientas que contribuyan con la construcción de un proyecto pedagógico democrático. Tres vertientes confluyen en el estudio: a) formación docente, b) visión de la escuela y, c) gestión escolar. Se concibe la pedagogía como saber reflexivo, crítico y emancipatorio cuyo eje articulador es la formación humana. Se contrastan las voces de los actores escolares a partir de sus concepciones y experiencias vividas con planteamientos teóricos que permitan la reflexión para la comprensión política de la pedagogía. El enfoque epistemológico es interpretativo-crítico y en el recorrido metodológico se realizan entrevistas, observaciones y revisión de documentos. Los escenarios de investigación fueron escuelas primarias ubicadas en Caracas. Los resultados revelan que la cotidianidad de la escuela está inmersa en una dinámica de problematización continua que obstaculiza y a la vez, fortalece procesos formativos que ameritan la profundización en la cultura escolar a la luz de desarrollar posturas éticas consecuentes con la defensa de la dignidad humana y los derechos humanos. En las conclusiones se señala la necesidad de construir una pedagogía democrática que se fundamente en el diálogo, la participación, la deliberación y la búsqueda del bien común.

*Palabras clave:* Pedagogía; escuela; democracia.

---

### 1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la educación es anterior al pensamiento pedagógico, el cual surge como la reflexión sobre dicha práctica (Gadotti, 2000, p. 7). Al tomar esta expresión como idea de partida es importante destacar que la pedagogía se configura como la reflexión sobre la teoría y práctica de la educación. Por ello, el estudio de la relación educación-pedagogía nos ofrece un amplio campo de construcción de conocimientos en la escuela u otros espacios de formación en los que nos desenvolvemos los seres humanos.

En la actualidad es recurrente preguntarnos sobre el papel de la escuela en la formación, así como el constante cuestionamiento a su misión educadora. En este sentido, interrogarnos sobre el ideal pedagógico en estos tiempos de velocidad y complejidad de los procesos, es un asunto acuciante que nos invita y reta a reflexionar sobre nuestra práctica docente, así como sobre la cotidianidad escolar.

A lo largo de la historia de la educación y del pensamiento pedagógico encontramos diversas contribuciones que nos sirven como ámbito referencial en la comprensión de lo que nos ocurre en la sociedad y, en especial, en los procesos formativos de las generaciones en sus circunstancias socio-históricas específicas.

En las últimas décadas han surgido fenómenos que han marcado la existencia humana. Investigaciones de grandes alcances que auguran nuevas posibilidades a través de la neurociencia<sup>4</sup>, la medicina y la informática -en contraste con las guerras, procesos migratorios, acciones terroristas y enfermedades endémicas- hacen de la vida en el planeta un viaje de sorpresas, sabores y sinsabores. La escuela en medio de estas circunstancias está comprometida con la formación de sujetos capaces de asumir desafíos que potencien la transformación democrática de la sociedad desde su propia realidad.

En este sentido, el artículo que se presenta articula tres proyectos de investigación cuyo horizonte converge en aportar opciones teóricas y prácticas que revivan el sentido de la escuela desde la reflexión, el diálogo y la participación como herramientas que contribuyan con la construcción de un proyecto pedagógico democrático. Estos tres proyectos confluyen en el estudio de la: a) formación docente, b) visión de la escuela y c) gestión escolar.

Por ello, nos preguntamos: ¿Por qué, para qué y cómo formar docentes cuya práctica pedagógica promueva el diálogo, la participación y formación de ciudadanía mediante una gestión escolar democrática? Otras maneras de preguntarnos: ¿Cuál es la visión de la escuela que podemos construir con docentes que aporten a una gestión democrática? ¿Qué gestión escolar potencia una escuela democrática y la formación de ciudadanos participativos, críticos y comprometidos? Claro una interrogante más envolvente sería ¿y por qué democrática?

El adjetivo democrático ha sido utilizado para darle un carácter específico y a la vez general al quehacer del ser humano en su interacción con otros, que puede asociarse a comportamientos diversos. Por ello, las investigaciones que emprendemos en torno de la democracia en la escuela, parten y mantienen como hilo articulador que el estudio de este fenómeno implica hacerlo en contextos específicos desde las voces de los actores escolares y sociales. En este sentido, la discusión sobre la democracia y en particular, sobre la democracia en la escuela, es un asunto de múltiples dimensiones que se asume a partir de un enfoque amplio y dinámico encaminado hacia la construcción de opciones desde la misma cotidianidad de la escuela y de su entorno comunitario, para contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos, participativos y críticos (Meza, 2016).

La democracia ha sido y es discutida desde múltiples perspectivas, su carácter polisémico y polifónico hace que su abordaje sea complejo, lleno de aristas y de tendencias paradójicas. Según Muñoz (2006) su surgimiento en el mundo occidental responde a las necesidades de los hombres por comprender y organizar un modo de vida colectivo, como una manera de vivir su condición política que era su esencia como seres sociales en el mundo griego. El vocablo “democracia”

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, los proyectos Cerebro Humano de Europa y BRAIN de Norteamérica buscan el mapa del cerebro humano. El caso proyecto Cerebro Humano pretende elaborar el modelo más detallado del cerebro a fin de estudiar cómo funciona y, en último término, desarrollar un tratamiento personalizado de las enfermedades neurológicas y afines. Esta investigación sienta las bases científicas y técnicas de un progreso médico que podría cambiar radicalmente la calidad de vida de millones de europeos. Revista Datos, Ciencia y Salud. Disponible en: <http://www.datos-bo.com/Ciencia-a-Salud/Medicina/Proyecto-Cerebro-Humano-de-Europa-y-BRAIN-de-Norteamerica-en-busca-del-mapa-del-cerebro-humano>.

aparece reseñado por Clístenes en el siglo V en la ciudad-estado de Atenas, sin embargo, hay indicios de experiencias democráticas en el pueblo fenicio e incluso en el egipcio antes que en el griego.

Algunas de las teorizaciones sobre la cuestión democrática las desarrollan Mejía y Jiménez (2005), quienes analizan un trayecto que va desde la perspectiva postliberal de la democracia consensual y discursiva hasta el horizonte de la democracia deliberativa y postsocialista o democracia radical con sus cuatro propuestas: teoría crítica y democracia radical, globalización y democracia real, republicanismo o democracia disputatoria, dualismo y democracia de liberación.

Otros autores como Agamben, Badiou, Bensaid, Brown, Nancy, Ranciére, Ross y Zizek (2010) al dar por cierto que la democracia goza hoy de un amplio consenso, al menos en Occidente, desmienten radicalmente dicho supuesto, al enfatizar que no sólo no está claro qué es eso que llamamos “democracia”, sino que aclaran que ese desacuerdo, precisamente, es lo más democrático que hay.

La discusión sobre la democracia y, en particular, de la democracia en la escuela es un asunto de múltiples dimensiones, ante las cuales, en el presente trabajo, se asume la democracia como un modo de vida, un proyecto que se construye en la convivencia, 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. Se constituye en una forma de organización de la vida en la que los ciudadanos deliberan y deciden sobre asuntos públicos (sociales, políticos, educativos, económicos, culturales), de interés común (Domínguez, 2005; Picón, 2010).

Es decir, constituye una experiencia de vida que requiere la articulación de los sujetos sociales como ciudadanos que luchan por la construcción de proyectos colectivos donde se conjugan los intereses personales y el bien común. En palabras de Habermas (Habermas y Ratzinger, 2008, p. 16): “... de los ciudadanos como coautores democráticos del derecho se espera hagan uso activo de sus derechos de comunicación y de participación no sólo por un interés propio bien entendido sino también en interés del bien común, es decir, solidario”.

Cuando planteamos a lo largo del artículo, la visión, la formación docente y la gestión escolar democráticas tenemos como sentido orientador, la necesidad de profundizar en procesos participativos que promuevan/potencien/fortalezcan la confianza en sí mismo y en los otros, así como la capacidad de emprender actividades conjuntas en la construcción de alternativas de acción que atiendan y busquen soluciones u opciones en torno de lo que les inquieta e interesa. Es por esto, la insistencia en que vigorizar el sentido de la escuela, parte del diálogo y de la participación para la construcción de un proyecto pedagógico democrático. Se asume así la democracia como un proceso de construcción compartida apoyada en una serie de criterios que abarcan desde la libertad de pensamiento-acción, de respeto/aceptación a la diversidad y al pluralismo, hasta aspectos afectivo-emocionales y de solidaridad.

## 2. VISIÓN DE LA ESCUELA

La educación en el presente siglo es un desafío para en la sociedad actual, debido a las exigencias a la que nos enfrentamos, al desenvolvemos en niveles de incertidumbre y de cambios acelerados e inesperados, para lo cual muchas veces no estamos preparados. Ello nos lleva a estar en situación de alerta constante y cuestionándonos en relación a cómo formar y formarnos, cuál es la escuela que deseamos y cuál es la visión que tenemos. Todo esto con la intención de dar respuestas a los cambios que se vienen presentando a nivel mundial, los cuales están orientados a una mirada de integración para llegar a acuerdos en los que estén presentes los valores, la apertura al cambio, los avances tecnológicos, la educación como desarrollo sostenible, la diversidad y el pluralismo

entre otros, donde cada persona debe asumir un papel responsable y de corresponsabilidad en los cambios que se generen dentro de la comunidad y consigo mismo.

En el siglo XX y en lo que va del presente milenio, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como otros autores independientes, han realizado aportes sobre la visión de la escuela, haciéndose marcada la calidad y la equidad de la educación formal y, por ende, en la escuela donde se concreta. Dentro de este contexto se destaca que la educación es un proceso natural, que se genera casi de manera imperceptible y se inicia desde el núcleo familiar. Es social debido a que es totalmente compartida con otros sujetos, y es en la escuela en la que se ha hecho preeminente una concepción de educación democrática como elemento indispensable en la formación de los sujetos. En relación con las características de una escuela integradora señaladas por la UNESCO (2003), en la que se debe profundizar la socialización política para la participación activa de los actores sociales como ciudadanos, que hacen parte de ese contexto, entonces la escuela actual tendría como desafío trabajar en la formación de ciudadanos que potencien acciones que los lleven a asumir la pluralidad como un elemento de construcción y como valor democrático.

En esta misma perspectiva, Prieto (2008) hace referencia a que la educación se ocupa del hombre como miembro de una comunidad, entendiéndose que la comunidad no se mantiene igual, sino que se modifica a través de diferentes épocas, es decir, no es permanente, es dinámica. Por lo que hay diferentes tipos de personas, no por sus características físicas sino por las actitudes que se desarrollan en el ambiente que es parte de su cotidianidad.

Según investigaciones realizadas en escuelas venezolanas (Meza, 2016; Meza y otros, 2015), la escuela en su tarea diaria refleja una palpable desvinculación y carencia de integración con el entorno, existe poca consolidación y seguimiento en los proyectos que logran iniciarse, vislumbrándose un interés en lo individual y no en lo colectivo. Asimismo, existe una dinámica relacional de “echar culpa al otro” que se traduce en somos inocentes o culpables y por eso predomina un sentimiento de poco o ningún avance.

Es oportuno mencionar que, este proyecto contrasta la visión de la escuela desde las voces de los actores educativos y las consideraciones planteadas en documentos de políticas educativas del Estado venezolano, así como de autores estudiosos del asunto. Respecto a los documentos se tomaron como referencia la Constitución de la República de Venezuela (Congreso Nacional, 1961), la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela –CRBV- (Asamblea Nacional, 1999), el Proyecto Educativo Nacional –PEN- (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001), Educación para Todos Venezuela (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003), la Educación Bolivariana: Políticas, Programas y Acciones (Ministerio de Educación y Deportes, 2004). En dichos escritos se hace referencia a una escuela que trabaje en función de la calidad educativa y en la formación del sujeto basada en la participación democrática/protagónica.

En relación con los actores educativos se entrevistaron a treinta y cuatro (34), entre los cuales se encuentran: directivos, profesores, estudiantes y actores pertenecientes a los comités del Consejo Educativo<sup>5</sup>. Los análisis de las entrevistas reflejaron la concepción de escuela, como categoría que se consideró relevante en razón que su visión se construyó sobre el significado y sentido que le asignan los actores sociales de acuerdo con el papel que esta tiene dentro de la sociedad actual.

En el estudio se devela que desde la mirada de los padres y representantes, la escuela es la única responsable de llevar a cabo el proceso de aprendizaje, también se reflejó que la práctica educativa

---

<sup>5</sup> Instancia ejecutiva, de carácter social, democrático, responsable y corresponsable de la gestión de las políticas públicas educativas en articulación inter e intrainstitucional y con otras organizaciones sociales en las instituciones educativas (art. 3 de la Resolución 058 Ministerio del Poder Popular para la Educación Despacho de la Ministra Caracas, 16 de octubre de 2012).

no ha variado en función de las nuevas exigencias educativas, sino que se mantienen aspectos nucleares de la rutina de trabajo. Desde estos actores se está frente a una escuela que no satisface las necesidades de los estudiantes y el contacto que realiza con la comunidad circundante es poco. Lo que se plantea de forma recíproca, en vista que la escuela solo ha sido utilizada por las organizaciones existentes en la comunidad para beneficios propios ignorando las necesidades de la población que se educa en estos planteles. Es por ello que en el siglo XXI, a pesar de los cambios incorporados en los documentos de política educativa y de la imposición de algunas actividades en la dinámica escolar, sigue prevaleciendo una escuela en la que se privilegian las prácticas de repetición sin reflexión y de cumplimiento de actividades sin valorar el proceso. Esto, sin descartar la potencialidad y coexistencia entre la escuela que se aspira o escuela soñada y creativa concebida como un espacio de aprendizaje que se mantiene en interacción e intercambio con el entorno social.

### **3. FORMACIÓN DOCENTE**

En la actualidad la sociedad de la información y el conocimiento representa retos de actualización permanente a los docentes que tienen la responsabilidad de formar a las presentes y futuras generaciones. En el ámbito educativo se han realizado estudios que plantean la distancia existente entre la calidad de su formación y las exigencias de una cotidianidad que requiere docentes capaces de enfrentar múltiples conflictos. Situación que coincide con lo expuesto por Falus y Goldberg (2011), quienes señalan que los programas de formación docente parecen estar cada vez más alejados de los problemas reales que estos deben enfrentar en su práctica habitual.

Esta problemática se visualiza en las instituciones educativas venezolanas de educación primaria, escenarios en los cuales la práctica docente está expuesta a diferentes problemas que surgen en el día a día de las aulas educativas. Que exigen la puesta en práctica de los talentos personales y profesionales que lo acreditan, como docente capaz de responder a desafíos y expectativas que satisfagan las necesidades educativas de una sociedad signada por la incertidumbre y los cambios acelerados.

Se toma en consideración la postura de Rodríguez (2016), quien señala al docente como responsable de crear, usar y desarrollar estrategias y recursos que contribuyan con la planificación, organización, en tiempo y espacio para comunicar a través de la práctica docente los conocimientos pertinentes que contribuyan con la construcción de una pedagogía de la formación docente, con una visión de perspectiva reflexiva que forma en y para la democracia y superar de esta manera las prácticas educativas tradicionalistas. En tal sentido, se visualiza la necesidad de formar profesionales, como lo expresa Schön (2002), que reflexionen en su tarea diaria, se interesen en la comprensión de los fenómenos y emprendan estrategias con la participación de otros actores sociales.

Es oportuno señalar, en función de la formación docente, lo planteado por Picón y otros (2005), quienes hacen referencia a la urgente conveniencia de adecuar la política de formación docente a las nuevas orientaciones de los procesos escolares, específicamente la necesidad de superar las incongruencias planteadas entre los lineamientos escritos e impuestos desde las autoridades educativas y la realidad concreta en las escuelas.

En esta misma línea de pensamiento, Fernández y otros (2005) señalan la apertura a soñar nuevas maneras para su formación, fundamentada en que los docentes sean participantes-protagonistas de la misma como ciudadanos críticos a quienes se les respete la autonomía en su ámbito de acción como lo es la escuela.

Asimismo, se debe fomentar la formación de profesionales orientados a la investigación e integrados a la sociedad del conocimiento humanístico-científico y tecnológico, que se desarrolle

como un profesional con habilidades y destrezas que son preeminentes para el ejercicio de su actividad.

Para el desarrollo de la investigación se realizaron seis (6) observaciones y se construyeron matrices del análisis de documentos legales y de autores estudiosos del tema. Una síntesis de lo estudiado, evidencia la creciente necesidad de formar profesionales reflexivos capaces de afrontar situaciones de incertidumbre y de transformar su práctica docente, a la vez que de profundizar e innovar nuevas formas de aprender y de enseñar que les permitan ser agentes de cambio así como intelectuales y mediadores.

Según Perrenoud (2001), el docente como promotor (organizador) de la vida democrática requiere de una formación que privilegie una práctica reflexiva en la construcción de saberes e implique la asunción de posturas críticas en el debate político sobre la educación. Al respecto, la formación de docentes no es ideológicamente neutra debido a que está ligada a una visión de escuela que apunta entre otros principios a los siguientes: a) democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista; y b) reconocer la autonomía y la responsabilidad profesionales de los profesores, tanto de manera individual como colectiva.

#### 4. GESTIÓN ESCOLAR

Esta investigación forma parte del proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad (Meza y otros, 2015) cuyo propósito fue la formación de actores sociales crítico-comprometidos con la gestión de procesos educativos, la misión pedagógica de la escuela y los procesos democráticos de transformación social. En este sentido, el reporte que se presenta en este artículo consistió en el acompañamiento en el proceso de construcción del proyecto educativo integral comunitaria –PEIC-<sup>6</sup> a dos instituciones educativas ubicadas en el Distrito Capital –DC-, una de adscripción privada que atiende educación media (UESMSB), y la otra adscrita a la Alcaldía del DC (EBNFT) que atiende educación primaria. Esta experiencia se desarrolló durante el año escolar 2013-2014 y abarcó las etapas básicas en la elaboración del PEIC: diagnóstico participativo, formulación, ejecución y evaluación del plan de acción.

En el caso del artículo en cuestión se analizaron veintiuna minutas de la escuela privada y quince de la oficial. Estas minutas recogían información sobre las actividades realizadas e incorporaban como anexos notas de campo que describían mayores detalles. El análisis de las minutas permitió identificar prácticas de gestión que potenciaban e inhibían ejercicios democráticos en la escuela y la formación de valores consustanciados con la democracia.

En los dos contextos estudiados, la gestión fue referida por los actores escolares como un área que requería atención en cuanto a su deficiencia genera muchas de las debilidades o fortalezas que presenta el proceso educativo en la escuela.

La gestión escolar se puede decir que metafóricamente se desplaza *en un vaivén sin hamaca*<sup>7</sup> en el sentido de convertirse en una especie de laberinto en el que acontece la vida escolar entre normas y directrices que emanan de las instancias superiores, lo explícito y lo implícito de la legislación vigente, las condiciones y el ambiente escolar; los sentimientos, intereses, las necesidades, potencialidades y expectativas de los docentes, personal administrativo, obrero,

---

<sup>6</sup> PEIC es un instrumento de planificación que implica la observación e investigación, planificación, coordinación, para la ejecución y evaluación de todas aquellas acciones previstas para lograr los objetivos propuestos a nivel: académico, administrativo y comunitario, con el propósito de alcanzar una educación integral, diversificada, de calidad para todos y todas (Ministerio del Poder Popular de Educación y Deportes, 2005).

<sup>7</sup> Inspirado en el título del libro de Miñana y otros (2000).

padres, madres, estudiantes, representantes-responsables y de la comunidad local; las demandas, presiones y condiciones en las que se gestiona la institución; el tiempo y los recursos. Miñana (2000) plantea que la escuela está sometida a las preferencias y exigencias de los gobiernos y sus ideologías, por ello, la gestión escolar en el río turbulento de la cotidianidad, hace que pasen los días sin que se detenga el vaivén.

No obstante, se tiene en cuenta que lo vivido durante el año del proyecto en las escuelas permitió observar una especie de tornasol en tanto sigue el debate entre una visión *administrativista* –con mayor fuerza desde las instancias superiores- y una *visión crítica* –con menos intensidad desde distintos actores-. La primera visión enfatiza la entrega de documentos con poca valoración de las prácticas reflexivas y deliberativas; y la segunda, promueve este tipo de prácticas, además la toma de decisiones compartidas y la asunción de compromisos en la formación de ciudadanía democrática.

