

INVESTIGACIONES

Representación simbólica de los consejos escolares como
estrategia para democratizar la cultura escolar:
una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales

A symbolic representation of the school boards as a strategy to
democratize the school culture: an interpretative reading
through the voice of the social subjects

*Representação simbólica dos conselhos escolares como estratégia para
democratizar a cultura escolar: uma leitura interpretativa
desde a voz dos sujeitos sociais*

Graciela Muñoz

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Guillermo González de Hontaneda 855. Valparaíso
E-mail: graciemz@gmail.com

RESUMEN

La democratización de la cultura escolar es una deuda pendiente del sistema educativo, pues si bien se ha normado la participación de los distintos representantes de la comunidad educativa esto no ha sido suficiente. Esta investigación utiliza como marco teórico el paradigma comprensivo-interpretativo que, a través del interaccionismo simbólico y la pedagogía sociocrítica, permite entender los significados construidos en la interacción en el Consejo Escolar a través de un enfoque cualitativo. El análisis centra la mirada en la macropolítica, es decir, en significados impuestos por el poder hegemónico neoliberal que prima en el desarrollo de políticas educativas y los significados presentes en la micropolítica, en tanto significaciones construidas por los propios sujetos en una relación horizontal y dialógica. Estos distintos significados presentes en el Consejo Escolar están marcados por una relación dialéctica entre la macro y la micropolítica, lo que permite conceptualizar la democracia y la participación.

Palabras clave: cultura escolar, macropolítica, micropolítica, democracia, participación, procesos de democratización.

ABSTRACT

The democratization of the school culture is still a pending debt in the educational system. Although the participation of different representatives of the teaching community has been regulated, this is not yet enough. This investigation uses the comprehensive interpretative paradigm as a theoretical framework. By means of a qualitative approach, and through the symbolic interactionism and the socio-critical pedagogy, this framework allows the understanding of the constructed meanings in the interactions in the school boards. The analysis focuses on macro-politics i.e., on the meanings imposed by the neoliberal hegemonic power that outweighs in the development of the educational policies and on the meanings present in the micro-politics, as significances built up by the own subjects in a horizontal and dialogic relationship. These different meanings present in the School Boards are marked by a dialectic relationship between macro-politics and micro-politics, allowing the conceptualization of democracy and participation.

Key words: school culture, macro-politics, micro-politics, democracy, participation, democratization process.

RESUMO

A democratização da cultura escolar ainda é uma dívida pendente do sistema educativo. A participação dos distintos representantes da comunidade educativa está regulada, mas isso ainda não é suficiente. A nossa pesquisa utiliza o marco teórico do paradigma comprensivo interpretativo, mediante o interaccionismo simbólico e a

pedagogia sociocrítica, permitindo compreender, através de uma metodologia qualitativa, o significado envolvido nas interações do Conselho Escolar. A nossa análise se enfoca na macro-política, isto é, nos significados que principalmente os poderes hegemônicos neoliberais impõem sobre o desenvolvimento da política educativa, e nos significados presentes na micro-política, no seu role de significado construído pelos mesmos sujeitos na relação dialógica horizontal. Os distintos significados apresentados no Conselho Escolar mostram uma relação dialética entre a macro-política e a micro-política, permitindo uma conceituação da democracia e da participação.

Palavras-chaves: cultura escolar, macropolítica, micropolítica, democracia, participação, processo da democratização.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La democracia y la participación han sido una deuda histórica en nuestro país (Salazar, 1997). Esto se ha evidenciado en los distintos movimientos sociales realizados por las organizaciones ciudadanas desde la constitución de Chile como República.

Desde una perspectiva histórica, han existido dos momentos que se han caracterizado por una participación de la sociedad civil en la definición de propuestas para mejorar el sistema educativo. El primer movimiento se gestó entre 1920-1925, que fue la Asociación de Profesores y la Federación Obrera de Chile (FOCH) (Reyes, 2003); el segundo, fue en el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), donde convergieron las propuestas del Sindicato Unico de Trabajadores (SUTE) y la Central Unica de Trabajadores (CUT) hasta llegar al Primer Congreso Nacional de Educación, realizado en el año 1971, el 18 y 19 de diciembre, donde se materializó el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU, 1973), el que reconocía la necesidad de democratizar el sistema educativo abriendo niveles de participación democrática, responsable y directa de los trabajadores de la educación y de la comunidad en los distintos niveles locales, regionales y nacionales (Núñez, 2003; Inzunza, 2009).