Al respecto, es primordial reconocer el potencial transformador de la gestión, entendida como gobierno que direcciona la escuela desde la idea de participación colectiva en la acción pedagógica (Carriego, 2005). La concepción de gestión asumida es la de conjunto de procesos que articulan las acciones humanas en la búsqueda de sentidos que se concretan en intenciones, propósitos, objetivos o metas de los actores-protagonistas participantes. Es una postura de gestión asociada a la participación colectiva y, por ello, a los conceptos de dirección y gobierno en el cual se diagnostican, construyen y evalúan reflexivamente proyectos de acción que orientan el quehacer escolar de manera integrada con su entorno.

En síntesis, una gestión democrática en la escuela implica cambios profundos en la práctica de las llamadas “autoridades educativas” así como en la de los docentes, las cuales estarían caracterizadas por el ejercicio de la autonomía, de la corresponsabilidad y de la formación docente como intelectual transformador.

En este sentido, la conformación de un equipo directivo que conscientemente asuma el liderazgo compartido con la comunidad escolar y local, y con claridad en la misión pedagógica de la escuela, tendrá más posibilidades de impulsar la formación de actores sociales comprometidos con los procesos democráticos de transformación social. Esto, a su vez, necesita de cambios profundos en las estructuras rígidas del sistema educativo en los se tome distancia de los excesivos mecanismos burocratizados y se aproxime a procesos más autónomos que se apoyen en la confianza en los profesionales de la educación.

## 5. PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

La posición asumida en la investigación se centró en el enfoque interpretativo-crítico, el cual se concentra en el estudio de significados de las acciones humanas y de la vida social; indaga en el ámbito de los significados, utilizando como criterio el acuerdo intersubjetivo de los actores en el contexto donde se realiza el estudio.

Los escenarios de investigación están constituidos por seis escuelas, una de adscripción privada y cinco al sector oficial. Están ubicadas en Caracas y presentan características similares pero también diferencias en cuanto al clima organizacional así como en estructura física del plantel, entre otras. El estudio tomó como referencia central información construida en las instituciones identificadas con las siglas EBNET y UESMSB, las otras escuelas restantes aportaron datos complementarios.

## Escenarios de Investigación

Cuadro N° 1. Características de las instituciones educativas

Características/ Escuelas Códigos y siglas	Ubicación/ Adscripción/ Etapas que atiende	N° personal/ N° estudiantes/ N° madres, padres, representante s	Áreas problemáticas/ Fortalezas y oportunidades
VA-1	Distrito Capital Ministerio del Poder Popular Para la Educación	36/ 970/ 900	Entorno desarticulado del plantel, delincuencia en el entorno de la institución, gerencia centrada en el personal y en la problemática de la institución, personal que manifiesta desmotivación.
LM-2	Distrito Capital Ministerio del Poder Popular Para la Educación	20/ 500/ 480	Institución con deterioro de estructura, la cual funciona en un solo turno de primero a sexto grado. Falta de recursos materiales que fortalezcan el desarrollo de los aprendizajes. Poca participación de los padres, representantes y responsables.
AS-3	Distrito Capital Ministerio del Poder Popular Para la Educación	65/ 1200/ 1100	Estructura deteriorada, comunidad desarticulada, desmotivación del personal, ambientes de aprendizaje poco apropiados.
GC	Distrito Capital Ministerio del Poder Popular Para la Educación	45/ 900/ 1150	Desánimo del personal (directivo, docente, administrativo, aseo). Estructura deteriorada, entorno de alto riesgo delictivo, con agudo consumo de bebidas alcohólicas y drogas. Comunidad desarticulada y poco participativa.
UESMSB	Distrito Capital Adscrita AVEC Educación de adultos Educación Media	23/ 516/ 470	Entorno con alto consumo de bebidas alcohólicas, drogas e inseguridad, constantes actividades de formación, interacción con universidades, la iglesia u otras organizaciones sociales; desarrollo de proyectos de integración familiar y ecológico.

<i>EBNET</i>	Distrito Capital	57/	Incipientes actividades promotoras de las relaciones humanas y del reconocimiento al desempeño docente, dedicación al cumplimiento de funciones técnico-administrativas y a la atención de problemas del día a día, poca atención al aprendizaje y la formación de los estudiantes, gerencia basada en la negociación, habilidad en estrategias de autogestión, atención prioritaria a lo establecido en el plan anual de la escuela.
	Nacional	859/	
	Inicial y primaria	720	

**Cuadro N° 2. Actores participantes, técnicas e instrumentos**

Proyectos	Actores involucrados	Técnicas/ Instrumentos
<i>Visión de la escuela</i>	Directivos, docentes, miembros de la comunidad (34)	Entrevista en profundidad Guía de entrevistas
<i>Formación docente</i>	Docentes (15)	Observación, revisión documental/ Registro de Observaciones (6), matrices de análisis de documentos (4).
<i>Gestión escolar</i>	Directivos, docentes, personal administrativo y obreros (80)	Observación, acompañamiento en la formulación-ejecución y evaluación de proyectos escolares, actividades formativas/ 21 notas de campo

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los proyectos de investigación brevemente referidos permiten revelar algunos aspectos clave sobre la visión de la escuela, la formación docente y la gestión escolar en términos de la búsqueda de alternativas que ya existen o que se pueden construir para configurar una escuela democrática. Es interesante subrayar las aspiraciones tanto en los documentos revisados como desde las voces de los actores participantes, de construir una escuela dialógica y participativa que atienda las necesidades, talentos, potencialidades e intereses diversos y plurales de los actores escolares y sociales.

Vale destacar que la visión expresada en la política educativa, en particular en la CRBV (AN, 1999), establece que:

...la educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática

basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal (artículo 102).

En este sentido, favorece una escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social (Ley Orgánica de Educación, AN, 2009, artículo 15, numeral 2).

Se puede así enfatizar que la visión de la escuela gravita en torno de la concepción que se tiene de esta, es decir, la forma-fondo cómo la concebimos está vinculados con cómo la deseamos. Se constituye así en una fusión visión-concepción que se mueve entre cómo la deseamos y cómo la vivimos. Esta disolución se manifiesta en las expresiones de los actores escolares durante las entrevistas, y demarca una brecha entre lo que ocurre en el diario acontecer y lo que deseamos (y soñamos).

También este escenario se presenta en cuanto a la formación docente y la gestión escolar. Por una parte, manifestamos inconformidad con lo que ocurre y nos planteamos el cómo lo deseamos, sin embargo, en muchas las prácticas reproducimos maneras (actividades) con las cuales decimos estar en desacuerdo cuando son otros los que las lleven a cabo. Generalizar esta situación, afortunadamente no es posible pues también se observan casos que contravienen estos acontecimientos.

Hay una metáfora que hemos utilizado para ilustrar estas prácticas con las cuales aunque manifestamos desacuerdos, terminamos repitiéndolas parcial o totalmente; como lo es “*el perro que se muerde la cola*” al aludir a una especie de circuito que gira llegando a un punto similar del cual salió.

A manera de ejercicio preliminar y en concordancia con la concepción de la escuela como comunidad democrática, autores tales como Dewey (cit. en Westbrook, 1999), Puig (2000) y Domínguez (2005) nos aportan postulados teóricos para interpretar algunas prácticas de la gestión escolar que contribuyen a la visión de escuela y a la formación docente. A título ilustrativo ejemplificaremos con tres aspectos:

a) Participación de los niños, padres, madres, representantes, miembros de la comunidad en la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario –PEIC-. Esta práctica tiene rasgos que revelan su potencialidad en el desarrollo de valores propios de una comunidad democrática, principalmente desde la concepción planteada por Dewey (citado en Westbrook, 1999), en la cual los niños participan en la planificación de sus proyectos mediante una organización cooperativa, y los maestros junto con sus estudiantes aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen durante el desarrollo de las actividades que han sido de su interés.

b) Designación de grados a los docentes para el próximo año escolar. Se observaron estrategias que tomaron en cuenta las necesidades y la búsqueda de satisfacción de los docentes y de los estudiantes, así como estimuladoras del diálogo y de la participación (Domínguez, 2005).

c) Autogestión de la escuela para la búsqueda de recursos. Esta práctica observada en las Escuelas UESMSB y EBNET ilustra diversos mecanismos de participación, negociación y autogestión (Domínguez, 2005); además de convivencia, relaciones afectivas (Domínguez, 2005 y Puig, 2000), cooperación, solidaridad y búsqueda del bien común (Picón, 2010; Habermas y Ratzinger, 2008).

En los actuales momentos, la formación docente y la gestión escolar gravitan en torno de la importancia de la participación de todos aquellos que hacen parte del proceso educativo y que se interrelacionan tanto dentro de la institución como con el entorno. Diferentes investigaciones realizadas en nuestro país (Rodríguez y Meza, 2006; Meza y otros, 2015) coinciden en cuanto a los

problemas que enfrentan en relación con los lineamientos y entrega de recaudos, la infraestructura y materiales, además de las situaciones diversas que se presentan con el personal, con los estudiantes y representantes. Algunas prácticas pueden potenciar un hacer democrático, entre otras, la conformación del consejo educativo, formulación de proyectos, consejos docentes, elaboración de acuerdos de convivencia normas de convivencias. No obstante, lo observado y expresado por los actores escolares, comunican lo abrumador e impositivo de la mayoría de estas acciones.

En los resultados se evidencia que la cotidianidad de la escuela está inmersa en una dinámica de problematización continua que obstaculiza y a la vez que fortalece los procesos formativos que ameritan la profundización de la cultura escolar a la luz de desarrollar posturas éticas consecuentes con la defensa de la dignidad humana y los derechos humanos.

El presente artículo describe la visión de la escuela, desde las experiencias de los actores educativos, se observa que hay ausencia de apoyo de la comunidad hacia los planteles educativos. Realidad que coincide plenamente con lo que plantea Esté (2006), cuando hace referencia a que no es manifiesta esa relación entre ambos entes, debido a que las escuelas no proyectan su cultura ni tampoco cubren las expectativas de las comunidades. Lo que puede ser consecuencia de la falta de pertinencia entre los aprendizajes que el estudiante recibe desde la escuela, con respecto a los “procesos sociales” que forman sus vivencias. En palabras del autor mencionado (Ob. cit) la situación antes descrita se traduce en una crisis general del sistema educativo.

Se expresa claramente una desarticulación entre lo que se enseña en la escuela y lo que el estudiante requiere para la comunidad en la que hace vida, entonces evidentemente el aprendizaje consiste solo en transmisión de información, lo que ha generado que se desarrolle un proceso unidireccional, no bidireccional y menos aún multidireccional, tampoco se están incorporando los actores sociales.

## 7. CONCLUSIONES

A manera de conclusión podemos destacar la necesidad de construir una pedagogía democrática fundamentada en el diálogo, la participación, la deliberación y la búsqueda del bien común.

Como cierre dejamos opciones que se derivan del recorrido realizado en cada una de las investigaciones, las cuales se consideran necesarias para iniciar el camino de construcción de una escuela que genere la formación para que el sujeto responda a los cambios que vienen emergiendo en la sociedad:

- Fortalecer prácticas de convivencia democrática que promuevan la autonomía, el reconocimiento a la diversidad, la corresponsabilidad, el diálogo, la solidaridad, la reflexión, la deliberación y la libertad.
- Generar confianza en las propias posibilidades y estrechar lazos afectivos para construir su propio transitar en la escuela que deseamos.
- Desarrollar prácticas de participación comunitaria debido a su valor formativo, la cual redimensiona su sentido cuando implica revisar críticamente nuestras propias teorías de acción como sujetos, como ciudadanos, como docentes.
- Dar mayor apertura de participación al personal docente como motor que da impulso a las propuestas educativas que vayan en función de mejoras.
- Orientar acciones educativas con significación cultural que propicie el fortalecimiento de la identidad.
- Se hace presente la democracia como idea ética de cooperación social y como forma de vida en la que se impulsa el perfeccionamiento social e individual de los seres humanos.

- Se requieren cambios profundos en las estructuras rígidas del sistema educativo en la que tome distancia de los excesivos mecanismos burocratizados y se aproxime a procesos más autónomos que se apoyen en la confianza en los profesionales de la educación.
- Evidentemente desde la mirada de los actores sociales se está en la búsqueda de una escuela que tenga pertinencia con la comunidad y viceversa, para que esté en capacidad de dar respuesta a las necesidades académicas y sociales.
- Se está ante la necesidad de una escuela en la que el estudiante sea el protagonista y que su estadía en el plantel no consista únicamente en adquirir conocimientos, sino también en un compartir de experiencias que le sirvan para ser un sujeto activo dentro de su comunidad.
- Promover la formación como proceso de reflexión adecuando espacios que permitan compartir experiencias.
- Impulsar la interacción en la escuela como espacio pertinente para la formación docente en su implicación con los actores sociales.

## REFERENCIAS

- Agamben, G.; Badiou, A.; Bensaid, D.; Brown, W.; Nancy, J-L; Rancière, J. Ross, K. y Zizek, S. (2010). *Democracia en suspenso*. España: Casus Belli.
- Asamblea Nacional (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta oficial N° 5453, marzo 3.
- Asamblea Nacional (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Disponible en línea: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela\\_Ley\\_Organica\\_Educacion.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf) [Consulta: 2015, febrero 20]
- Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República de Venezuela (1961). *Constitución de la República de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 357, enero 23.
- Domínguez, J. (2005). *Aprender y vivir la democracia. Aula*. IFEMA. Madrid. Disponible en: [www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezciudadania.pdf](http://www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezciudadania.pdf) [Consulta: 2015, julio 18].
- Esté, A. (2006). *Educación para la dignidad*. (2<sup>a.ed.</sup>) Venezuela: Tebas- Fondo Editorial Tropykos
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL*. Buenos Aires. Disponible en línea: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09\\_20110624.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf). [Consultado: 2016, octubre 23].
- Fernández, M.; Meza, C. y Magro (2005) Abordando la formación docente desde la escuela. *Paradigma* vol.26, n.2, pp. 141-162. ISSN 1011-2251. Disponible en línea: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000200008](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200008). [Consulta: 2016, junio 28].
- Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI Editores*.
- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2008). *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, O. y Jiménez, C. (julio-diciembre, 2005). Nuevas teorías de la democracia. De la democracia formal a la democracia deliberativa. *Colombia Internacional*. N° 062. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

- Meza, M. (2016). La democracia en las escuelas venezolanas hoy. En *Educación y democracia en Venezuela*. Foro en conmemoración de los 100 años del libro " Democracia y educación" de John Dewey. Caracas, Venezuela: Centro de Investigaciones Educativas, UCV.
- Meza, M.; Aray, M.; Ballester, B.; Cobos, L.; Fernández de C., M.; Montes, M.; Ramírez, Y. y Salcedo, M. (2015). *Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad*. Informe del Proyecto. Proyecto N° 2012000743 del Programa de Estímulo a la Investigación (PEI) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Caracas: FONACIT-UNESR.
- Miñana, C. y colectivo de directivos (2000). *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). *Proyecto Educativo Nacional*. Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). *Educación Bolivariana: Políticas, programas y acciones*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela (abril, 2005). Proyecto educativo integral comunitario: una gestión que se construye en conjunto. *Educere* [online]. 2006, vol.10, n.34 [citado 2016-11-12], pp. 549-552. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-9102006000300019&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-9102006000300019&lng=es&nrm=iso) . ISSN 1316-4910. [Consulta: 2016, julio 2].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003). *Plan Educación Para Todos Venezuela*. Documento EPT. Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). *Resolución 058*. Despacho de la Ministra. Caracas: Autor.
- Muñoz, D. (2006). *Democracia y autoritarismo en la escuela*. Tesis doctoral Doctorado en educación. Caracas: UCV.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2003). Superar la exclusión mediante planteamiento integradores en la educación. Un desafío, una visión: Documento Conceptual. [Documento en línea].Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>. [Consulta: 2017, enero 23].
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, n° 3, pp. 503-523. Disponible en: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html). [Consultado: 2014, abril 8].
- Picón, G. (2010). *Ciencia, democracia y educación: Una relación fundamental*. Clase Magistral ofrecida en el Instituto Pedagógico de Caracas con motivo del homenaje que los Gremios Docentes rindieron a los egresados de su Primera Promoción el día 23 de junio de 210. Caracas: Autor. Mimeografiado.
- Picón, G., Fernández, M.; Marcela, M. e Inciarte, A. (2005). *Cuando la Universidad va la Escuela*. Caracas: FUNDAUPEL.
- Prieto F., L.B. (2008). *Principios generales de la educación*. (3ª.ed). Venezuela: Centro Editorial IPASME.
- Puig, J. M (julio-diciembre, 2000) ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Educacao e pesquisa**, año/vol. 26, número 002, Universidade de Sao Paulo, Brasil, pp. 55-69.

- Revista Datos, Ciencia y Salud. <http://www.datos-bo.com/Ciencia-a-Salud/Medicina/Proyecto-Cerebro-Humano-de-Europa-y-BRAIN-de-Norteamerica-en-busca-del-mapa-el-cerebro-humano>. [Consulta: 2016, noviembre 12].
- Rodríguez T., N. y Meza, M. (2006). La dirección escolar en Venezuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 4e.
- Rodríguez, R. (2016). *Modelo Teórico para la Formación del Docente de Música Sustentado en el Desarrollo de Habilidades para el Arreglo Musical*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Schön, D. (2002). *La Formación de Profesionales Reflexivos hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Ediciones Paidós. Barcelona – Buenos Aires-México.
- Westbrook, R. (1999). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada. UNESCO: Oficina Regional de Educación.

## **SCHOOL TEACHING AND MANAGEMENT: VISIONS AND ACTIONS IN THESE TIMES**

---

**ABSTRACT:** Currently phenomena have emerged that make human existence. Investigations large scope that portend new opportunities through neuroscience, medicine and computer science; in contrast to wars, migration processes, terrorist actions and endemic diseases, make life on the planet a trip surprises, flavors and disappointments. School amidst these circumstances is committed to the formation of subjects able to take on challenges that strengthen the democratic transformation of society from their own reality. The work presented articulates three research intentions whose horizon is drawn on to provide theoretical and practical options to revive the sense of school through dialogue and participation as tools that contribute to the construction of a democratic educational project. Three aspects come together in the study: a) teacher training, b) vision of the school and c) school management. pedagogy is conceived as knowing thoughtful, critical and emancipatory whose linchpin is the human formation. the voices of school actors from their views and experiences with theoretical approaches that allow reflection to political understanding of pedagogy are contrasted. The ladder of inference is used as a heuristic device that supports the methodological itinerary and corresponds to an interpretive-critical epistemological approach. Research scenarios were primary schools in Caracas. The results reveal that the daily school is immersed in a dynamic of continuous problematization that hinders and, simultaneously, strengthen training processes warranting the deepening of school culture in the light of developing consistent ethical positions with the defense of the dignity human and human rights. In the conclusions the need to build a democratic pedagogy that is based on dialogue, participation, deliberation and seeking the common good notes.

Keywords: Pedagogy, school, democracy.

---

## EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

Belkis Ballester<sup>1</sup>, María E. Fernández de C.<sup>2</sup>, Judith Rojas de L.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>UNESR, Venezuela, [belkisb12@gmail.com](mailto:belkisb12@gmail.com)

<sup>2</sup>UNESR-ULAC/, Venezuela, [mefc1123@hotmail.com](mailto:mefc1123@hotmail.com)

<sup>3</sup>ULAC, Venezuela, [judithdlu@hotmail.com](mailto:judithdlu@hotmail.com)

---

**RESUMEN:** Hablar de formación de ciudadanía implica no sólo la necesidad de una educación, sino la prioridad de un aprendizaje que posibilite empoderar a los actores sociales en lo ético y político que es consustancial a la práctica ciudadana. Partimos de considerar que no solo la escuela tiene la tarea política de educar para el ejercicio de ciudadanía, sino que todas las organizaciones sociales son educadoras y en este sentido, todos somos agentes educativos en la medida en que al relacionamos unos con otros a través de nuestras formas de hacer y de decir, de un modo o de otro mediamos el aprendizaje de esos otros, tanto como ellos los nuestros. En este artículo se presentan los hallazgos de experiencias vividas (observaciones, conversaciones y entrevistas) en espacios educativos: escuela básica, universidad, concejo municipal y consejo comunal, en los que identificamos las concepciones que sus actores sostienen sobre la democracia y la ciudadanía para luego contrastarlas con algunas conceptualizaciones teóricas que nos ofrece la literatura especializada, destacando cómo han evolucionado los constructos en cuestión. Finalmente, ofrecemos algunas ideas, abiertas a la deliberación, para la construcción de una ciudadanía democrática como corresponsabilidad de todos los actores educativos.

*Palabras clave:* Democracia; ciudadanía; actores educativos; corresponsabilidad.

---

### 1. INTRODUCCIÓN

La democracia hoy, evidentemente, no es la misma que se vivió en Atenas. Pero actualmente podemos captar su significado en el contenido que transmite su vivencia en sociedades que se llaman democráticas y en las diversas propiedades que de ella se manifiestan en las comunidades que conforman tales sociedades.

Porque hoy igual que ayer, la sociedad nos educa con sus tradiciones, costumbres, normas y valores. Señala Rojas (2013), que la polis de los atenienses educaba, formaba a sus ciudadanos, lo que a decir de Protágoras era función de la ciudad, quien además añadía que los maestros solo podían enseñar a ser mejores ciudadanos.

No obstante, continúa Rojas, Sócrates cuestionaba esa presunta educación política de los ciudadanos, cuando ésta suponía que la justicia se funda en la opinión de la mayoría ya que se podían cometer errores muy graves contra la polis por creer conocer algo que no se conoce. Es decir, por ignorancia se pueden acometer acciones que no son deliberadamente malas sino que se realizan por falta de conocimiento racional. Queda claro que Sócrates desconfiaba de la opinión de las mayorías, especialmente en las artes como la política, argumentando que no es garantía de verdad el que algo se haga o se crea verdadero por tradición o costumbre, tal como enseñaba la polis en la práctica.

La postura de Sócrates era escandalosa para la democracia ateniense tanto como para las modernas democracias, especialmente para la instituida en Venezuela desde 1999 en que la participación ciudadana, entendida como intervención en la gestión de los asuntos públicos, es un mandato constitucional. Sin obviar las diferencias entre la democracia antigua y las modernas, el argumento socrático llama a la reflexión sobre la educación y la formación de ciudadanía que está operando en la actualidad.

Si pensamos que la democracia es algo que se aprende, entonces, si no estamos satisfechos con ella, debe haber algún problema, bien de concepción o de proceso. Por ejemplo, en la escuela se pretende enseñar la noción de democracia cognoscitivamente, algo que no es solamente teórico, sino que es una práctica: la democracia es una forma de vida, de convivencia, de relacionamiento social, afectivo, político y también, económico. Existen evidencias de que las escuelas son sistemas no precisamente democráticos, incluso algunas veces son exactamente lo contrario. Y es incoherente un sistema educativo no democrático para formar personas democráticas.

Pero entendemos que además de la educación formal, especializada de la escuela, la educación no formal y hasta la informal juegan un importante papel en la formación de ciudadanía. Así, todas las instituciones sociales, como la familia y la escuela, al igual que las organizaciones de todo tipo, públicas y privadas, de producción o de servicios, económicas, políticas, religiosas, militares, artísticas, entre otras, educan con sus formas de hacer, sus procedimientos, normas, costumbres y valores declarados o no.

No obstante, consideramos a la escuela como espacio imprescindible para el proceso de formación de ciudadanía y convalidación de la democracia. Esto es más apremiante en la medida en que las tecnologías de información y de comunicación y el valor del conocimiento, actualmente, tienen un avasallante posicionamiento mundial.

Concordamos con el filósofo en que para aprender y enseñar a ser mejores ciudadanos, debemos partir de indagar cuáles son las concepciones que las personas sostienen, en el caso que nos ocupa, sobre dos conceptos relacionados: democracia y ciudadanía. Porque lo que objeta Sócrates al desconfiar de la opinión de las mayorías, como clarifica Rojas (ob. cit.: 8), es asumir como verdaderas creencias forjadas en comunidad, que fundan los juicios de los ciudadanos para participar en deliberaciones políticas, sin someterlas a una evaluación racional.

En lo que sigue, presentaremos los hallazgos de nuestras indagaciones en espacios educativos: escuela básica, universidad, concejo municipal y consejo comunal, en las que identificamos las concepciones que sus actores sostienen sobre la democracia y la ciudadanía. Seguidamente, las contrastamos con algunas conceptualizaciones teóricas, destacando cómo han evolucionado los constructos en cuestión. Finalmente, ofrecemos algunas ideas, abiertas a la deliberación, para la construcción de una ciudadanía democrática como corresponsabilidad de todos los actores educativos.

## **2. CONCEPCIONES SOBRE DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA**

En la investigación en educación el término concepciones ha tenido y tiene diferentes usos y significados. Cabría destacar, en primer lugar, los estudios relativos a estudiantes, donde las concepciones aparecen usualmente vinculadas, desde una perspectiva de la construcción del conocimiento, a las representaciones o a los constructos. Otra línea diferente la constituye los trabajos relacionados con las concepciones como elemento del pensamiento del docente, en los que el significado que pueden tener los términos asociados a concepciones suelen abarcar más que el ámbito conceptual, incluyendo todo el desarrollo profesional.

Así han aparecido términos como creencias (que expresan el grado de conformidad con algo), sistema de creencias (que enfatiza el carácter organizado y dinámico de las mismas), reflexiones a

priori (que orientan el diseño, ejecución y evaluación de las actividades de aula), perspectivas (que funcionan como ideas preconcebidas acerca de algunos aspectos concretos de la dinámica de aula), ideologías (como conjunto organizado de creencias sobre la actividad educativa), teorías implícitas o en uso (que actúan como fundamentos no conscientes de la actividad docente), sobre las que cabe preguntarse si se trata de distintas etiquetas para un mismo significado o lo contrario, tienen distintos significados.

Lo que sí hay es consenso entre investigadores respecto a que las concepciones preceden a las prácticas. Sin embargo, mientras algunos defienden que las concepciones que una persona tiene acerca de algún tópico particular son difíciles de cambiar; otros argumentan la idea contraria, que las concepciones pueden cambiarse a través de experiencias, reflexión intencionada y crítica de las teorías aplicables al tema en cuestión.

En nuestra investigación entendemos las concepciones como teorías de acción, marcos organizativos de naturaleza cognitiva, implícitas en el pensamiento de las personas, que orientan su comportamiento. Asumimos además, que tales concepciones son contextuales y tienen una base emocional, especialmente en los estados de ánimo que se contagian en contextos y situaciones específicas.

A fin de precisar tales circunstancias, es necesario comenzar las indagaciones identificando las concepciones, los significados, la comprensión que las personas han construido sobre la democracia y la ciudadanía.

### **3. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación es parte de un proyecto de mayor alcance: “Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad” (Meza y otros, 2015) en el que participamos un equipo de profesoras y estudiantes adscritas a las líneas de investigación de la UNESR: Gestión, Pedagogía y Comunidad / Educación, Democracia y Ciudadanía, ambas del Núcleo de Educación Avanzada Caracas y Aprendizaje Organizacional, del Núcleo Barquisimeto.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionaron como escenarios a cinco escuelas –dos de educación primaria, dos de educación media y un centro de capacitación laboral-, dos universidades, un concejo municipal y dos consejos comunales.

La investigación se asumió desde una postura interpretativa y crítica que parte de la exploración de los significados que han construido los actores sociales implicados en los escenarios seleccionados, de los conceptos democracia y ciudadanía, tal como los operativizan en sus prácticas cotidianas, para de allí generar acciones de formación de ciudadanía crítica de acuerdo al sentido que ellos le atribuyen a dichas acciones en su propio contexto. Se trata de construir un “nosotros” desde su interpenetración y su diferenciación.

Para el logro de ese propósito, se planteó la necesidad de realizar, en algunos casos, discusiones dirigidas y se asumió la entrevista-conversación, incentivando a los actores hacia el querer y saber analizar, discutir, ilustrar, simular, escribir sobre democracia y ciudadanía, guiándolos en sus construcciones mentales desde sus experiencias cotidianas, familiares, ambientales y comunitarias. Así, se organizaron grupos focales y entrevistas a informantes clave para profundizar en los datos construidos y contrastarlos.

Los planteamientos precedentes nos identifican con la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), también conocida como la “grounded theory” y el Método Comparativo Continuo (Glaser, y Strauss, 1967), como dispositivos que abren la posibilidad de construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos e informaciones de distintos

contextos y compararlos, en vez de en supuestos a priori de otras investigaciones o de marcos teóricos pre-existentes.

### **3.1. Concepciones sobre democracia**

#### *3.1.1.- De actores de la escuela primaria*

- Sistema de gobierno. Toma de decisiones compartidas. Consulta.
- Es el proceso social y obrero en que cada individuo da su opinión y ésta es tomada en cuenta para lograr unificar criterios y lograr cambios.
- Es donde participan todas las personas de una comunidad en decisiones de un tema.
- Es un sistema de participación social enmarcado dentro del ámbito político-social, sirve para crear conductas específicas acordes al sistema imperante.
- La libertad de expresar, participar, de actuar sin limitaciones; el ser humano debe vivir en democracia. Es tener derecho a participar.
- Es una forma de vivir donde tenemos la libertad de expresar, realizar, actuar de una forma en libertad ante una sociedad. Sirve como una forma de libertad.
- Es el derecho de participación. Consulta constante/confianza. Para la libertad de expresión y comunicación, necesaria para que exista el respeto y la justicia.

#### *3.1.2.- De actores de la universidad*

- La democracia para mí es el respeto al otro; la participación de todos.
- Vivir con libertad y paz, sin miedo y con calidad de vida.
- Es el estilo de gobierno donde los ciudadanos están en la posibilidad de su crecimiento personal, bajo la tutela de Estado.
- Respeto a las minorías, para lo cual debe existir un sistema de deberes y derechos que organice esa acción.
- Forma de gobierno donde los ciudadanos amparados en un ordenamiento jurídico deciden colectivamente la forma de vivir.
- Un estado ideal de convivencia en el que todos y todas debemos tener las mismas condiciones y posibilidades de acceder a los procesos de desarrollo social en lo individual y colectivo.
- Es el derecho que tenemos todos de participar de manera activa y de expresarnos libremente, indiferentemente de posiciones político-religiosas.

#### *3.1.3.- De actores del concejo municipal*

- Desde que Chávez llegó a la presidencia han ocurrido cerca de trece elecciones y yo he participado en todas y eso gracias a la participación que es lo más grande que tiene la democracia.
- Para mí todavía estamos viviendo la democracia, aunque algunas veces no dan respuestas a los problemas, ya que todavía tenemos nosotros derecho de pelear para que los resuelvan, de protestar, de insultar, porque también voy a la radio a denunciar a esos políticos que no hacen nada por la comunidad y ahí también estoy participando, además eso es parte de la política de echarles a esos políticos chavistas.
- Porque por lo menos yo te digo que participo en alguna cosa y eso es democracia. Lo podemos relacionar con participación, porque si tú vives en democracia puedes ejercer tus

derechos y te doy muestra de eso, y te lo estoy señalando al decir que votando, así sea con disimulo...

- La libertad que tiene cada ciudadano para expresar sin ataduras lo que piensa sobre algún problema específico.

#### *3.1.4.- De actores del consejo comunal*

- Acto de votar
- Libertad de expresión
- Solución de conflictos
- Forma de gobierno
- Toma de decisiones
- Respeto a la diversidad
- Ser libre
- Respeto a los derechos humanos
- Calidad de vida
- Búsqueda de la paz

Los testimonios dan muestra cómo las concepciones sobre democracia van configurando diversos sentidos, ambigüedades y radical polisemia. Podemos decir que encierran muchos espacios que sin lugar a dudas representan un sentido histórico, social, cultural y político. Por una parte, algunos actores limitan la democracia al acto de votar pero otros, al de elegir sin ataduras. Por otra parte, otros actores la identifican como forma de comportamiento que incluye el respeto: al otro, a la diversidad, a los derechos humanos. Unos pocos la conciben como libertad del individuo frente al Estado y como una forma de organización y aún otros, como la búsqueda del bien colectivo y con ello, identifican la democracia con una situación de equidad en la participación política, social, material y económica.

### **3.2. Concepciones sobre ciudadanía**

#### *3.2.1.- De actores de la escuela primaria*

- Identidad nacional. Para identificarnos como ciudadanos de una Nación.
- Son las personas que viven e interactúan en un espacio llamado “Ciudad”.
- Es el derecho que nos dan las leyes creadas en la ciudad o el país para conservar y mejorar el espacio en el que nos desenvolvemos. Son importantes o es importante porque nos remite a deberes y derechos que podemos ejercer en la ciudad y el país que habitamos.

#### *3.2.2.- De actores de la universidad*

- Ser responsable.
- Respetar a los demás para exigir respeto.
- Cumplir con mis deberes.
- Es el comportamiento lo más cercano posible al establecido por un grupo social, en función de intereses particulares.
  - Es el ejercicio de las relaciones con los semejantes, dentro de los acuerdos sociales establecidos en la constitución.

- Es la acción que ejerce un individuo con miras a mantener o contribuir con un mundo mejor. En este sentido juega un papel fundamental la sensibilidad social y el grado de compromiso.
- Normas de comportamiento acorde a los valores y principios de una sociedad.
- Es la relación que todos y todas construimos con la sociedad, la práctica de ciudadanía está supeditada a la posibilidad de que los derechos sean reconocidos y los deberes sean atendidos y cumplidos por los miembros de la sociedad.
- Es poner en práctica las diversas formas de participación democrática (ciudadana, comunitaria y política) sin ningún tipo de coacción, que hagan visible el sentido de corresponsabilidad y donde se adquieren derechos pero también obligaciones.
- Es la condición que se otorga al ciudadano de ser miembro de una comunidad organizada. La ciudadanía es la expresión de pertenencia que una persona tiene hacia una sociedad determinada en la que participa.

#### *3.2.3.- De actores del concejo municipal*

- Es una persona que tiene derechos y deberes.
- Por eso digo que uno tiene que cumplir con los deberes, con tus responsabilidades que se tienen como ciudadanos que somos, metiéndonos en todo lo que podamos en la comunidad, bueno en todo lo que ocurre a diario.
- Actuar tanto en el bienestar como en las decisiones que se vayan a tomar.

#### *3.2.4.- De actores del consejo comunal*

- Conjunto de derechos de nosotros como ciudadanos.
- Cumplir y respetar las leyes.
- Conjunto de personas que participan de forma organizada en diversas actividades que buscan mejorar cada día.
- Es una acción que hace un colectivo y que busca el bien común.
- Es construir nuestra vida, buscando ser libres, pero respetando a los otros.

Al hacer un análisis de los testimonios de estos actores sociales, inferimos que se concibe la ciudadanía como rasgo que caracteriza a los miembros de una sociedad que favorece la convivencia, y que se comportan de acuerdo a principios, valores y normas que orientan su acción hacia la tolerancia y la participación activa y que públicamente buscan soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales. Ello nos lleva a concebir el constructo ciudadanía como proceso colectivo, que se ejerce en cooperación unos con otros y tiene como práctica la búsqueda de la libertad y el bien común.

### **3.3. Conceptualizaciones teóricas y concepciones de los actores**

Ciudadanía para la democracia y ciudadanía en democracia se ha convertido en un deseo de todos desde el pasado hasta nuestros días. En tal sentido, Taboada (2005) reconoce que la democracia es el sistema de gobierno por el cual se inclinan un gran número de los países de América Latina, asumido en diferentes formas a lo largo de la historia en función de las peculiaridades de cada país.

#### *3.3.1.- Sobre los autores*

A pesar de la amplia aceptación del concepto democracia, no existe consenso claro acerca de cómo definirla de manera concreta. De allí que exista un amplio debate: uno que gira en torno a los valores y su pretensión de universalidad; otro se hace cargo del concepto de solidaridad, el cual parece ser eje de comprensión y transformación en la democracia de hoy; un tercero trata la

coordinación de intereses tanto individuales como colectivos, lo que implica su funcionamiento como sistema político y de derecho; y finalmente, el que se teje en torno a la noción de persona (Sagredo, 2006). Para identificar enfoques, se recurre a una tipología de modelos de democracia que no serán objeto de análisis profundos en este artículo. Baste en este punto con reseñar los modelos identificados por Máiz (2003) democracia representativa, participativa, deliberativa e inclusiva y los discutidos por Mejía y Jiménez (2005): democracia radical, real, disputatoria y de liberación.

De acuerdo a Máiz (ob. cit.), los dos primeros son completamente antagónicos mientras que los tres últimos comparten la idea de ampliar la participación de la ciudadanía. Sin embargo, existen significativas diferencias entre estos tres modelos participativos. La democracia participativa se concibe como directa, se lleva a cabo mediante mecanismos agregativos como el referéndum, el plebiscito y las consultas públicas. La democracia deliberativa se contrapone a una posición individualista donde se toman las preferencias de los individuos como dadas y considera que el sistema político de toma de decisiones debe basarse en la participación ciudadana, a través del intercambio de ideas y argumentos.

Mientras que la democracia inclusiva introduce mecanismos de representación de las minorías o sectores vulnerables; representación que, sin embargo, no es igual a la de la democracia representativa liberal sino que se abre a mecanismos deliberativos y participativos en el interior de los grupos o comunidades. Podemos identificar como punto común entre los distintos modelos de democracia reseñados, que ésta es vista como un régimen de gobierno, que en los modelos participativos se constituye en autogobierno de los sujetos y de las comunidades.

Por su parte, Mejía y Jiménez (2005) se adentran en cuatro propuestas que claramente se diferencian de las conservadoras y liberales, bosquejando unas posibilidades de acción e interpretación políticas más complejas. Tales propuestas son: la democracia radical, la real, la disputatoria y la de liberación. En la primera, que profundiza la idea habermasiana de democracia deliberativa, la desobediencia civil asume un lugar legítimo en la producción y defensa de un orden realmente democrático, en el que el espacio público expresa los acuerdos políticos generales y donde se desarrolla un nuevo equilibrio entre autonomía individual y responsabilidad solidaria, que permite la democratización de la democracia liberal.

En la segunda, se invoca a la multitud, como categoría que da razón de una nueva subjetividad revolucionaria. La tercera, la democracia disputatoria, sigue las pautas deliberativas de toma de decisiones, pero se distingue de las democracias de grupos de interés al exigir que quienes tomen las decisiones públicas lo hagan de forma transparente, de manera de no exponer a los individuos y grupos más débiles a las presiones de los más fuertes. La cuarta, surge tanto en respuesta a la democracia liberal, como a la democracia republicana, cuyo objeto principal sería permitir a los individuos, grupos y colectividades convertirse en sujetos libres, productores de su historia, capaces de unir en su acción el universalismo de la razón y la particularidad de una identidad colectiva, lo que a decir de Touraine (2000), sería la expresión más acabada de la política del sujeto.

Como se observa, la discusión sobre la democracia se amplía y se hace compleja en la medida en que la dimensión socio-humana se inserta en su conformación. Así, algunos perciben la democracia como instrumento para el funcionamiento de la sociedades y en relación directa con determinados derechos; otros creen que es una especie de necesidad histórica, es decir, que es el único sistema que desde una dimensión ética pudiera articular las relaciones que se generan en torno al tema de los derechos, donde aparece el eje de solidaridad.

La democracia, en resumen, se ha convertido en símbolo de las ideas progresistas y ha sido objeto de distintas aplicaciones e interpretaciones; se ha visto nutrida de todo el desarrollo social y teórico como resultado del esfuerzo constante que realiza el hombre para superarse a sí mismo

como ser creativo, para descubrir y realizar los sueños que él mismo ha construido y, en fin, para superar los obstáculos que lo han deshumanizado y oprimido en su gestión hacia el progreso social y la revalorización personal en el ámbito de las organizaciones humanas.