El quiebre de la institucionalidad democrática producida el 11 de septiembre 1973 implicó profundas transformaciones en el ámbito económico, social y cultural del país. Esto se expresó en la instalación de políticas neoliberales que no sólo transformaron la institucionalidad, sino que además produjeron un cambio en las relaciones sociales, en los valores y los significados presentes en la construcción democrática que se venía gestando hasta 1973 (Salazar, 1997). Una de las transformaciones fue pasar de un Estado Benefactor a un Estado Subsidiario, basado en un paradigma neoliberal. Lo anterior recayó con mayor impacto en el sistema educativo a través de la instalación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE (1990). No se puede desconocer que esta transformación fue una de las más radicales vividas en América Latina (no hay que olvidar que la descentralización en el resto de los países comenzó en la década de los noventa).

A partir de los años 90, los gobiernos de la Concertación inician una serie de acciones para fortalecer la calidad y la equidad en la educación a través de la implementación de Programas de Mejoramiento y la reforma educativa (Cox, 2003). Este proceso se establece sin mayor participación de los actores educativos. Dentro de las acciones realizadas, se diagnostica en las escuelas el autoritarismo y verticalismo concentrados en el poder de los directores (Courard, 1998). Como una forma para democratizar las relaciones al interior de la escuela se reformulan los decretos para restablecer el funcionamiento de Centros de Alumnos (MINEDUC, 1990b) y Centros de Padres y Apoderados (MINEDUC, 1990a). Esta normativa ha sido instrumental a la política educativa debido a que las principales

decisiones técnicas, administrativas y financieras sólo las realizan los directivos de los establecimientos educacionales.

El Consejo Escolar se puede considerar como parte de la política de participación ciudadana de los gobiernos de la Concertación, impulsada principalmente por Ricardo Lagos y continuada en la administración de Michelle Bachelet, a través de la Agenda Pro Participación Ciudadana (2007). Esta política instrúa a los distintos Ministerios sobre los dispositivos participativos que debían instalarse, pero que a su vez debían controlarse a través de mecanismos restringidos, sin poder de decisión o incidencia, ya sea a nivel local, regional y nacional (Salazar, 1997; Maza, 2007). Esto se expresa de igual modo en las políticas de participación en el sistema escolar: los distintos actores –alumnos, padres, consejos escolares, entre otros– sólo participan a un nivel informativo y colaborativo en los centros educativos.

El movimiento que realizaron los estudiantes el año 2006 demandaba la transformación del sistema educativo y requería mayor participación. Para dar respuestas a la necesidad de transformación del sistema educativo se crea entonces el Consejo Asesor Presidencial para la educación y a partir de sus propuestas se aprueba la Ley General de Educación (2009), en acuerdo con la oposición, no logrando establecer mecanismos para que la ciudadanía y las organizaciones sociales definieran lo que requería una educación para el desarrollo del país.

En Chile, la cultura escolar es autoritaria, las escuelas funcionan como unidades aisladas, encerradas en sí mismas y donde los directores y equipos directivos ejercen su poder verticalmente. Por esto, promover la participación al interior de la escuela no es fácil pues los mismos sujetos que la componen han construido sus propias creencias, cultura y su concepción sobre la participación. También influye el carácter histórico de la participación, desde cómo se ha configurado en la relación de la escuela con su comunidad desde sus inicios, hasta cómo se han ido desarrollando las instituciones que cohabitan en el mismo espacio escolar.

Lo anterior implica reconocer la matriz cultural que se ha construido a lo largo de la historia de nuestro país, donde muchas acciones y procesos participativos democráticos han sido cooptados por el Estado neoliberal y los grupos de poder (Palma, 1997, y Salazar, 1997).

El Ministerio de Educación ha elaborado una serie de materiales y manuales respecto a las acciones que deben desarrollar los consejos escolares, entregando lineamientos, procedimientos y metodologías; sin embargo, no se reconocen los distintos contextos políticos, ni sociales que presentan las escuelas y su comunidad, ni tampoco se tiene claro qué se pretende lograr respecto a la participación (Gil y Reyero, 2006: 16):

“nos parece un error especulativo y, lo que es peor, un desprecio práctico mayúsculo pretender elaborar unas bases teóricas normativas sobre la educación democrática que sirvan por igual a todos los contextos políticos y sociales”.

Cada escuela tiene un ‘ethos organizativo y educativo’ que “exige un estudio de su micropolítica para que se pueda encontrar una comprensión profunda de su dinámica interna y de las relaciones de sus integrantes” (Ball, 1989: 35). Las pistas para definir esta situación deben encontrarse al interior de cada unidad educativa, estableciendo los significados y símbolos que dan los actores educativos a su propia participación,

relevando los aspectos fundamentales extraídos de la significación (Pérez, 1998). Esto implica reconocer que los significados no son neutros y que van a estar permeados por la cultura dominante. No obstante, en la interacción de los sujetos se pueden establecer significados distintos que apuntarían a otra dirección y que permitan reconstruir los sentidos de un proceso democrático.

A partir del contexto local, social, histórico y cultural, pueden ir surgiendo estrategias que ayuden a avanzar a democratizar la cultura escolar de modo que permita construir una cultura más participativa, democrática e inclusiva en los establecimientos educacionales (Santos Guerra, 1994: 44).

“Los integrantes de la comunidad educativa tienen en sus manos las claves de la comprensión. Ellos saben qué es lo que está sucediendo en el seno de la organización. Pero, lo más importante no es sólo que puedan saber lo que sucede, es que pueden transformarlo [...], dependerá del compromiso de los participantes por hacer una escuela más abierta, más democrática, más dinámica, más creativa”.

El Consejo Escolar puede ser un espacio privilegiado para realizar un aprendizaje ciudadano y construir nuevos significados sobre la democracia y la participación, ya que por primera vez se construye un espacio en que convergen distintas edades, formaciones, culturas y representantes de la comunidad educativa.

Esta investigación pretende aportar una lectura crítica a los propios sujetos que interactúan en la escuela a partir de la indagación de significados que puedan contribuir a democratizar la cultura escolar.

2. EN EL PROCESO PARTICIPATIVO SE CONSTRUYEN SIGNIFICADOS

En la interacción de organizaciones se construyen significados a partir de las acciones que desarrollan los propios sujetos, encontrando significados que van en dos aportaciones: el primero, influenciado por el enfoque que tienen las políticas y el Estado para desarrollar la participación; y por otro lado, resulta fundamental reconocer lo que van construyendo los propios sujetos en ese proceso de interacción y de interpretación (Blumer, 1982).

La participación en las escuelas se configura a partir de la cultura propia que han desarrollado la escuela, sus organizaciones y sus actores en el proceso de interacción en que han logrado construir determinadas representaciones simbólicas. Por su parte, Rivas (2003) afirma que la relación que se establece entre la comunidad educativa y otras instituciones se mueve en un marco que le impone la propia cultura del establecimiento educacional, más allá de los decretos que promuevan el ejercicio participativo dentro de la escuela, la que, en definitiva, responde a cómo los actores la han significado.

Los significados, que son sociohistóricos, se construyen en la interacción con las demás personas, cumpliendo un rol muy importante la familia, el grupo de pares, la comunidad y otras instituciones, entre ellas la escuela, que también transmite significados sobre la participación y sus sentidos. Esto, dentro de un proceso de socialización política. Los significados se vinculan también a la historia y a la cultura política de esa comunidad y el país (Pizarro, 1997; Palma, 1997).

No se puede desconocer que el surgimiento de la democracia en las escuelas chilenas obedece a un proceso exógeno que va desde cómo se impone la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) hasta la utilización de instrumentos técnicos, manuales y mecanismos normativos que promueven la democracia y la participación al interior de las unidades educativas. Esto hace de la participación un aspecto instrumental y procedimental, estableciendo una democracia formal y representativa que lleva al establecimiento de una rutina y contribuye a una democracia burocrática, en que la comunidad no tiene poder para tomar decisiones sobre la vida en la escuela (Castillo, 2003). Lo anterior se opone a un proyecto renovador de las formas de participación, del ejercicio del poder y de la convivencia entre las distintas personas.