Así, Barcena (1997: 32) sostiene que la democracia no es sólo una forma de gobierno o procedimiento de toma de decisiones políticas, sino realmente una forma de vida que promueve tres instancias fundamentales: a) la libertad, en cuanto autodeterminación individual y colectiva; b) el desarrollo humano, en lo que se refiere a la capacidad para ejercer la autodeterminación, la autonomía moral y la responsabilidad por las propias elecciones y; c) la igualdad moral intrínseca de todos los individuos, la igualdad política y la igualdad expresada en el derecho a la autonomía personal en lo tocante a la determinación de los bienes personales.

Desde ese mismo enfoque, Rojas (2015) define la democracia como una forma de convivencia que, garantizando la libertad, permite la concurrencia plural y favorece una amplia participación política de los ciudadanos. Se trata de “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, Ballester, Fernández, Meza, 2010: 1).

En síntesis, la democracia es aquella que siendo un proyecto de convivencia se edifica en las relaciones sociales cotidianas, desarrollando una variada gama de mecanismos colectivos, en el que la participación en la toma de decisiones, desde la autonomía responsable, consolida la construcción de una sociedad justa y libre, facilitando la integración de capacidades y experiencias de los sujetos que conviven, a la vez que permite ofrecer respuestas diversificadas a los intereses de la comunidad, lo que realimenta indudablemente la condición de ciudadanía. Así lo manifiesta Yegres (2007) cuando plantea que la democracia es el escenario donde conviven los individuos y esto, deben hacerlo como ciudadanos.

Ahora bien, al abordar el concepto de ciudadanía, se puede constatar que siempre ha estado revestido de una variada gama de acepciones que ha originado controversias diversas, siendo por tanto, un concepto difícil de definir. En la actualidad se ha convertido en un tema primordial en el escenario político tratando de configurar una noción nueva de ciudadanía, debido, en gran medida, a que es un concepto que se encuentra en plena evolución dada las dinámicas económicas, sociales y políticas acaecidas a finales del siglo XX y comienzo del XXI (Arango, 2008 y Peña, 2008) que afectan al modo de inclusión de los sujetos en el espacio público.

La ciudadanía sin duda está asociada a la dimensión política de las personas: es la posibilidad que tenemos para vivir la política (Rojas, 2015). La política, por su parte, está íntimamente atada a una convivencia y a la organización de un colectivo, a una forma de entender lo común, a la construcción del espacio público y al ejercicio del poder. De allí que Arango (2008), citando a Habermas, vincule la ciudadanía con nuestra dimensión política pública, definiendo a lo público como la esfera que alude a un espacio social en el que los ciudadanos procesan opiniones, emiten juicios y plantean demandas al Estado.

La conceptualización clásica de la ciudadanía la define como status jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere unos derechos (civiles, políticos, sociales) como individuos y unos deberes impuestos (pago de tributos, servicio militar, fidelidad, entre otros) respecto a una comunidad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un estado. En el siglo XX se agrega a esta noción clásica de ciudadanía política, el de ciudadanía social y en este sentido, la ciudadanía queda definida como: todos aquellos individuos sujetos de derechos y responsabilidades a las cuales acceden en su calidad de integrantes activos a una comunidad política y social concebida como un estado democrático y social de derecho.

Folgueira (2005), advierte que la definición clásica de ciudadanía es insuficiente, por cuanto concibe al ciudadano solamente como sujeto de derechos y por consiguiente, como sujeto pasivo.

Formula además la crítica de que el concepto de ciudadanía universal, a pesar de ser abanderada de la igualdad para todos y todas, no ha logrado que en la práctica política, el género, la cultura, la clase social, etc., no sean fuentes de exclusión.

Desde una lógica evolucionista y de distribución, Marshall y Bottomore (1998) señalan que el concepto de ciudadanía inicia con el reconocimiento de los derechos civiles en el siglo XVIII, pasa por el otorgamiento de los derechos políticos en el siglo XIX y llega hasta la concepción de los derechos sociales en el siglo XX. En este contexto, definen ciudadanía como el status compuesto por tres elementos: civil, político y social, que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad e implica el ejercicio de derechos y responsabilidades. Pero además se pudiera agregar que la ciudadanía nos genera poder: el solo hecho de hacer efectivo el ejercicio de nuestros derechos y responsabilidades presupone la redistribución del poder que permite a los no-ciudadanos ser integrados para compartir los beneficios de la sociedad.

Folgueira (2005) y Martínez (2006) complementan esta posición al sostener que la ciudadanía abarca tres dimensiones. En primer lugar, se identifica con la posesión de derechos civiles, políticos y sociales; segundo, la ciudadanía se define como pertenencia a una comunidad política y tercero, se asocia a la participación en la vida pública y con los mecanismos de deliberación para la toma de decisiones de acción política.

Si ciudadano es quien pertenece y participa en una comunidad política y por tanto, poseedor de unos deberes y obligaciones, entonces, es posible afirmar que cada uno de estos elementos han sido introducidos históricamente desde diferentes perspectivas políticas: la liberal que da especial atención a los derechos, la republicana a la participación y la comunitarista a la pertenencia.

En efecto, para los liberales la ciudadanía se define, según Juárez (2007), por un status legal: el status de ciudadanos hace acreedores a sus titulares a ciertos derechos; y es en cada país que el significado de esta ciudadanía se concreta a partir de los derechos considerados para cada ciudadano. Así, los liberales afirman que lo que hace que alguien pueda considerarse miembro pleno de una sociedad es la plena vigencia y el disfrute de dichos derechos, tanto políticos, como civiles y sociales. El fin último es la protección de los derechos individuales.

Peña (2008) sustenta estas aseveraciones cuando dice que se trata de disponer de un ámbito de libertad negativa dentro del cual el individuo pueda atender a su propio interés sin intromisiones ajenas. El Estado es necesario para proteger esos derechos, pero su fin último es marcar los límites que aseguren el apego de las decisiones políticas a la ley, y establecer mecanismos que frenen la expansión del poder político. Desde este punto de vista, lo que importa, no es asegurar al ciudadano el poder gobernar, sino garantizarle el derecho a ser gobernado por un Estado que goce de su aprobación, que respete sus derechos individuales y que le permita desarrollar sin interferencias su propio plan de vida.

Los republicanos por su parte, conciben la participación como una condición que se ejerce activamente en relación con los asuntos públicos (Juárez, 2007); consideran que la libertad de cada uno es inseparable de su participación en el espacio público y en ello coinciden con Arendt (1997) quien señala que es libre quien tiene acceso al espacio público. Es así como los republicanos buscan revalorizar la ciudadanía caracterizada por el interés y el compromiso con lo público, por la discusión entre conciudadanos sobre asuntos comunes y la vigilancia respecto al poder. Afirman que si bien los derechos son los requisitos de la ciudadanía, son a la vez también el resultado de su ejercicio.

Es oportuno decir que los derechos pertenecen a los individuos en virtud de su igual y universal condición humana. De allí es menester acotar que los derechos, aun cuando indican ser una formalidad, un reconocimiento, ello no basta, por cuanto se tienen es a través de su ejercicio efectivo y, la pertenencia a una comunidad política, implica participar en la construcción de una identidad y de un orden político democrático.

Esa construcción de identidad y de orden político democrático se debe a que el modelo republicano tiene como base la concepción del hombre como ciudadano, alguien que se comprende en relación con la comunidad política, porque considera que la garantía de su libertad estriba en el compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de sus deberes para con la comunidad. Pero, a diferencia de la perspectiva comunitarista, concibe al ciudadano como sujeto activo de la construcción de la sociedad política (Peña, 2008).

En la concepción comunitarista, por último, el ciudadano es, antes que un sujeto de derechos, un integrante de una comunidad de memoria y creencias que le precede y a la que debe lealtad y compromiso. Esto supone una primacía del bien de la comunidad sobre los derechos individuales. Se reconocen los derechos individuales, pero resultan insuficientes. Esta perspectiva no reduce la ciudadanía a su mera dimensión política-legal ni abre el concepto a la dimensión política sino a la social, económica y cultural para entender la ciudadanía en el contexto de una comunidad que provee de significados y valores sustantivos que nos identifican con la misma (Peña, ob.cit.). Se trata, según este autor, de una comunidad imaginada que no se corresponde con la pluralidad de las sociedades reales, que es ajena a su transformación social y cultural efectiva, y que requiere de sus miembros una adhesión sin crítica y sin fisuras, incompatible con la distancia reflexiva de los sujetos modernos.

Es así como en pleno siglo XXI, la noción de ciudadanía se ha expandido y continúa expandiéndose a la par con los cambios que se están generando a nivel económico, político, social y cultural. Ciertamente, el individuo dispone de una serie de derechos constitucionales, pero además posee obligaciones con respecto a la colectividad, y se mantiene el tema permanente de ampliación de la base social de los ciudadanos así como el reclamo de la igualdad frente a la ley y la equidad en la distribución de bienes (materiales y simbólicos), en la medida en que se responda a las exigencias de las nuevas realidades políticas del actual orden social y se apueste a una mayor inclusión.

Todo ello obliga a mirar las valoraciones, identidades y prácticas que se han ido generando a partir de una reflexión marcada por la evolución y controversia propia del concepto ciudadanía. Del mismo modo, se debe considerar una lectura de la época y sociedad actual que en Venezuela tiene un sistema político identificado como democracia participativa y protagónica, que constituye el escenario y el sustrato a partir del cual la idea de ciudadanía cobra vida e identidad propia, lo cual a su vez da lugar a una especie de “brújula” del movimiento y papel de la sociedad en su conjunto, que invita a buscar nuevas conceptualizaciones y alternativas a la formación de ciudadanía.

### *3.3.2. Sobre los actores*

El mirar la interioridad de los espacios sociales estudiados permitió observar desde cerca la complejidad de la cotidianidad de cada uno de ellos, hilar una serie de aspectos y tejer un saber hacer, considerando una unidad específica como el pensar propio de cada actor, donde la intersubjetividad juega un papel muy relevante en el repensar lo que se quiere enseñar y lo que se desea aprender. Desde esta perspectiva, se infiere que toda práctica de construcción de ciudadanía es compleja porque representa el entramado compartido de los actores sociales, un saber construido desde la subjetividad de cada uno.

Ciertamente, los actores que conviven en los espacios sociales estudiados se plantean y cuestionan la posibilidad o la realidad de hacer democracia desde la cotidianidad de sus contextos específicos. Sin embargo, sobre la base de las conversaciones sostenidas podemos asomar que no se sienten partícipes de las soluciones a sus problemas comunes y no asumen compromiso porque no han sido educados con el sentido de corresponsabilidad que les atañe como miembros de una comunidad política: “¿cuál democracia, ni se nos consulta nada?” “el gobierno ofrece, pero luego no aparece”, “democracia es mejoramiento de la calidad de vida, mira con qué condiciones vivimos”. Ello coincide con lo planteado por Hernández (2013:8) quien caracteriza

la situación actual como “un estado de anomia que se instaló en el país, generando el individualismo exacerbado, el caos y la disfuncionalidad que define hoy a esta sociedad”, porque el énfasis se colocó en los derechos de los ciudadanos y no en la responsabilidad y corresponsabilidad de ser ciudadano.

En países como el nuestro, con altos niveles de injusticia social, desigualdad económica e inequidad política, la ciudadanía se ve reducida cada vez más en sus posibilidades de participación e interacción con lo público. Igualmente, los canales que han sido diseñados para el ejercicio del autogobierno en instituciones con relativa autonomía, se estrechan cada vez más ante la presión de un gobierno que progresivamente ha venido ocupando los espacios que la sociedad civil había ganado para la deliberación y la toma de decisiones políticas.

Ante tal situación, se hace necesario “resignificar la ciudadanía, la cual ya no tendría a las instituciones políticas como único punto de referencia, sino que prestaría mayor atención a la convivencia social y a las instituciones y acciones sociales” (PNUD, 2011:3). Esta resignificación reclama no solamente la acción de la escuela sino la de todas las organizaciones sociales.

#### 4. CONCLUSIONES

La educación en su sentido más amplio juega papel preponderante en los cambios que se le presentan a la sociedad, convirtiéndose en proceso fundamental para poder enfrentar la complejidad del mundo actual. La formación de ciudadanía tiene que entenderse como un proceso que se efectúa en los diversos universos simbólicos en que cotidianamente se mueven los sujetos sociales. En consecuencia, es un proceso de producción de significados, construidos a partir de las interacciones sociales y políticas que se dan en los contextos particulares creados por las prácticas interpretativas de la comunidad a la que pertenecen los actores (Gómez, 2005).

- Los espacios sociales considerados como concreción de lo público en el entorno que se habita, se conciben como instancias donde fluyen y se dan procesos complejos de comunicación y de intercambio en todas las dimensiones, que ocupan un espacio y un tiempo de la “realidad”. Estos espacios cargados de significado y resignificante podrían ser los escenarios “vivos” concretos de transformación de lo cultural acerca de cómo ser, saber y actuar, de cómo participar activamente incidiendo en las deliberaciones y la toma de decisiones que afectan al grupo o colectivo, en un ambiente de relaciones horizontales, en que cada actor comprenda las diferentes situaciones de la realidad que lo involucra, para reflexionar y anticiparse en la praxis a órdenes que se les quiera imponer desde otros ámbitos.
- Asumir cada espacio social como escenario de formación nos lleva a reflexionar sobre las formas cómo interactúan o interrelacionan las diferentes fuentes de conocimiento en torno a lo social y sus prácticas de ciudadanía, a fin de construir un diálogo entre las diferentes miradas y, en este sentido de la reflexividad y acción creadora, se podrían evaluar indicadores sobre las características problemáticas, compromisos, contenido, deberes y derechos de la formación de ciudadanía en nuestros espacios sociales.
- Convertir los espacios sociales (escuelas, consejos comunales, concejos municipales y demás instituciones sociales), en escenarios de aprendizaje de ciudadanía, supone que ellos son espacios públicos que nos permiten construir un mundo común, un sentido común de la realidad en un ambiente democrático y con una noción de temporalidad que integre historicidad y contingencia.
- Adentrarse en el compromiso de formación de ciudadanía, nos lleva a preguntarnos cuál es la actitud que se requiere de cada uno de los actores involucrados en ese proceso de formación. Podría

decirse que el de apertura en igualdad, de tú a tú, nos recibimos en señal de una buena acogida u hospitalidad.

- Con el diálogo pedagógico propiciado entre investigadoras y actores involucrados, buscamos construir, en palabras de Echeverría (2003) un espacio para la innovación y el desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio de la ciudadanía, así como el desarrollo de actitudes de confianza en los actores frente a la incorporación de estrategias innovadoras en el desarrollo de las acciones de formación de ciudadanía.

En síntesis, como señalamos en otra parte (Fernández, 2013) educar para la ciudadanía democrática exige la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y para ello debe ofrecérseles los conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa, creando las posibilidades de diálogo, de reflexión y de resolución de conflictos; los espacios de comunicación que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de una de nuestras interacciones y en las problemáticas socio-políticas actuales. Es decir, lejos de todo reduccionismo, se debe considerar en la formación de ciudadanía tres valores que son base de la acción humana: la autonomía de las personas, la necesidad de ser personas dialogantes y la tolerancia activa (Tuvilla, 2004).

## REFERENCIAS

- Arango, L. (2008). *Críticos y lectores de Rousseau*. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Traducido por Rosa Sala Carbó. Barcelona, España: Paidós.
- Arrieta, G., Ballester, B., Fernández, M. y Meza, M. (2010). *Conversaciones sobre la escuela: ¿cómo formar en y para la democracia?* Maracaibo: LUZ.
- Barcena, F. (1997). *El Oficio De La Ciudadanía. Introducción a la Educación Política*. España: Paidós.
- Echeverría, R (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Fernández de C., M. (2013). Construyendo ciudadanía en y para la democracia desde la acción escolar. Ponencia presentada en: XIII Jornadas de Investigación Educativa y IV Congreso Internacional. Caracas: UCV.
- Folgueira, P. (2005). *De la tolerancia al Reconocimiento: Programa de Formación para una Ciudadanía Intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42459>. [Consulta: 2016, febrero 20].
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. El descubrimiento de la Teoría Fundamentada. Chicago: Aldine Pub. C.O.
- Gómez, J. (2005). Ciudadanía Agonista: Hacia una educación ciudadana emancipatoria. La ciudadanía como instrumento político de la democracia. En: *Ética, política y ciudadanía*. (pp. 207-239). Siglo del Hombre Editores.
- Hernández, T. (2013): *Cultura, Ciudadanía y Desarrollo*. Editorial La Más, C.A.

- Juárez, R. (2007). *Lealtades Compartidas Hacia una Ciudadanía Multilateral*. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/4924?locale-attribute=en>. Universidad Carlos III de Madrid.
- Máiz, R. (2003). Poder, legitimidad y dominación. En: A. Arteta, E. García Guitián y R. Máiz (Coord.) *Teoría Política: poder, moral, democracia* (pp. 64-95). Madrid: Alianza.
- Marshall, T., Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J. (2006). Educación y Ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, II 6 (septiembre 2006). Disponible: <http://www.revistadefilosofia.org>. [Consulta: 2016, junio 7].
- Meza, M.; Aray, M.; Ballester, B.; Cobos, L.; Fernández de C., M.; Montes, M.; Ramírez, Y. y Salcedo, M. (2015). *Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad*. Informe del Proyecto. Proyecto N° 2012000743 del Programa de Estímulo a la Investigación (PEI) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Caracas: FONACIT-UNESR.
- Mejía, O. y Jiménez, C. (2005). Nuevas Teorías de la Democracia. De la Democracia Formal a la Democracia Deliberativa. *Colombia Internacional*, 062, pp. 12-31.
- Peña, J. (2008). Pluralidad, Apertura, y Calidad de la Ciudadanía. *Avances en Supervisión Educativa. Revista Asociación de Inspectores de Educación de España*. N° 9, pp. 1-18.
- Programa Nacional de Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). *Informe La Democracia en América Latina, hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Disponible en: [www.-.org/spanish/usus/democracy](http://www.un.org/spanish/usus/democracy). [Consulta: 2015, junio 20]
- Rojas, J. (2015). *Formación de ciudadanía. Gestión de dos actores educativos*. Tesis Doctoral no publicada. Caracas: ULAC
- Rojas, L. (2013). Sócrates en el Critón. En: Raynero, L. (Coord). *Historia de la Democracia. Ensayos*. Caracas: Editorial CEC, SA. Primera Edición, 2013.
- Sagredo, O. (2006). *Significado de la democracia*. Colombia: Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Escuela de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taboada, J. (2005). *Democracia Semidirecta en América Latina*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.observatorioelectoral.org>. [Consulta: julio 2010]
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la Democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desdée.
- Yegres, A. (2007). *Ética, Política y Educación*. Caracas: Ediciones del Doctorado de la UPEL-IPC.

## **EDUCATION, DEMOCRACY AND FORMATION OF CITIZENSHIP**

---

**ABSTRACT:** Talk about formation of citizenship involves not only the need for an education, but the priority of a learning that make it possible to empower the social actors in the ethical and political matters that are inherent to the citizen's practices. We start seeing that not only the school has the political task of educating for the exercise of citizenship, but that all the social organizations are educating and in this sense, we are all educational agents to the extent that interaction within each other, through our ways of doing and saying, in a way or another mediate the learning of these others as well as them ours. This article presents findings from life experiences (observations, conversations and interviews) in educational facilities: School, University, City Council and Communal Council, in which we identify the concepts underpinning their actors on democracy and citizenship to then compare them with some theoretical conceptualizations that offers specialized literature, highlighting how the constructs in question have evolved. Finally, we offer some ideas, open to discussion, for the construction of a democratic citizenship as a joint responsibility of all educational actors.

**Key words:** democracy; Citizenship; Educational actors; Stewardship.

---

## **PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: ACCIÓN ESENCIAL DE LA DEMOCRACIA**

Victoria Jiménez<sup>1</sup>, María Montes<sup>2</sup>, Miriam Salcedo<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *UCLA, Venezuela*, [victoria.jimenez@ucla.edu.ve](mailto:victoria.jimenez@ucla.edu.ve)

<sup>2</sup> *UNESR, Venezuela*, [marielemontesc@hotmail.com](mailto:marielemontesc@hotmail.com)

<sup>3</sup> *CECAL, Venezuela*, [miriamca2007@hotmail.com](mailto:miriamca2007@hotmail.com)

---

**RESUMEN:** La participación comunitaria es un proceso de transformación personal y grupal, que permite a los individuos y comunidades asumir un papel protagónico en la construcción de espacios de convivencia democrática. A partir de esta postura el presente estudio se orientó a comprender la participación comunitaria desde la educación formal y no formal, seleccionando como contexto una escuela básica, un centro de capacitación laboral y un consejo comunal. Asumimos una postura interpretativo-crítica para abordar la realidad y construir conocimientos como creación social colaborativa. Nos apoyamos en la sistematización de experiencias como estrategia auxiliar y para los procedimientos analíticos, se utilizaron los aportes de la Teoría Fundamentada. Entre los hallazgos se aprecia que la participación es una acción propia de la democracia, que adquiere sentido comunitario desde el ser y hacer comunidad. Además, existe una relación directa entre participación y aprendizaje, que deviene del reconocimiento del otro. En cuanto a la participación comunitaria escolar, los sentidos expuestos de manera explícita por los actores escolares, en muchos casos, son negados en la práctica, se observan sentidos no declarados y hasta contradictorios. Las prácticas organizativas de la escuela permiten apreciar la acción pedagógica como trabajo compartido. No obstante, las prácticas que potencian el sentido de justicia social distorsionan el sentido pedagógico desdibujando la verdadera misión de la escuela. En torno a la gestión comunitaria, está aflorando de manera incipiente, un cambio en la convivencia que reclama toma de decisiones compartidas con base en intereses comunes. La fe vista como una fuerza interior que induce la búsqueda de lo trascendente, surge como elemento potenciador de la participación comunitaria

*Palabras Clave:* Escuela; participación; comunidad.

---

### **1. INTRODUCCIÓN**

Esta ponencia tiene como objetivo buscar la integración de tres experiencias investigativas (Meza y otros, 2015 y Jiménez, 2015) para sumar a la construcción de conocimientos en el ámbito de la participación comunitaria. Como escenarios empíricos, una escuela básica, un centro de capacitación laboral y un consejo comunal desde donde los actores significantes, incluyendo las investigadoras, constituyen el foco de atención. El significado que construyen y sentido que atribuyen a la participación estos actores, en el ambiente educativo formal, no formal y comunal a partir de las vivencias que desarrollan en su interrelaciones generadas en el actuar, conjugado con lo expresado por los autores estudiosos en el tema, orienta la comprensión de la participación desde diferentes perspectivas y realidades, lo cual ofrece un amplio conocimiento del mismo, confirmando que la participación es y será siempre un factor inherente a la democracia.

## 2. MARCO REFERENCIAL

El origen del término participación se remonta en filosofía política a los ideales políticos clásicos del liberalismo y republicanismo. El liberalismo, defensor de los derechos individuales, buscaba separar el Estado de la sociedad vinculando ésta al mercado; desde aquí la participación es vista como el medio o recurso para enfrentar la intervención del Estado. El republicanismo, por su parte, defensor de la soberanía del pueblo, concebía el Estado como la vía para superar el individualismo y la conformación de una conciencia ciudadana de un sujeto social que adquiere sentido en su participación en una comunidad política; siendo así la participación una finalidad en sí misma.

Desde esta perspectiva, Ballester (2006: 15) señala que “en el contexto de la sociología y la filosofía política el término participación, etimológicamente remite a tomar parte en o tomar una parte de...”. De aquí se desprende que desde su etimología, el término se dirige al ámbito político: la política está asociada con el tener parte, es decir, con la participación en lo que es común. Por ello, es importante señalar que aunque el tema de la participación política sea tratado constantemente sólo como la participación de los individuos en la institucionalidad de las esferas políticas (partidos políticos, elecciones), existe otra forma de entender cualitativamente el carácter político de la participación el cual viene dado por su contenido, siendo éste cualquiera que se oriente a potenciar la libertad y la justicia social.

En el mismo orden de ideas, Cárdenas (2006: 10) sostiene que la participación “...es un proceso activo encaminado a transformar las relaciones de poder y tiene como intención estratégica incrementar y redistribuir las oportunidades de los actores sociales de tomar parte en los procesos de toma de decisiones”. Lo señalado apunta a ver la participación como aquella que permite descentralizar las relaciones para el logro equitativo de objetivos comunes.

Por su parte, Montero y otros (1996) afirman que no es sencillo encontrar una sola definición de participación, ya que ésta se ha enunciado desde distintas perspectivas: a) la política, como una vía para alcanzar el poder, el desarrollo social o para ejercer la democracia; b) la comunicacional, para informar o ser informado; c) la económica, referida a la distribución de ciertos beneficios materiales (tener parte) y; d) meso-social y micro-social, que hace referencia a los procesos sociales y psicosociales, respectivamente, mediante los cuales las personas se orientan en la búsqueda de satisfacer necesidades y promover cambios sociales.

Señala esta autora que existen tres connotaciones generales de la participación utilizadas tanto en el sentido común como en la investigación social: primero, estar involucrado en algún acto o fenómeno social junto con otras personas; segundo, hacer partícipe a otros de hechos o acontecimientos y; tercero, compartir con otras personas ciertas circunstancias y emociones, destacando que esta última incluye las dos anteriores, además que contiene una importante relación con la participación comunitaria.

El ámbito donde se desarrolla la participación genera diferencias. Así, Cunill (1991, 1997) diferencia entre participación social, comunitaria, política y ciudadana al definir cada una de la siguiente manera:

**Participación social:** es la que se da en razón de la pertenencia del individuo a asociaciones u organizaciones para la defensa de los intereses de sus integrantes, y el interlocutor principal no es el Estado sino otras instituciones sociales.

**Participación comunitaria:** es el involucramiento de individuos en la acción colectiva que tiene como fin el desarrollo de la comunidad mediante la atención de las necesidades de sus miembros y asegurar la reproducción social; suele identificarse con la beneficencia. El interlocutor principal de estas acciones no es el Estado y, en todo caso, lo que se espera de él es recibir apoyo asistencial.

Participación política: tiene que ver con el involucramiento de los ciudadanos en las organizaciones formales y mecanismos del sistema político: partidos, parlamentos, ayuntamientos, elecciones. Es una participación mediada por los mecanismos de la representación política.

Participación ciudadana: es aquella en la que los ciudadanos se involucran de manera directa en acciones públicas, con una concepción amplia de lo político y una visión del espacio público como espacio de ciudadanos. Esta participación pone en contacto a los ciudadanos y al Estado, en la definición de las metas colectivas y las formas de alcanzarlas

Para participar en comunidad es preciso tener una conciencia, un sentido y una identidad comunitaria, pero para que esa comunidad exista es necesario que entre sus miembros se hayan dado o se dé un proceso de acciones compartidas, un vivir compartido (Montero y otros, 1996: 18): “la comunidad se crea en la participación creada por la misma comunidad”.

En cuanto a los beneficios y alcances de la participación comunitaria, Montero resalta, citando a Carmona (1988), que “la participación es un derecho a través del cual se puede lograr la autorrealización; es una condición para la libertad, pues permite decidir y; es un cambio de relación, refiriéndose al equilibrio de fuerzas sociales y al poder” (ob.cit.: 8). Entonces, participar no es una acción instintiva, estática, de dominio ni en una sola dirección; es una relación consciente en la que quien participa construye y modifica al objeto o hecho en el cual participa y en esta acción, él es también transformado.

Para interpretar la participación comunitaria es importante entender, siguiendo a Strmiska (1989), que la regulación social define relaciones de sentido, sobre todo en los niveles normativo y valorativo, estableciendo así criterios más o menos abiertos o cerrados, que orientan la acción. Sin embargo, la regulación social no puede definir estas relaciones de manera precisa y unívoca para toda acción: la determinación de relaciones de sentido tiene para la acción, en gran medida, carácter de problema. 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.

## 2.1. Procedimiento de investigación

Las comunidades organizadas constituyen el ámbito y base de la investigación, donde se buscan las estructuras de la realidad previas al análisis empírico. Las ideas expuestas, constituyen la postura central ontológica y epistemológica de la investigación, que a modo de resumen se puede afirmar que gravitan en torno a que la realidad se construye de la experiencia de los actores sociales. Donde el investigador y lo investigado se unen para configurar un nivel adecuado de sistematización que parte de lo inductivo para comprender e interpretar la realidad y así lograr el conocimiento teórico.

La investigación se nutre de la concepción dada por las “ciencias interpretativas”, en las que según Habermas (2000) “el intérprete” debe averiguar los motivos por los que al actor le parezcan racionales sus manifestaciones (p.220). Suma a ello, que para lograr este fin tiene que (a) explicar el contexto que el actor ha presupuesto como conocimiento conjunto del ámbito de su desempeño, (b) valorar sus motivos, esto es, tomar posición frente a ellos en un sentido positivo o negativo, (c) postulando pautas de racionalidad determinadas que consideran como vinculantes para todas las partes, inclusive para el actor y su contexto, cuya validez (d) esté sustentada en un análisis pragmático de las manifestaciones de significado, es decir, la interpretación que emerja sea producto del estudio de la realidad en su contexto natural al darle sentido de acuerdo al significado que le atribuyeron los informantes.

De allí que el camino para generar conocimiento, fundado empíricamente, se valió de la construcción de conceptos a través de las consideraciones metodológicas propias de la Teoría

Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), método de investigación que permite cualquier exploración que esté relacionada con los comportamientos, emociones y sentimientos, las experiencias vividas, así como al funcionamiento organizacional y los movimientos sociales. La Teoría Fundamentada propone construir teorías partiendo de las observaciones y entrevistas realizadas por el investigador con pautas que dan libertad en el accionar interpretativo y permite encontrar el camino partiendo de una lógica configuracional (Prato, 2011. p.76).

## **2.2. En la búsqueda del saber, el camino tiene varios elementos que lo conforman**

Escenario empírico: Lo constituyeron una escuela básica, un centro educativo de capacitación laboral y un consejo comunal. Las técnicas de investigación social, remiten principalmente a la entrevista en profundidad que, según Taylor y Bogdan (1990), “son reiterados encuentros cara a cara dirigidos hacia la comprensión de la perspectiva que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan en sus propias palabras” (p.101). Implica una conversación y no un intercambio de preguntas y respuestas. Otra técnica no menos importante fue el memorándum: “notas operacionales contentivas de comentarios sobre el procedimiento y recordatorios de relaciones entre las categorías” (Strauss y Corbin, 2002, p.236), utilizadas por cuanto permiten expresar reflexiones y análisis de lo observado, tales como puntos críticos y apuntes sobre categorías, lo que ayuda a la construcción de teoría sustantiva.

Técnicas de análisis de la información: en las investigaciones se consideró el microanálisis, esto es, la lectura detallada de las entrevistas fielmente transcritas para descubrir conceptos y relaciones en un proceso de codificación abierta. En esta fase, el criterio utilizado para determinar si el proceso de recolección de datos podía finalizarse fue la saturación teórica, es decir, que en el análisis de los datos no emergieran nuevas propiedades y subcategorías.

Seguidamente, en un proceso de codificación axial, se realizó la integración de los datos fracturados durante la codificación abierta: las categorías fueron relacionadas con sus subcategorías para dar explicaciones más precisas y en este proceso, ya se inició la construcción de la interpretación integrando las estructuras emergentes en una categoría central o medular. Finalmente, con la intención de llevar la investigación a un nivel más abstracto y representativo que la codificación abierta y axial, se generó un hilo conductor del discurso o codificación selectiva, para formar un todo integrado: la construcción de interpretaciones de la participación comunitaria y de las motivaciones del talento humano en la gestión social.

## **2.3. Estrategias para la integralidad de la experiencia**

Con la intención de integrar las experiencias investigativas procedimos a la sistematización de experiencias ubicada dentro de la investigación crítica que, según Lima (1983) citado por Fonseca (1997), “se orienta a la producción de conocimientos resultado del proceso de reflexión realizado a partir de las acciones, actividades y/o experiencias de los grupos” (p.160) que apuntan a la transformación de las personas y las comunidades. La racionalidad a la que obedece es a una racionalidad sustentada, apartada de convencionalismos y estrechamente ligada a la lógica configuracional del investigador, sumido en un diálogo horizontal y constante entre él, el otro y el entorno.

Con la sistematización de experiencias pretendimos explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en las experiencias investigativas, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica (Barnechea y otros, 1998). Para ello partimos de los hallazgos obtenidos por cada investigadora para luego, conformadas como un grupo de discusión, definir criterios de selección, compararlos y proceder a su integración.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 3.1. La participación comunitaria escolar

La escuela constituye un espacio de convivencia en el que, dada su orientación a la formación y desarrollo humano, se espera "...conservar el gozo de vivir en cooperación, ternura, solidaridad, respeto por la diferencia, que constituye el espacio emocional en el coemocionar armónico, fundamento de la comprensión mutua..." (Maturana, 1996). No obstante, en él se manifiestan los síntomas de una realidad dinámica, cambiante, compleja vivencial y subjetiva, con tensiones, distensiones, certezas e incertidumbres, fuerzas encontradas del vivir y el convivir, que dibujan la participación comunitaria escolar.

Esta realidad matizada por múltiples circunstancias presentes en la participación comunitaria escolar, nos permite comprender en el acto educacional, la emocionalidad como fenómeno humano que juega un papel importante en el comportamiento y en los procesos intelectuales, en tanto que, en el trasfondo de toda acción está el mundo emocional del ser humano. En palabras de Maturana (1995), "las conductas son organizadas desde la emoción y no desde la racionalidad... aunque la razón dé forma al hacer que el emocionar decide" (p.48).

La afectividad, surge en la interioridad personal, como la capacidad que tiene el hombre de brindar afecto a sus semejantes y reconocerlos como un legítimo otro, desde el respeto mutuo y la aceptación. Así, en la participación comunitaria escolar emerge en la intra e intersubjetividad, la capacidad en las personas de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos. Además de emociones, los actores escolares expresan sus sentimientos y son movidos por sus actitudes, valores y principios.

Es ineludible por todo lo expuesto, en la participación comunitaria escolar un docente responsable y comprometido en la formación integral del ser humano, de manera que pueda favorecer, no sólo el desarrollo cognitivo sino también el afectivo para lograr seres afectivamente saludables. Por otra parte, entender que nuestra propia subjetividad marca el proceso de aprendizaje propio y el de otros, nos implica y compromete, no sólo en forma teórica, ideológica y social sino también afectiva.

Los estados de ánimo o estados emocionales, dinamizadores del vivir, inmanentes de la emoción en el fondo afectivo, se hacen presente en la participación comunitaria escolar, determinando las actuaciones de los actores escolares y guiando la forma de hacerlo. Según Echeverría (1996) estos estados anímicos son relativamente prolongados, condicionan las acciones, son vivenciados consciente o inconscientemente por las personas en cada momento y pueden ser reconstruidos en términos lingüísticos.

En los contextos de acción de esta investigación apreciamos el fluir de los estados emocionales desde la resignación, la aceptación y hasta el resentimiento. En ocasiones puntuales, bajo circunstancias muy definidas, se instauró la resignación tras haber experimentado la emoción de la tristeza o miedo, causado por factores externos. Sin embargo, en el proceso de participación comunitaria escolar prevalece la esperanza como eje emocional del accionar.

En la participación comunitaria escolar, la comunicación como fundamento para el consenso, precisa de una comunicación afectiva y escucha activa. La comunicación afectiva es entendida como el proceso dialógico que se desarrolla en un clima de respeto, confianza y amor. Es allí donde la comunicación debe fluir entre todos los actores escolares desde la afectividad, el hombre dando significado y sentido a su vida como ser real, cuya identidad recorre los caminos del corazón para mostrar ese yo originario que se devela en el yo profundo. Es decir, poder darnos, colocarnos en la posición del otro, para sentir y transmitir sentimientos de cariño y cercanía sincera con los otros.

La escucha activa es comprender lo que los otros dicen. Esta escucha, también implica entrega, debe ser una concentración intencional de los sentidos, para poder tener una percepción real de lo que nos dicen, preguntar, buscar, sentir, del otro y con el otro... haciendo que la comunicación permanezca viva y sensible ante las necesidades y requerimientos del oyente. Es decir, enriquecer nuestra percepción profunda del contexto con todos sus actores, lo subyacente de la realidad que a simple vista no vemos.

En la escuela, participación comunitaria implica hacer converger la gestión de sus actores, alineadas en torno a lo que es su misión: la formación de los actores escolares. En los diversos contextos de acción de esta investigación, se aprecia un proceso en transición, donde concurren dos posturas. Por un lado, un enfoque tradicional jerárquico gerencial unidireccional, que permite al director regular el acceso a la toma de decisiones de los demás miembros de la organización. Por otro lado, producto de las transformaciones organizativas, está aflorando de manera incipiente, un cambio en la convivencia que, centrado en la construcción de una nueva intersubjetividad en la cual el sujeto pasa del yo al nosotros, establece relaciones sociales basadas en la cooperación y solidaridad y reconoce el conocimiento como producto de esa intersubjetividad, reclama un liderazgo transformacional y una toma de decisiones compartidas. Tal proceso se ve representado de alguna forma en la conformación del Consejo Escolar.

En la participación comunitaria escolar emerge el “darse cuenta” o encontrar el sentido, proceso de comprensión que permite al sujeto llegar a la concienciación. Los actores escolares relacionan su compromiso con el pensamiento crítico y su práctica en cierta forma acrítica, para analizar “su hacer” y “conocer” profesional, apreciar su desempeño y establecer estrategias que le permitan mejorar. De esta forma los actores analizan y comprenden cada uno de sus actos a través de la reflexión en, sobre y en relación a la acción escolar.

La participación comunitaria escolar asumida como un proceso dinámico de las diferentes configuraciones relacionales que se dan en el fluir del vivir en la escuela, posibilita que actores escolares aprendan a trabajar juntos, que todos contribuyan de alguna forma, por cuanto cada uno es bueno en algo. De esta manera, todos aprenden a apreciar la diversidad y a trabajar juntos de forma constructiva. También, se enfatiza el compromiso y arraigo de cada quien con todos y se mejoran las relaciones interpersonales. En definitiva, la participación comunitaria escolar permite la cohesión social y la construcción de la sociabilidad.

No obstante a lo antes planteado encontramos que los sentidos que han sido expuestos de manera explícita por los actores, en muchos casos, son contradichos en la práctica. En ésta se observan sentidos no declarados y significados contradictorios, lo que conlleva a que en los distintos contextos de acción se aprecie muy pocos espacios relacionales de encuentro que permitan compartir vivencias; por lo cual, la participación se refleja en el silencio- que no significa aceptar-, en el ceder espacios a otros y en el predominio del individualismo y la apatía. Se mantiene la necesidad de ganar poder, el cuidado y venta de la imagen manejada desde posturas centradas en el “yo”.

Además, se han generado actitudes de intolerancia (enojo, miedo), manifestación de emociones que evidencian la poca capacidad para convivir armónicamente y para el reconocimiento del otro. Así mismo, se observa incoherencia entre los planteamientos institucionales y las acciones que se ejecutan para lograrlo: se cumplen los requisitos demandados de instancias superiores, pero los procesos no han sido internalizados por los actores escolares (cumplir-miento).

En conclusión debemos resignificar la escuela, compatibilizar los significados que de la participación comunitaria han construido sus actores para dar sentido a la acción. Para ello es necesario abrir espacios de encuentro que posibiliten la comunicación dialógica, reflexionar y construir significados en conjunto, es decir pensar y hacer las cosas de modo diferente considerando la escuela núcleo vital para construir una cultura de participación.

### 3.2. Una experiencia comunitaria-religiosa

La participación es una acción propia de la democracia en donde participar se constituye en el *ser y el hacer* comunidad. Por ello, comprender las relaciones en una experiencia religiosa-comunitaria implica reconocer la importancia de la corresponsabilidad, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso, como principios rectores que orientan el comportamiento de sus actores.

Esta investigación nace a partir de una experiencia de vida comunitaria-religiosa desarrollada en los barrios Canaima y Montesano ubicados en el estado Vargas, se originó en 1979, con la llegada de un grupo de misioneros italianos dirigidos por un sacerdote quien promovía la participación y la organización atendiendo no solo el aspecto religioso-espiritual, sino también lo relativo al aspecto socio-económico. A partir de ese momento se construyeron y desarrollaron, con la contribución de los habitantes de estos barrios, estructuras físicas y programas sociales que dieron y dan respuestas actualmente, a necesidades de la comunidad, tales como la atención a los niños y niñas más necesitados de la comunidad desde el Simoncito “Mons. Emilio Biancheri”, el CEI “Centro del Niño y la Familia” y el Sistema de Orquesta Sinfónica Infantil, el apoyo a los jóvenes desde el convenio con la Asociación Venezolana de Educación Católica donde se les brinda capacitación laboral y el cuidado especial a algunas personas con discapacidad desde la casa hogar “Sagrado Corazón de Jesús” y la Casa-Hogar “El Buen Pastor” que cobija a jóvenes y niños indígenas.

Entre los hallazgos encontrados en este estudio resaltan:

La personalidad del promotor de la participación, su formación espiritual y humana incluyendo la académica, y su rol jerárquico dentro de la Iglesia, juega un papel importante en las relaciones comunitarias que se construyen. Existe una relación directa entre participación y aprendizaje, que deviene del reconocimiento del otro -el ser tomado en cuenta y valorado. Los espacios y oportunidades de participación conducen a la organización comunitaria, constituyendo ésta una fortaleza para el emprendimiento de todos los actores sociales, que encuentran en la participación una ocasión para su desarrollo personal y comunitario.

La Fe surge como un elemento significativo en la inter-relación que se deriva del actuar movidos por una creencia, proporciona al creyente una fuerza interior que le impulsa a salir de sí mismo y entrar en contacto con el otro para ir en búsqueda de lo trascendente. Las acciones materiales y espirituales realizadas por los actores comunitarios facilitan vínculos fuertes de fraternidad y de amistad que permiten el logro de objetivos personales y colectivos. En relación con esto, señala Skliar (2007) que la hermenéutica que se da entre ambos espacios va generando un nosotros desde lo vivido y reflexionado, lo experimentado con un sentido de implicación personal subjetiva y emocional, esto es “aquello que me pasa, aquello que nos pasa”.

Las acciones emprendidas por los actores de esta experiencia vislumbran la corresponsabilidad como valor que surge de la formación religiosa y la experiencia vivida por los actores sociales vinculados al centro de capacitación laboral.

A modo de conclusión, hay que apuntar que para comprender la participación comunitaria, desde la experiencia vivida por sus actores se hace necesario reconocer que existen muchos factores que se deben tomar en cuenta entre los cuales se pueden considerar: el liderazgo; la personalidad de cada ser humano entendida como los que posee desde su genética, sus relaciones, sus ambientes o espacios físicos, sus procesos formativos y sus creencias; las interrelaciones que se generan a través de las acciones que emprenden impulsados por la fe en Dios, lo cual les invita a donar y donarse para alcanzar lo trascendente.

### **3.3. La participación en la gestión social en los consejos comunales**

La motivación a la participación en la gestión social se da en el marco de incipientes cambios en la convivencia que reclaman, toma de decisiones compartidas con base en intereses comunes. Está cimentada en tres aspectos: a) la acción conjunta, b) el vocero-líder y c) el empoderamiento comunitario. Los hallazgos emergen de la experiencia de los voceros y voceras del consejo comunal Ujano II en Barquisimeto, estado Lara.

a) La acción conjunta se concreta al participar en la toma de decisiones para resolver problemas comunes y el espacio donde esto ocurre comúnmente es la asamblea de ciudadanos y ciudadanas. Al reunirse y tomar decisiones deben tener como norte el bien común. La posibilidad de actuar en conjunto está dada por tres ejes: toma de decisiones compartidas, valores para la acción y comunicación.

Toma de decisiones compartidas: constituye la expresión de escoger en consenso la mejor opción para resolver algún problema. En los consejos comunales la decisión tiene que ver con la posibilidad de un compartir acuerdos dejando la intervención de lo “político partidista” y sí lo político, que es el buen vivir de la comunidad. Lo que impulsa la participación en la toma de decisiones es el interés que suscite en los participantes, los asuntos tratados. La gente necesita ver reflejados sus intereses para participar. Cabe destacar que la toma de decisiones está regulada por leyes y reglamentos. Se destaca que la base para tratar asuntos y decidir, viene de la mano de un diagnóstico de necesidades.

Valores para la acción: la convivencia tiene como marco un conjunto de valores que posibilitan la acción, entendida ésta como toda iniciativa que lleva a cambios y transformaciones. Es valor central es la búsqueda del bien común. De allí que quede fuera la politiquería ya que ello no representa los verdaderos intereses de la comunidad. En la asamblea lo que importa es el ejercicio de la democracia, entre otras cosas, el reconocer al otro como legítimo otro. La acción colectiva representa el poder popular, entendido como el estado social y de justicia consolidado, donde el todo y las partes se reconocen como iguales.

Comunicación: la asamblea de ciudadanos y ciudadanas posibilita el espacio para el entendimiento y la búsqueda de consenso. Al argumentar, el poder de las razones viene a mostrar su autoridad bañado de claridad. En el mismo orden de ideas, el escuchar sin pensar en engaños y manipulaciones -porque habla un vecino y no un político profesional- contribuye a que las personas se sientan parte importante y promueve el sentido de pertenencia y respeto. La estrategia de divulgación encontrada como más efectiva es que los voceros vayan cuadra por cuadra, visitando a las familias para promover sus intereses. Cabe acotar que sin comunicación no hay acción, el entendimiento es fundamental para alcanzar objetivos dentro de las organizaciones comunitarias. Para la acción conjunta se necesita tener una plataforma axiológica que viene dada por los valores, los que junto a las leyes y reglamentos, norman toda la actividad dentro del consejo comunal. El trabajo a desarrollar tiene su método que lleva al logro del máximo objetivo que es el bien común reflejado en toda decisión tomada. El elemento que cohesiona es la comunicación; sin ésta la participación del talento humano en la gestión social no es posible.

C) El vocero líder: es un miembro de la comunidad que representa un sector de interés para todos los habitantes. Entre sus funciones está el de servir de ejemplo a los otros miembros de la comunidad. Es consciente de sí y es responsable del efecto que tiene en el otro. El vocero líder construye realidades sociales junto a los miembros de la comunidad y para éstos. Por todo ello, como rasgos esenciales, debe ser:

Modelador: un promotor de autonomía, lo que quiere decir que prepara el camino para que la comunidad pueda seguir su curso en el desarrollo comunitario, con él o sin él. La comunidad para él es un todo indivisible donde la acción en conjunto debe ir de la mano de valores fuertemente arraigados, tal como la democracia como forma de vida: De allí que incentive la argumentación

para el ganar consenso al tomar decisiones. Además sabe delegar y se comunica con un discurso neutro (libre de lo político partidista).

**Transformador social:** el vocero líder está consciente de su deber de propiciar la participación en la toma de decisiones para solucionar los problemas sociales. Su amor y compromisos lo llevan a sentir como un desafío la no participación de las personas. Su nivel de acción se debe mover orientado a solucionar problemas estructurales convirtiendo la política en un auténtico quehacer social. Sabe que la apatía no existe y que la convocatoria mueve si los ciudadanos y ciudadanas se ven reflejados en ella, lo que quiere decir que el interés es el motor, el impulso motivador de la participación comunitaria. Su discurso es inclusivo.

**Ético:** es el ejercicio primero del servidor social, del gestor comunitario y del líder que con su claridad mueve al colectivo. Es un individuo y sin embargo, se construye como persona con el otro. Un vocero-líder ético trasciende lo político partidista y el sectarismo reconociendo la legitimidad del otro, aquel con el cual se convive. Sabe que por encima de lo material esta lo trascendental del espíritu y su consustanciación. La reflexión sobre sus actos y sus consecuencias animan un ser mejor para sí y para servir a los otros: trabajando junto al otro y para el otro. Es consciente de su responsabilidad por el impacto en la vida de los demás al transformar las personas, pasando por los espacios comunes e individuales. Sabe lo que se espera de él en lo normativo, reflexivo, afectivo, lo que hace y lo que logra. En esencia reconoce al otro como legítimo en convivencia con él.

C) El empoderamiento comunitario: conjunto de estrategias para involucrar a los miembros de la comunidad en la toma de decisiones. Lo propicia el vocero-líder quien aprovecha los conocimientos, habilidades, experiencias y motivación de todos. Queda definido por:

**Aprendizaje comunitario:** el método es que en base a la experiencia vivida por cada quien, se reflexiona en conjunto para llegar a comprensiones cada vez más amplias sobre las situaciones en que como comunidad, están inmersos. Su impacto en el logro de objetivos incorpora la capacidad para hacer frente a situaciones iguales o similares que se presenten en el futuro, lo que genera confianza y sentido de realización por la baja en los niveles de incertidumbre sobre lo que se hace y cómo se hace.

**Autonomía individual y colectiva:** se fortalece al definir el impacto que cada comportamiento tiene en la totalidad del hacer comunitario: se tiene presente que lo primero es el bien común. Para ello es necesario crear límites: lo que no refleje los intereses de todos debe quedar fuera de toda discusión pública. Esto es esencialmente lo que ocupa la gestión social. De ser así se gesta y consolida una ideología comunitaria, es decir, una forma de pensar que deja al descubierto los intereses particulares que ahora son colectivos. Una forma de asentar la autonomía individual y colectiva es por medio de un discurso neutro y la exposición de logros. Además al incorporar conocimientos estos son para todos.

**Igualdad para la acción:** Aun siendo difícil responder a la diversidad, la comunidad tiene ante sí el imperativo de incorporar a todos en la toma de decisiones comunitarias. El vocero líder debe saber que el individualismo excluye lo colectivo, que lo político partidista sólo soluciona problemas individuales y coyunturales mas no estructurales. Debe manejarse la asamblea sabiendo que cada persona tiene algo importante que decir, lo que contribuye a crear una realidad compartida y co-construida.

Es necesario destacar que el empoderamiento de la comunidad pasa por la reflexión sobre la acción como fuente de aprendizaje sobre el qué el cómo y el cuándo de la gestión social como vía para incorporar mejoras en la calidad de vida comunitaria. El conocimiento incorporado de la acción y reflexión tiene un efecto de bienestar y merma de la incertidumbre de todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Y en este sentido, la igualdad para participar en los asuntos comunes, es condición ineludible.

#### 4. REFLEXIONES SOBRE LA INTEGRALIDAD DE LA EXPERIENCIA

Sistematizar estas investigaciones ha permitido comprender la participación comunitaria desde lo que dicen sus actores y contrastarlo a nivel teórico con lo que afirman los autores. De esta manera, desde diferentes contextos se puede apreciar el significado y sentido que le atribuyen a la participación, destacándose como elemento central el reconocimiento del otro como legítimo otro. Además, emergen los intereses y motivaciones individuales y colectivas como un aspecto fundamental que facilita la participación. Finalmente, la religiosidad reflejada en la fe en Dios en experiencias religioso-comunitarias, constituye un elemento potenciador e impulsor de acciones que derivan en la participación y al cual implícitamente le otorgan un sentido trascendente que le da al proceso participativo un carácter permanente.

Al cierre, destacamos que existe la necesidad de construir espacios formativos a nivel comunitario, tanto escolar como local, que permitan la reflexión y concientización de los actores para una participación comunitaria efectiva.

#### REFERENCIAS

- Ballester, B. (2006). *Reconocimiento del Otro. Democracia Participativa en la Gestión Escolar*. Tesis Doctoral no publicada. Caracas: UNESR.
- Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1998) “La producción de conocimientos en sistematización” Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano “Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina”. Medellín. Pp. 10-25.
- Cárdenas, A. (2006). *Cultura, Participación Social y Desarrollo Local*. Disponible en: [http://www.elocal.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC\\_La\\_participacion\\_social](http://www.elocal.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_La_participacion_social). [Consulta:2015, junio 24].
- Cunill, N. (1991). *Participación ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*. Venezuela: CLAD.
- Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Venezuela: CLAD y Nueva Sociedad.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- Fonseca, L. (1997). *Epistemología de la Investigación Crítica*. Venezuela: Tropykos.
- Habermas, J. (2000). *La Lógica de Ciencias Sociales*. Madrid: Tecno.
- Jiménez, V. (2015). *Motivación a la participación del talento humano en la gestión social*. (Caso: Voceros y voceras del Consejo Comunal Ujano II, Parroquia Santa Rosa Municipio Iribarren. Estado Lara). Trabajo de grado presentado para optar al grado de Magister en Gerencia de Recursos Humanos. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Núcleo Barquisimeto.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile Dolmen.
- Maturana, H. y Blonch, S. (1996). *Biología del Emocionar y Alba Emoting*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Meza, M.; Aray, M.; Ballester, B.; Cobos, L.; Fernández de C., M.; Montes, M.; Ramírez, Y. y Salcedo, M. (2015). *Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad*. Informe del Proyecto. Proyecto N° 2012000743 del Programa de

- Estímulo a la Investigación (PEI) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Caracas: FONACIT-UNESR.
- Montero, M.; Jaua, H.; Wyssenbach, S.; Hurtado, S. y Janssens, A. (1996). *Participación: ámbito, retos y perspectivas*. Caracas, Venezuela: CESAP.
- Montero, M.; Jaua, H.; Wyssenbach, S.; Hurtado, S. y Janssens, A. (1996). *Participación: ámbito, retos y perspectivas*. Caracas, Venezuela: CESAP.
- Prato, M. (2011). *Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundada en los datos. Ingeniería Industrial. Actualidad y nuevas Tendencias*. Año 4, Vol. II, N°6. ISSN: 1856 8327. P 79-86.. disponible en. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/Inge-Industrial/VolII-n6/art5.pdf>. [Consulta: 2016, noviembre 25]
- Skliar, C. (2007). *La educación que es del otro: Argumentos y descritos de argumentos pedagógicos*. Argentina: Novedades Educativas.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Strmiska, Z. (1989). *Teorías de la acción y status de los actores (Proyecto de Análisis)*. En Briceño-León, Wagner (Comp.): *Las Ciencias de lo Humano*. Caracas: Acta Científica venezolana, pp 341-411.
- Taylor, S. y Bogdan, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España: Editorial Síntesis.

## COMMUNITY INVOLVEMENT: ESSENTIAL ACTION OF DEMOCRACY

---

**ABSTRACT:** Community participation is a process of personal and group transformation, which allows individuals and communities to take a leading role in the construction of spaces of democratic coexistence. From this position the present study was aimed at understanding the Community Participation from formal and non- formal education in basic schools, in school job training and community councils. We assume the interpretive and critical perspective to address reality and build collaborative knowledge and social development. We rely on the systematization of experience as an assistant to integrate knowledge. For analytical procedures were used the contributions of Grounded Theory. Among the findings it shows that participation is an action of democracy itself, which acquires sense of community from being and doing community. In addition, there is a direct relationship between participation and learning, which becomes the recognition of the other. In the school community participation, senses explicitly exposed by school actors, in many cases, are denied in practice and we observed senses undeclared and even contradictory. The school organizational practices can appreciate the pedagogical action as job sharing. However, new practices for some actors materialize the sense of social justice, for others, it represents a blurring of the true mission of the school. Around the community management incipiently is outcropping a change in living that demands shared decision making based on common interests. In addition to the above, the Faith arises in the inter - relationship that stems from acting out of a belief, from an inner force that drives search for the transcendent.

**Keywords:** School; participation; community.

---

## FORMACIÓN Y GESTIÓN HACIA UNA ESCUELA EN DEMOCRACIA: REFLEXIONES DESDE EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS

Yrajú Ramírez<sup>1</sup>, Leocadia Cobos<sup>2</sup>, Mildred Meza<sup>3</sup>, Mónica Méndez<sup>4</sup>, Ana Krysthel Ruiz<sup>5</sup>,

Ivett Cedeño<sup>6</sup>

<sup>1</sup> UNESR, Venezuela, [syranny@hotmail.com](mailto:syranny@hotmail.com)

<sup>2</sup> UNESR, Venezuela, [caitaleocadia@hotmail.com](mailto:caitaleocadia@hotmail.com)

<sup>3</sup> UNESR, Venezuela, [mildredmezachavez@gmail.com](mailto:mildredmezachavez@gmail.com)

<sup>4</sup> UNESR, Venezuela, [maocni2004@gmail.com](mailto:maocni2004@gmail.com)

<sup>5</sup> UNESR, Venezuela, [krysthel2003@gmail.com](mailto:krysthel2003@gmail.com)

<sup>6</sup> UNESR, Venezuela, [imaces08@gmail.com](mailto:imaces08@gmail.com)

---

RESUMEN: La formación en la educación venezolana exige la interacción entre los actores educativos, desde una concepción de escuela como espacio de deliberación y autonomía, en una gestión basada en el respeto a la libertad de pensamiento, la igualdad, el fomento de la solidaridad y la afectividad como constitución del sujeto. Desde estos planteamientos, la ponencia se centra en la reflexión de cinco (5) experiencias de investigación con el propósito de interpretar prácticas de formación y de gestión educativa que permitan develar elementos potenciadores o inhibidores de la escuela en democracia. La investigación se fundamentó en el enfoque interpretativo-crítico, mediante la reconstrucción de las experiencias vividas, la interpretación de la realidad y la configuración de elementos teórico-prácticos. Entre los hallazgos están: (a) la formación como ejercicio democrático, promotora de acciones orientadas en la gestión y la participación comunitaria; (b) las prácticas democráticas se construyen con el compromiso compartido, el liderazgo distribuido, la educación afectiva y la participación en la toma de decisiones; (c) las experiencias en gestión participativa potencian prácticas democráticas; (d) la formación del formador como proceso construido colectivamente para la consecución de la transformación educativa; (e) la gestión educativa despliega dos visiones encontradas el autoritarismo para controlar y ordenar y, la democracia para abrir el diálogo y la participación; (f) las experiencias de investigación incorporan indagación-reflexión-acción, argumentación y autorreflexión en la acción investigativa. Desde las voces de los actores se devela el reconocimiento de la reflexión en la reconstrucción de acciones potenciadoras de la transformación de la escuela y la sociedad en/para la democracia, así como la práctica de la corresponsabilidad, el trabajo cooperativo fundamentada en la asunción de compromisos, consideración del otro, relaciones interpersonales afectivas y manejo de las emociones.

Palabras Clave: Formación; gestión; democracia; reflexión.

---

### 1. INTRODUCCIÓN

La educación en los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano se desarrolla en dos dimensiones encontradas: la formación y la gestión educativa, las cuales se entrecruzan, entrelazan e integran para configurar una estructura orgánica, un modo del hacer y concebir el acto educativo. En una senda donde confluyen desde la práctica, enfoques tradicionales convencionales e innovadores radicales y, desde la teoría convergen enfoques de formación y de gestión educativa que apuntan tanto a la eficiencia y a la calidad del sistema como a su transformación, conjuntamente con la política educativa establecida por el Estado venezolano como

rector de la educación, en la cual se privilegia un enfoque participativo en ambas dimensiones. Para esto, abogan por la participación protagónica y la integración familia-escuela-comunidad como elementos orientadores de la gestión escolar y de las acciones fundamentales para la formación del nuevo ciudadano, avanzando de esta manera más desde lo teórico y lo prescriptivo que de la acción práctica hacia la construcción de una escuela en y para la democracia.

Al respecto, en las líneas de Investigación Educación, Democracia y Ciudadanía -LiEDeCi y Gestión, Pedagogía y Comunidad-LIGEPEC- del Núcleo de Educación Avanzada de la UNESR, se han venido desarrollando proyectos de investigación que realizan los participantes de los diferentes programas, especialmente del Doctorado y Maestría en Ciencias de la Educación, así como de la Especialización en Gerencia de los Procesos Educativos, centrados entre otros, en temas de educación, pedagogía y ciudadanía democrática, y en procesos de formación y de gestión, buscando implicar lo teórico interpretativo con la acción reflexiva en la práctica desde un enfoque socio- crítico.

En este sentido, la presente ponencia expone una investigación- crítica que reflexiona cinco (5) estudios, en las cuales se implican experiencias de formación y de gestión teórico- práctico mediante proyectos de acción en contextos educativos, mientras que una de ellas, un estudio doctoral se plantea generar categorías teóricas, orientadoras de la práctica pedagógica del formador de formadores como agente de cambio para la transformación educativa.

Esta reflexión busca como objetivo del estudio develar prácticas de formación y de gestión educativa que resignifican los componentes pedagógicos, afectivos y sociales, fortalecedores de la acción participativa, innovadora y transformadora hacia una escuela en democracia.

## 2. DESARROLLO

La educación como proceso clave para la formación de ciudadanos y medio de generación de conocimientos que contribuyan con el desarrollo de la sociedad, se convierte en la actualidad en foco de atención y acción. Por lo que se requiere una nueva forma de concebir el acto educativo y de gestionar sus procesos. Esto implica, abrir espacios de reflexión y de acción en la escuela<sup>8</sup> con condiciones que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en los actores educativos a través de un intercambio más dinámico y efectivo.

La valoración del proceso de interacción para forjar procesos de calidad y pertinencia en la escuela y en otros espacios de formación, mediante el ejercicio de la participación democrática, la construcción de una visión compartida, el trabajo en equipo, el compromiso y la autonomía, llevó a las autoras a socializar hallazgos y reflexiones construidas desde cinco (5) experiencias que encuentran puntos de coincidencia y sustento en la investigación crítica. Estudios en los que se plantearon:

- a. La formación docente en comunidades de aprendizaje a partir de prácticas reflexivas contribuyendo de esta manera con la construcción de la escuela democrática (Ramírez, Meza y Cobos, 2016).
- b. Replantear la práctica pedagógica del formador de formadores de tal manera que resignifique su rol como agente democrático en el ejercicio de la libertad de pensamiento, el

---

<sup>8</sup> Aquí la concepción de escuela democrática se vincula con la formación docente porque en ambas se configura un proceso de interacción con el otro, lo que involucra procesos intersubjetivos de comunicación, entendimiento y participación, así como de valoración y de transformación social. Por lo que esta concepción de escuela no está asociada solamente a un nivel específico del sistema educativo, sino que incorpora todo espacio de formación ciudadana. Cuando se refiera al contexto educativo se diferenciará hablando de universidad o escuela, pero siempre desde esta concepción democrática.

- dialogo de saberes, la expresión libre de las ideas y una acción reflexiva que oriente la transformación educativa (Cedeño, 2016).
- Resignificar la práctica educativa desde la pedagogía afectiva buscando incidir en la prosecución escolar a partir de prácticas inclusivas, solidarias y participativas propias de la escuela democrática para el nivel de educación media (Méndez, 2016).
  - Gestionar la formación docente hacia una educación con elevados niveles de calidad, mediante la participación de los actores educativos: docentes, estudiantes y comunidad educativa en la toma de decisiones y acciones compartidas (Ruiz, 2016).
  - Deconstruir prácticas de gestión que han prevalecido en el tiempo en la escuela venezolana con tono de autoritarismo, y reconstruir prácticas emergentes que posibilitan acciones participativas, incluyentes y dialógicas de una escuela democrática (Cobos, 2016).

Estas experiencias se han articulado para develar prácticas democráticas en la escuela y se representan en el gráfico 1.



**Gráfico 1.** Articulación de las experiencias de formación y gestión educativa, elementos que consolidan a la escuela democrática.

En estas experiencias surgieron reflexiones entre los actores educativos de los contextos de estudio: universidad y escuela, tanto en la práctica educativa como en acciones investigativas de indagación en los procesos de formación y gestión, evidenciando en los diagnósticos:

- Una formación docente que desatiende el desarrollo de competencias para actuar con la comunidad en las actividades que le atañen a los actores educativos, perturbación del acto educativo por el incremento de hechos violentos a lo externo e interno de la escuela, y un sin fin de situaciones, que impactan de manera negativa el desempeño y la calidad educativa.
- Desvaloración de la función pedagógica de los docentes, incrementando las funciones administrativas, e imposición de proyectos y programas desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación-MPPE-, sin dar oportunidad de participar en la toma de decisiones sobre cuáles programas desarrollar.

- iii. Una gestión educativa en medio de condiciones sociales precarias, sumado a la realidad del entorno escolar, con los problemas económicos, las dificultades del poder adquisitivo, las divisiones políticas, y la pérdida de valores en la sociedad.
- iv. Una gestión escolar que desatiende la dimensión pedagógica y de relaciones humanas afectivas que minimice el abandono escolar, fortalezca la prosecución de estudio y forme desde una pedagogía del amor.
- v. Una tendencia al autoritarismo en la gestión de procesos educativos prevaleciendo situaciones impositivas y de control, las cuales limitan e inhiben, la participación, la discusión crítica, la relación dialógica, la libertad y el ejercicio de prácticas democráticas orientadas a emprender acciones transformadoras en la escuela.
- vi. La necesidad de replantear la práctica pedagógica del formador de formadores, de tal manera que resigne su rol como profesional práctico democrático. Que le permita impulsar la construcción de conocimientos desde sus experiencias, dialogar saberes, defender su posición sobre lo construido y cambiar de opinión de acuerdo a la demanda de la realidad social.

Estas problemáticas se abordaron en investigaciones participativas con una masa crítica de actores educativos participando en diagnósticos socio-educativos, reflexiones críticas y en el emprendimiento de acciones transformadoras; conformando las experiencias de investigación que se sustentan desde los enfoques teóricos que se desarrollan a continuación.

### 3. MARCO REFERENCIAL

El marco referencial conforma un entramado teórico- conceptual desde el cual se piensa, reflexiona y argumenta el asunto de investigación. Con él se construyó el aparato crítico, en un sistema de conceptos relacionados e integrados al discurso que se narra. En este sentido, el abordaje del referente teórico se inicia con la concepción de escuela, desde tendencias estudiadas por McLaren (2005). Estas concepciones concuerdan con la de gestión educativa estudiadas en Casassus (2000), Sander (2007), Andrade (2003) y Lavin (2002). La formación es otra categoría de estudio que se aborda desde Carrillo (2007) para encontrarnos con el fundamento emocional de Maturana (1992) para analizar la formación de estudiantes. Para el encuentro con la democracia en la escuela se revisa Jhon Dewey, como uno de los clásicos en los planteamientos de la educación y la democracia. Luego acudimos a voces críticas como las de McLaren y Gramsci, interpretados por González Negrete (2003), para contrastarlo con los planteamientos sobre democracia y autoritarismo de Puiggrós (1991), destacando los aportes de Giroux, Freire, Simón Rodríguez y Prieto Figueroa a la educación popular y a la escuela democrática. A partir de estos se resumen cuatro categorías:

#### 3.1. La escuela

Entendida<sup>9</sup> como espacio humano de aprendizaje, socialización y transformación. Una denominación que refiere a aquellos espacios educativos de interacción humana, sean éstas universidades, primaria, liceos, técnicas, laborales, inicial, centros comunales u otra, donde la relación de aprendizaje sistemático está presente. Concepción que además involucra el proceso de socialización, mediante el cual, ésta actúa, por un lado, como reproductora de los cánones sociales y por otra, como transformadora de las condiciones sociales.

Son dos tendencias radicales de la escuela: (a) *La reproductora*, derivada de la concepción pragmática, utilitarista y colonizadora que la sociedad moderna ha manejado como establecimiento o plantel para reproducir cánones sociales; y (b) *la escuela transformadora*, fundada en la pedagogía crítica, potencialmente transformadora, que de acuerdo a Aronowitz y Girox, citado por

---

<sup>9</sup> Cobos (2014) aborda estas concepciones de escuela al estudiar la “Visión emergente en la Gestión de los Procesos Educativos”

McLaren (2005) “implica ver a la escuela como esfera pública y democrática y a los maestros como intelectuales transformadores” (p.335).

En este sentido, Giroux plantea una noción política de la escuela, entendida como espacio dedicado a dignificar el diálogo y la acción significativa, para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender y practicar la responsabilidad social y de democracia fundamentada en la libertad individual y la justicia social. El maestro, como intelectual transformador, refiere a un práctico social, comprometido con el sufrimiento y las luchas por los que están en desventajas y por los oprimidos, que sea capaz de articular las posibilidades emancipadoras y que trabaje por su realización. En estas escuelas los estudiantes son tratados como agentes críticos que cuestionan cómo es producido y distribuido el conocimiento.

Para esta escuela, el Estado venezolano en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela –CRBV-(2000) define a la educación como un derecho humano y un deber social manifiesto como servicio público. De acuerdo con los artículos 103 y 104, puede verse que el Estado se compromete a promover una educación integral y de calidad, garantizando la idoneidad de los responsables de la educación y su formación permanente. La participación activa, sería el medio para la transformación social, lo que implica integración activa de todos los actores en el proceso educativo. Otro elemento incluido en esta concepción educativa es el de formación.

### **3.2. La formación**

En el panorama educativo existen diferentes miradas de cómo abordar la formación docente, pero al igual que en la escuela, las tendencias se radicalizan y se acercan. Así, existe una concepción que ha reducido el rol de este actor educativo a la simple transmisión de conocimientos, que ha privilegiado el individualismo y lo convierte en un ente reproductor de prácticas rutinarias de aula.

Este *enfoque educativo tradicionalista*, de acuerdo a las ideas propugnadas por algunos teóricos, es planteado como una consecuencia de la imposición de la racionalidad técnico instrumental como único paradigma de acceso al saber, donde el papel del docente se reduce a un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de procesos para orientar el aprendizaje.

En relación con ello Porlan (1997), citado por Carmona (2008), señala que la misión del docente en el contexto de una educación tecnocrática es formar destrezas mediante técnicas de control que se han de ejercer sobre los educandos para su adiestramiento, lo cual tiende a anular rasgos del comportamiento y de la personalidad indispensables para construir el conocimiento.

Estas, entre otras razones parecen valederas para explorar nuevas perspectivas para la formación docente en la búsqueda de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. De la Torre y otros (2010), refieren que formar es ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas. Este otro *enfoque pedagógico crítico, reflexivo y creativo*, se centra en el desarrollo integral del individuo. Una formación integral que desde lo planteado por la UNESCO ha de guiarse en el aprender a: conocer, hacer, vivir juntos y ser (Delors, 1994). Tendencias asumidas en la Educación Bolivariana, centradas en lo educativo con enfoque crítico por lo que se plantea aprender a: crear, convivir, participar, valorar y reflexionar (MPPE, 2007).

En síntesis, tal como lo señala Carrillo (2007), la formación docente debe estar signada por la elevación de los niveles de experticia, criticidad, compromiso, entusiasmo e integración con su comunidad para posibilitar el diálogo de saberes, la socialización de conocimientos, el aprendizaje social, la confianza y las condiciones para la creación conjunta de estrategias formativas que configuren un ciudadano consustanciado con los valores de su identidad nacional y la transformación de la sociedad.

En el contexto de la educación venezolana, el Estado orienta la formación bajo principios democráticos necesarios para la transformación social, fundamentados en nuestra Carta Magna

(2000), la Ley Orgánica de Educación (2009) y en las líneas estratégicas establecidas en los planes de desarrollo, económico y social de la nación venezolana, Plan Nacional Simón Bolívar (2007-2013) y el Plan de la Patria (2013-2019); desde los cuales puede apreciarse un marcado interés por el aspecto social. En estos documentos se proclama la democracia participativa y protagónica, la integración familia-escuela-comunidad, la participación comunitaria de los actores, el desarrollo pleno del ser humano, la corresponsabilidad, la formación permanente del docente y la formación de los ciudadanos para la autonomía y la libertad. Todo ello sustentado en el humanismo social que promueven los valores de convivencia armónica, cooperación, compromiso, tolerancia, valoración social y ética del trabajo.

Estas pretensiones están sujetas a la potestad de un ente superior: el Estado, quien a través de órganos nacionales ejerce la rectoría del Sistema Educativo y es responsable de la planificación, ejecución, coordinación de políticas y programas, entre otros los de la formación docente; por lo que ha implementado programas y acciones para promover la participación social de las familias en su deber de participar en la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, y las comunidades para contribuir con la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, como corresponsables de la educación. Aspectos en los que parece importante considerar el ser.

### **3.3. La emocionalidad en la formación**

La racionalidad crítica aborda el sentido creativo, innovador y emancipador de la educación. Su significación creativa pasa por concebir al ser humano en relación y en su organización biológica, implicando e integrando a su ser biológico, mental y espiritual. En este sentido, el biólogo chileno Humberto Maturana (1992) señala que todo sistema racional tiene un fundamento emocional y que al darle más significado a la razón no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción lo cual constituye nuestro vivir humano. Por lo tanto, el ser humano no es exclusivamente un ente dirigido por lo que dicta su parte pensante, racional, sino que en la esencia de su ser juega un papel significativo la dinámica emocional y las relaciones que de allí resultan.

Aduce este autor, que los seres vivos son sistemas con sus características derivadas de su organización y estructura, que tienen dos dimensiones de existencia. Por un lado, su fisiología, su anatomía, su estructura, lo que tiene que ver con la biología del ser, por otro lado, sus relaciones con el otro, su existencia como totalidad, que incluye además lo espiritual, lo místico, los valores, las relaciones interpersonales, el emocionar, que de acuerdo a Maturana da lugar a la verdadera esencia del ser humano. Toda una teoría complementaria para la formación no sólo de los docentes sino de los estudiantes, creando un espacio de convivencia donde el aprendizaje esté centrado en el estudiante, basado en el respeto mutuo, tanto de las individualidades como de las diferencias y las coincidencias y derechos que hermanan seres iguales. El respeto, el amor, el compromiso para Maturana son valores que deben vivirse desde la biología del amor, cultivarlos desde el respeto a sí mismo que resulta del vivir/convivir en respeto mutuo. Tarea pendiente en la formación ciudadana, en una educación capaz de crear condiciones que permitan a cada uno, ser ciudadano serio, responsable y sobre todo feliz.

La formación se acomete en los contextos desde una gestión educativa que se fundamente en los enfoques que la orienten en una perspectiva crítica, reflexiva, creativa e innovadora. De ahí que estudiar la gestión educativa es uno de los referentes teóricos de este estudio.

### **3.4. La gestión educativa**

La gestión educativa tiene su origen en las teorías administrativas elaboradas para las organizaciones empresariales y trasladadas a la educación, por lo que es un campo de estudio con poca producción teórica. Sin embargo, en las últimas décadas se ha venido investigando en ésta área y comienza a surgir como campo de estudio con saberes específicos, entre estos, los estudios de

Casassus (2000), Sander (2007) y Andrade (2003), han sistematizado la historia y evolución de la gestión educativa en Latinoamérica, revelando cómo este campo de estudio se ha independizado de la administración, y ha construido saberes y conocimientos desde su práctica.

Casassus (2000), al hablar de la gestión educativa señala que este es un campo de acción determinado por la cotidianidad de su práctica escolar. Sander (2007) por su parte plantea que “es posible definir la especificidad de la administración de la educación como campo teórico y praxológico en función de la peculiar naturaleza de la educación como práctica política y cultural” (p.1). Ezpeleta y Furlán (2003) hablan de la gestión pedagógica como un elemento clave fundamental para el proceso de transformación, por lo que se necesita el conocimiento de la realidad de sus procesos desplegados en el ámbito institucional. Al respecto, Pacheco y otros (1991, p. 5), explican que “los procesos de gestión no solo son exclusivos del plano administrativo, sino que abarcan dimensiones de la realidad educativa donde se sitúan las prácticas educativas (pedagógicas), las relaciones interpersonales y las de los propios sujetos”.

Estos planteamientos refieren a la gestión educativa y a su estudio en la cotidianidad de su práctica desde experiencias de gestión en los contextos de interacción de sus actores educativos, donde se vinculan la escuela y la comunidad, en el marco de las sociedades donde se producen y se generan los conocimientos.

Además, los referidos autores visualizan a la gestión escolar en una educación en y para la democracia, vinculada con aspectos humanos, pedagógicos, normativos, administrativos, sociales y políticos. Lo que implica participación responsable, libertad política y social, interacción e integración como elementos centrales de su acción y valores establecidos en la CRBV-Art.2.

Estas concepciones, de acuerdo a estudios de Cobos (2014), se orientan en una tendencia participativa e integracionista de la gestión escolar en Venezuela, definida desde principios democráticos, y expresada en los documentos legales que la rigen, como es la LOE (2009), en el Artículo 6, numeral 2, literal g, donde se establece que el Estado regula, supervisa y controla “La gestión de centros e instituciones educativas oficiales y privadas, con la participación protagónica de toda la comunidad educativa”.

Es un nuevo concepto de gestión que tanto Cobos como Castro (2008) hacen alusión a la gestión educativa desde la perspectiva pedagógica participativa, desde la cual, confluyen los actores naturales de la escuela con los de las comunidades para abordar desde el diálogo y la participación los principales problemas del proceso educativo y los del entorno social que limitan o potencian el aprendizaje en la práctica curricular innovadora y crítica, así como la formación ciudadana desde la corresponsabilidad educativa de la familia y la sociedad.

La perspectiva integradora de la gestión escolar es señalada por Lavin (2002) como una concepción más amplia de la gestión educativa, que deja atrás la concepción administrativista la cual adjudicaba al director la potestad de gestionar o administrar recursos, ejercer el control, supervisión y seguimiento. Integra a la gestión los procesos pedagógicos y a todos los actores educativos y sociales. De acuerdo a los actores educativos que narran sus experiencias, el gerente educativo no solo administra, sino que se forma en nuevas y novedosas herramientas de gestión, ejerce un liderazgo pedagógico, trabaja en equipo, posee características personales que lo hacen solidario, con “*dominio en los enfoques de gerencia, organización, planificación y de los procesos del aula orientados a propiciar el análisis del entorno de cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo*”. Realmente una concepción de avanzada, que integra lo organizacional, con lo pedagógico, lo humano y lo espiritual.

### **3.5. La Democracia**

En las revisiones realizadas sobre democracia en la escuela, una obra obligada es la de Dewey quien plantea una pedagogía humanista, destaca la importancia de la experiencia individual y social

del niño y la práctica del juego como un preámbulo al trabajo. Así mismo, plantea practicar la democracia en la escuela para enseñar a los niños a proceder y exigir la misma experiencia en sus áreas o ámbitos de convivencia.

Al hablar del ideal democrático, Dewey (1995) define a la democracia, “más que una forma de gobierno, como modo de vivir, vida comunicada conjuntamente” (p. 6). Para esto plantea una educación deliberada y sistemática, para educar a los ciudadanos en formas de vida y de gobierno donde la premisa sea la deliberación, el respeto mutuo, la solidaridad, esto es, considerar la acción de los demás para dar pautas a las propias y esto solo puede lograrse con la educación.

En este sentido, Gramsci, interpretado por González Negrete (2003), plantea la existencia de una sociedad igualitaria para resolver los grandes problemas educativos, aboga por la pedagogía humanista en los contenidos y métodos, rompiendo con la “eficacia” educativa que se maneja con fórmulas prefijadas y las experiencias de expertos. De ahí que plantee la experiencia individual y social del niño.

Contrapone la concepción de democracia representativa con la de democracia subversiva, la primera le ha servido al capitalismo para instalar sus poderes hegemónicos en las sociedades, con un proyecto político que privilegia los derechos individuales, el sistema de partidos, la división de poderes, organizando instituciones con una estructura de poder que viene desde arriba, los que tienen el poder económico, políticos, intelectuales para así perpetuarse, entre ellas la escuela cumple ese rol en estas sociedades.

Por otra parte, plantea activar la democracia subversiva, para subvertir las relaciones y estructuras de poder tradicionales, desde el pueblo, abriendo espacios alternativos de participación, ensancha las bases del poder, esta es presentada por el autor como una forma de forjar seres humanos nuevos y articular elementos ideológicos de izquierda como el colectivismo, el igualitarismo y el humanismo, de manera que se estructure una sociedad nueva. Los elementos ideológicos y políticos planteados por Gramsci nos ayudan a reflexionar sobre el tema del poder y la autoridad en la escuela, sobre todo en la escuela venezolana, y como se circunscribe a una determinada hegemonía de un pensamiento político que surge o se hace vigente en un determinado momento de la historia.

Cada categoría trabajada desde conceptos y concepciones predeterminadas se someten a la documentación empírica y a la contrastación teórica, mediante los métodos de investigación.

#### **4. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN**

La naturaleza de las experiencias que se analizan en la presente ponencia se enmarca en el paradigma cualitativo que según Erikson (1989), se centra en la vida social, en los conocimientos y en la realidad de las acciones humanas. En particular se abordan prácticas de formación y de gestión educativa que resignifican los componentes pedagógicos, afectivos y sociales, fortalecedores de la acción participativa, innovadora y transformadora hacia una escuela en democracia.

De ahí que las cinco (5) experiencias que se presentan en este estudio han sido abordadas desde el enfoque interpretativo y socio-crítico, porque se desarrollan en contextos naturales representados por los espacios de aprendizaje, que posibilitan la interacción inseparable entre el investigador como sujeto cognoscente de la realidad, y por los actores protagonistas.

Según Guba y Lincoln (1991), el enfoque interpretativo plantea que la realidad es múltiple, dinámica y diversa. Por lo que el investigador se aproxima de manera progresiva y continua a los escenarios educativos mediante observaciones, conversaciones, diálogos y entrevistas a profundidad.

La presente investigación combina los procedimientos propios de la hermenéutica crítica, se centra en el análisis y la reinterpretación de las elaboraciones, interpretaciones y reconstrucciones obtenidas en cada una de las experiencias desarrolladas previamente por las investigadoras a fin de conocer, comprender e interpretar de manera conjunta las condiciones educativas en relación a la formación y gestión.

Las informaciones y los datos para el estudio se generaron desde dos vías: *la primera*, relacionada con cada una de las investigaciones en particular permitió recuperar las fuentes documentales abordadas, la indagación en los contextos del estudio: la escuela y la universidad y las interacciones con los actores educativos involucrados trabajada con la observación participante, las entrevistas, la identificación de necesidades, formulación de acciones y propuestas de transformación.

La segunda vía, eje central de esta ponencia, surge como producto de la interacción entre las investigadoras-autoras de cada experiencia a través de **la conversación - entrevista**. Esta técnica implica interacción cara a cara, mediante la cual se establece una conversación entre dadores de sentido. Al respecto, Valles (1999) señala que “las diferentes maneras de conversación mantenidas por los investigadores pueden considerarse como forma de entrevista” (p.178).

El producto de las conversaciones y del pregunteo reflexivo en reuniones de trabajo, permitieron reconstruir las experiencias vividas, interpretar la realidad, contrastar la práctica con la teoría, comprender y construir el significado y sentido sobre formación y la gestión de los procesos educativos y, develar elementos que potencian o limitan la escuela en democracia. La autorreflexión conlleva a repensar de manera crítica la necesidad de promover acciones potenciadoras de la transformación de la escuela y la sociedad en/para la democracia. Las fases del estudio configuran un camino de la acción investigativa, en el enfoque interpretativo- crítico que se presenta en el gráfico 2.



Gráfico 2. El camino de la acción investigativa  
Fuente: Cobos (2014)

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis e interpretación de las investigaciones, se resume en esta ponencia los hallazgos siguientes:

### A. Hallazgos desde las voces de los actores:

**Cuadro 1.** Interpretaciones de los significados que participantes y facilitadores dan a las experiencias vividas en la práctica de formación y gestión educativa.

Experiencias de Investigación	Significados construidos desde actores educativos	Elementos potenciadores/limitadores de la escuela democrática
<p>La formación docente en comunidades de aprendizaje a partir de prácticas reflexivas, hacia la construcción de la escuela democrática.</p>	<p><i>La Formación es un proceso de aprendizaje desde la acción, vista como un servicio que implica relación filial con el otro, de crecimiento personal y valoración de sí mismo</i></p> <p><i>La Formación es un proceso continuo y permanente que se construye de forma interactiva en ese intercambio que tiene lugar entre estudiantes,</i></p>	<p>Aprendizaje desde la acción Potencia el respeto y el trabajo colaborativo Interacción humana</p> <p>Configuración de comunidades de aprendizaje (solidaridad, participación, relación filial)</p>
<p>Resignificación de la práctica educativa desde una pedagogía afectiva. Un aporte a la prosecución escolar en la educación media general</p>	<p><i>Los docentes en su práctica educativa consideran al estudiante como un receptor de información y conocimiento de índole academicista, colocando todo el interés en el desarrollo de sus habilidades cognitivas dejando en otro plano las emociones, valores, sentimientos y afectos del ser humano</i></p> <p><i>La resignificación de la práctica educativa rescata la concepción del estudiante como un ser que piensa siente y actúa, apostando a la combinación de estas tres dimensiones lo que resultaría en condiciones más favorables para el estudiante y su proceso educativo.</i></p>	<p>El reconocimiento de las limitaciones de la práctica educativa pueden potenciar la práctica educativa innovadora</p> <p>Los valores y la afectividad elementos para desarrollar en la práctica educativa</p> <p>Las dimensiones: <i>Pensamiento- Sentimiento-Acción</i>, surgen como elementos a integrar en la práctica educativa.</p>
<p>Gestionar la formación docente hacia una educación con elevados niveles de calidad, mediante la participación de los actores educativos, docentes, estudiantes y comunidad educativa en la toma de decisiones y acciones compartidas.</p>	<p><i>Es vital que el gestor de la educación tenga una buena relación con todas las personas de la organización que dirige; ya que, en caso contrario es una limitante para una plena función de todos los actores educativos.</i></p> <p><i>La participación de todos los miembros de la sociedad educativa (personal directivo, docente, administrativo y obrero; así como, los estudiantes y la comunidad educativa) en los proyectos que la institución</i></p>	<p>Las Relaciones humanas afectivas y efectivas</p> <p>Potenciador de la participación</p> <p>La participación promotora de la corresponsabilidad</p>

El formador de formadores que asume la práctica pedagógica como gestión democrática, orientada a promover relaciones interpersonales recíprocas con equidad en espacios abiertos a la convivencia y al compartir en armonía con los otros la construcción de saberes



*ejecute. De este modo, la corresponsabilidad se sustenta*

*El formador, es el profesional de la docencia, que acompaña a formar con sentido democrático a los futuros docentes en contextos socioeducativos, que contribuyen a la libertad de expresión, a respetar los deberes y derechos, a solucionar conflictos en colaboración con los otros.*

*El formador democrático se caracteriza por reorientar su práctica pedagógica en función a considerar que los otros son agentes únicos, diferentes a los demás, que tiene iniciativas propias según sus particularidades, que sienten la necesidad de expresar sus saberes frente a los compañeros de aprendizaje, que su realidad vivida es distinta que se puede dialogar e incorporar para construir saberes.*

Concepción de formador de formadores

Potenciador del sentido democrático

La Práctica Pedagógica Democrática impulsa desde los espacios socioeducativos, relaciones fundamentadas en valores humanos (respeto, solidaridad, confianza, reciprocidad)

Deconstruir prácticas de gestión que han prevalecido en el tiempo en la escuela venezolana con tono de autoritarismo, y reconstruir prácticas emergentes que posibilitan acciones participativas, incluyentes y dialógicas de una escuela democrática.  
Cobos (2016)



*El aula es la única instancia de participación estudiantil en la gestión educativa, los estudiantes participan en asuntos de su aprendizaje o en el ordenamiento del aula bajo el control del docente.*

*Existe un marcado discurso oficial en documentos del Estado que propugnan la democracia, y en propuestas de participación ciudadana, pero las acciones que ejecuta en la escuela son impositivas, excluyentes y arbitrarias.*



Participación de los estudiantes en la gestión educativa

Promover la participación de los estudiantes en la gestión

Incongruencias entre lo que predica el Estado y sus acciones en la escuela.

Promover prácticas democráticas reales y congruentes de los organismos encargados de la rectoría de la educación

**B. Hallazgos desde la experiencia experiencias vividas en las investigaciones participativas sobre formación y gestión educativa.**

**Cuadro 2: Elementos potenciadores de la escuela democrática a partir de las experiencias vividas**

Relato de la experiencia investigativa	Elementos Potenciadores/ Limitadores de la Escuela Democrática
<p><i>En las prácticas de formación del gerente de los procesos educativos y otros actores, se vincula la universidad y la escuela, desplegando acciones participativas mediante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El trabajo de equipo compartido y participativo,</i></li> <li>• <i>Reflexiones públicas y compartidas entre los actores educativos.</i></li> <li>• <i>Emergiendo una visión de gestión educativa escuela más humana, abierta a la comunidad integral, articulando la gestión pedagógica, administrativa y de relación humana.</i></li> <li>• <i>Se vincula la práctica con la teoría.</i></li> <li>• <i>Se hacen visibles los problemas y se construyen de manera compartida acciones para solucionarlas</i></li> </ul>	<p>Las prácticas de gestión en la escuela como parte de la formación de actores educativos</p> <p>Participación en las indagaciones, reflexiones y acciones</p> <p>Trabajo compartido</p> <p>Gestión Integral</p>
<p><i>Al intentar evidenciar en la práctica los planteamientos propuestos en normativas y proyectos del ente rector (Ministerio de Educación) se observa que la participación protagónica y la corresponsabilidad en la escuela no existe, y los otros tipos de participación es limitada, pues los actores no están formados para ello, o no la ven necesaria, aduciendo que “no tienen tiempo” o “la escuela para que los maestros enseñen y los alumnos aprendan”</i></p> <p><i>En la toma de decisiones, se replica el modelo organizativo del ente rector que mantiene estructuras jerárquicas centralizando el poder, limitando la aportación de otros. En los casos donde existen actores, que promueven, la participación generalmente el equipo directivo, existen otros factores que la restringen, como el descontento, desmotivación, las diferencias políticas.</i></p> <p><i>Frecuentemente se observa que los directores en las escuelas deben poner todo de lado para centrarse en la producción de recaudos que hay que entregar, casi siempre solicitados de “manera urgente” por las unidades de gestión municipal, zonas educativas o el Ministerio del Poder Popular para la Educación – MPPE-.</i></p>	<p>En la escuela venezolana se evidencian contradicción entre lo que se plantea en las normativas y leyes con las actuaciones en la realidad del ente rector, limitando prácticas democráticas estableciendo acciones autocráticas</p>

## 6. CONCLUSIONES

En las conclusiones dejamos algunas reflexiones orientadas a repensar la formación y la gestión para una escuela democrática. Entre ellas:

- Es importante para la formación y la gestión, promover la conformación de equipos de trabajo con objetivos bien definidos. Esto facilitaría la puesta en marcha de cualquier planificación, ya

que se asumiría de manera voluntaria el compromiso de llevar adelante cualquier actividad que oriente hacia el logro de la meta deseada.

- Considerar y respetar opiniones y puntos de vista de los demás actores educativos, lo cual permitirá tener una visión más amplia de situaciones o eventos que estén incidiendo tanto positiva como negativamente en la organización, así como sus posibles alternativas de solución
- La necesidad de promover y construir espacios para encuentros reflexivos entre los docentes, al menos una vez al mes, que sirvan tanto para compartir experiencias, como de actualización o de formación profesional.
- Se hace necesario abordar la formación del docente en dos niveles: inicial y en servicio, ambos estrechamente ligados a los contextos de acción. Esta formación debe hacerse desde diferentes paradigmas, criterios reflexivos, hermenéuticos, científicos, otros; en que la investigación se articule en torno a la pedagogía en sus relaciones con otros ámbitos. Con ello se busca establecer nexos entre la investigación educativa y la construcción de una cultura académica revigorizada en los diferentes subsistemas, niveles y modalidades de la educación venezolana.
- Se considera importante acercarnos a gestiones que propicien el ejercicio democrático de la participación, la toma de decisiones compartidas, la reflexión en la acción, y las mediaciones dialógicas orientadas a develar el conflicto y hacerlo consciente para emprender acciones transformadoras.
- La gestión educativa por proyectos en experiencias estudiadas, se centran en el cumplimiento de directrices del Ministerio del Poder Popular para la Educación en nuestro país, pero la formación de sus actores educativos en prácticas educativas y de gestión participativa posibilitó construir en un camino crítico en cada centro educativo: (a) el respeto a las necesidades surgidas en el diagnóstico; (b) la reflexión sobre contradicciones que envuelve la gestión educativa en esos centros, (c) concienciar las acciones que limitan la participación, (d) plantear como puede ser superada por programas alternativos (formulación de proyectos), construidos con la participación de los actores educativos, (e) la autonomía y autogestión para las acciones ejecutadas, (f) la valoración de las acciones transformadoras en la formación.
- Los docentes, al resignificar su práctica educativa, redimen la concepción del estudiante como un ser que piensa, siente y actúa, apostando a la combinación de estas tres dimensiones lo que resultaría en condiciones más favorables para el estudiante y su proceso educativo.
- La participación comunitaria como eje central de la acción educativa: el involucramiento de los actores sobre los problemas que se viven en la institución y como cada uno es parte de esos problemas, pero también de la solución, convirtiéndose en agentes de cambio.
- Los procesos formativos generan en los actores escolares una actitud de confianza en las propias posibilidades para atender sus propias necesidades, estrechar lazos afectivos y desarrollar estrategias que dé la posibilidad de continuar su propio transitar en la construcción de la escuela democrática.
- La corresponsabilidad distribuida entre los actores sobre los acontecimientos que ocurren en la escuela de la cual forman parte, así como el reconocimiento de las diferencias que surgen entre grupos de trabajo son inevitables, pero el respeto por el otro es vital y la escuela como espacio de formación está por encima de intereses particulares o personales.
- Las prácticas del diálogo, la solidaridad, la participación, la autogestión, la corresponsabilidad y el compromiso entre los actores sociales y educativos generan beneficios individuales en la formación de las personas y en los grupos, así como para la gestión de procesos educativos hacia una escuela democrática.
- Cuando la gestión de la educación está abierta a la posibilidad de un cambio se obtiene beneficios a la institución, formando niños, niñas y jóvenes con potencialidades para la emancipación.
- Una educación de calidad se logra si el docente es de calidad, y ninguna persona está más capacitada para gestionar su propia formación permanente más que un mismo docente.

## REFERENCIAS

- Andrade, A. (2003). La gestión educativa para una educación democrática. Perú. Ministerio de Educación – DINFOCAD. GTZ – PROEDUCA – Componente de Gestión Educativa. Disponible en: [dide.minedu.gob.pe/.../016.%20Desarrollo%20d](http://dide.minedu.gob.pe/.../016.%20Desarrollo%20d) [Consulta: 2015, febrero 24]
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2013). Ley Plan de la Patria del “Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019”. Gaceta Oficial N°6.118. Caracas. Publicada en fecha 4-12-2013.
- Asamblea Nacional Constituyente (2000). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario de fecha 24/03 del año 2000.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: Fundamentos Filosóficos. *Revista de teoría didáctica de las Ciencias Sociales*. V.13. n.13.125-146 Venezuela.
- Carrillo, E. (2007). El docente de la escuela básica, clave para el fomento de una estrategia para el desarrollo social, científico y tecnológico en la comunidad. UNEG. Puerto Ordaz. Venezuela. Disponible en [www.editorial.uneg.edu.ve/uyt/emil\\_carrillo.htm](http://www.editorial.uneg.edu.ve/uyt/emil_carrillo.htm) [Consulta: 2015, febrero 24]
- Cassasus, J. (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). *Revista digital Pensamiento Educativo*. México. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM. Año 2000. N° 27. Disponible en: [sección/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?indice=autor&busqueda=CASASSUS,JUAN](http://sección/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=CASASSUS,JUAN) IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa). [Consulta: 2011, febrero 17]
- Castro, F. (2008). *Representación de los procesos de gestión escolar y práctica pedagógica en establecimientos educacionales con programa Liceo para Todos. La voz de los directivos y docentes en la experiencia de la reforma educacional chilena* Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía. Valladolid, España.
- Cedeño, I. (2016). *El formador de formadores como agente de cambio para la transformación educativa*. UNESR-NREAC. Material mimeografiado.
- Cobos, L. (2014) *Visión emergente en la gestión de los procesos educativos a partir de la sistematización de experiencias*. Trabajo de Grado. No publicado. Maestría en Educación Robinsoniana. UNESR. Caracas. Venezuela
- Cobos, L. (2016) *Autoritarismo y democracia en la gestión escolar*. UNESR-NREAC. Material mimeografiado.
- De la Torre, S., Oliver, C. y Sevillano, M. (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED- Aula Abierta.
- Delors (1994) *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNES.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid. Ed. Morata (Col. Raíces de la memoria).
- Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Ezpeleta, J. y Furlan, A. (2003) *La Gestión pedagógica de la Escuela*. (Compiladores). Chile. UNESCO/OREAL.
- González Negrete, E. (2003). *Hegemonía, Ideología y Democracia en Gramsci*. México: Instituto

- Tecnológico y de Estudios Superior de Monterrey. Campus de Ciudad de México.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1991). *Investigación naturalista y racionalista*. Enciclopedia internacional de la educación. Vol. 6. Barcelona, España: Editorial Vives.
- Lavin, S (2002). Transitando desde la gestión de un “establecimiento” a la gestión de un “centro de desarrollo educativo”. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana Pensamiento Educativo*. Vol. 31 (diciembre 2002), pp. 186-202. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view>. [Consulta: 2015, marzo 20]
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929, Agosto 15.
- Maturana (1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen Ediciones. Sociedad Anónima. Nueva Edición.
- McLaren. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires. Argentina. Editorial S. XXI. Disponible: en: <http://books.google.co.ve/bookshttp://books.google.co.ve/books?> [Consulta: 2013, Enero 19]
- Méndez, M. (2016). *Resignificación de la práctica educativa desde una dimensión afectiva. Un aporte a la prosecución escolar en la educación media general*. UNESR-NREAC. Material mimeografiado.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007). Subsistema de Educación Secundaria. Caracas: Autor.
- Pacheco, T.; Ducoing, P. y Navarro, M. (1991). *La Gestión Pedagógica desde la Perspectiva de la Organización Institucional de la Educación*. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm) [Consulta: 2015, febrero 24]
- Plan de la Patria (2013). *Segundo plan socialista de desarrollo económico y social 2013- 2019*. Gaceta oficial N° 6.118 Extraordinario.4 diciembre 2013.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar. (2007). Primer Plan Socialista 2007- 2013. Presidencia de la República. Caracas.
- Puiggrós, A. (1991). *Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana*. Buenos Aires. Galerna.
- Ramírez, Y., Meza, M. y Cobos, L. (2016) *Formación docente y comunidades de aprendizaje. Una contribución a la escuela democrática*. UNESR-NREAC. Material mimeografiado.
- Ruíz, A. (2016). *Gestión de la formación permanente con docentes, hacia una educación de calidad*. UNESR-NREAC. Material mimeografiado.
- Sander, B. (2007). *Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y Calidad*. Disponible en: [http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/NUEVAS\\_TENDENCIAS\\_EN\\_LA\\_GESTION\\_EDUCATIVA.pdf](http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/NUEVAS_TENDENCIAS_EN_LA_GESTION_EDUCATIVA.pdf). [Consulta: 2016, julio 26].
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

TRAINING AND MANAGEMENT TO A SCHOOL IN DEMOCRACY: REFLECTIONS FROM  
INVESTIGATIVE EXPERIENCE

---

**ABSTRACT:** Training in the Venezuelan education requires interaction between the educational actors; based on a conception of school as a place of deliberation and autonomy, in management based on respect for freedom of thought, equality, the promotion of solidarity and affection as the Constitution of the subject. From these approaches, the paper focuses on the reflection of five (5) experiences of research with the purpose of revealing of formation and education management practices that redefine the strengtheners' social, affective and educational components of participatory, innovative and transformative action towards a school in democracy. The research was based on the interpretative - critic approach with the critical hermeutica procedures. The findings include: (a) training as a democratic exercise, promoter of actions aimed at the management and community participation; (b) the management educational displays two visions found the authoritarianism for control and order, and the democracy to open the dialogue and the participation; (c) democratic practices are built with shared commitment, the distributed leadership, affective education and participation in decision-making; (d) participatory management experiences enhance democratic practices, and the deepening of knowledge of micro-political and the role of the State in the Venezuelan school; (e) the research experiences incorporate inquiry-reflection - action, argumentation and self-reflection in the investigative action. The study reveals the construction of theoretical categories on training and management at the school. From the voices of the actors revealed the recognition of reflection in the reconstruction of empowering actions of the transformation of the school and the society for democracy; as well as, the practice of stewardship, the cooperative work based on the assumption of commitments, consideration of the other, emotional relationships and management of emotions.

**Keywords:** Management, training, reflection, democracy.

---

**Edición digital de libre acceso**

Por Centro de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación,  
Universidad Central de Venezuela

Marzo de 2017

[www.saber.ucv.ve](http://www.saber.ucv.ve)