La participación de las escuelas en su comunidad “puede ayudar a fomentar las condiciones necesarias para que exista un debate constructivo y constante acerca de las metas, los métodos y el servicio de las escuelas que realmente les proporcionan a los alumnos en localidades específicas” (Giroux, 1993: 174). Pero esto implica que para ese ejercicio se debe contar con instrumentos pedagógicos, canales de participación y sistemas que permitan favorecer la práctica democrática y las capacidades para el diálogo. Esto tiene que pasar por una mirada crítica al espacio, las relaciones escolares, pero también a las políticas educativas (Gil & Reyro, 2006).

En esta puesta en común puede existir una tensión y conflicto entre la cultura escolar y la demanda democrática de los actores, pero también el propio paradigma jerárquico y autoritario, que caracteriza la cultura de la escuela tradicional, entra en contradicción cuando se impulsan procesos democráticos y participativos.

3. HACIA LA DEMOCRATIZACION DE LA CULTURA ESCOLAR

La escuela se ha caracterizado por una cultura que proviene de una tradición autoritaria (Foucault, 1995). Sin embargo, en la escuela confluyen, como en pocos espacios públicos, una diversidad de personas, roles, edades y experiencias que pueden hacer de esa institución un espacio privilegiado para “experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y la vida pública democrática” (Giroux, 1993: 14).

En los planteamientos de Dewey (2002) y Apple y Beane (1997) sobre la escuela democrática se afirma que la finalidad central de la escuela es la de desarrollar entre los estudiantes una inteligencia y disposición crítica que sea congruente con sus acciones como ciudadanos, socialmente responsables. En este sentido, es claro que la democracia únicamente puede aprenderse por medio de la experiencia. Así pues, el hogar, la escuela y la comunidad son agentes importantes para el aprendizaje social y político. Los autores afirman que los maestros deben formarse en una visión crítica de su realidad, como intelectuales transformadores.

La pregunta, en este sentido, sería: ¿para qué se requiere que la escuela sea democrática? Claramente, en un país que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios a lo largo de su historia constituye un imperativo ético la construcción de escuelas democráticas para la formación de valores en los futuros estudiantes, ya que, finalmente, serán ellos los que tendrán un rol importante en la transformación de una cultura autoritaria, como la chilena, a una más democrática.

Para Castillo (2003), ubicar la democracia en el campo de la cultura es una perspectiva que admite su carácter inacabado e histórico y que se aleja de concepciones que afirman que ésta es fundamentalmente una forma de gobierno (Aguilar & Betancourt, 2000). Por ello, para sustentar un sistema democrático dentro de las escuelas o en otros espacios no basta con declararlos participativos; se requiere de transformaciones culturales profundas y arraigadas en los sujetos, lo que implica compartir una construcción intersubjetiva de lo que significa vivir la democracia como sistema de vida (Maturana, 1997; Ayuste, 2006).

Una organización que asume este desafío deberá transformar sus relaciones no sólo a nivel del estudiantado, sino también es un compromiso que adquiere la comunidad en su conjunto (Freire, 1994). A este respecto, el rol que asumen los educadores como mediadores en el proceso educativo es fundamental y, en consecuencia, ellos deben ser percibidos en su rol de ciudadanos. Santos Guerra (1994) menciona que para que la cultura democrática pueda permear las escuelas se requiere una transformación de los discursos, acciones y actitudes que han sido parte de la historia de funcionamiento de la institución escolar. Por tanto, esto no sólo se logra con la voluntad del director, con manuales, reglamentaciones, ya que las respuestas deben estar en el deseo de transformación de los propios actores del sistema escolar alumnos, profesores, apoderados y comunidad local.

4. METODOLOGIA

4.1. TIPO DE INVESTIGACION

El estudio se realizó bajo un enfoque interpretativo-cualitativo, que permite comprender los significados que le otorgan los actores al Consejo Escolar a su acción como medio para la cultura escolar. La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, pretende comprender las complejas relaciones al interior de esta organización (Stake, 1990; Pérez, 1994). Desde lo metodológico se recogen los aportes teóricos del interaccionismo simbólico de Blumer (1982), enfatizando en el conocimiento de la vida de grupo y el comportamiento humano en su propio contexto.

El objeto de esta investigación es institucional, pues mira una organización específica en un contexto particular; se trata de un establecimiento de educación básica municipal de la comuna de Lo Prado, en donde el Consejo Escolar tiene un carácter resolutivo. Se optó por realizar un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1998). La finalidad era comprender cómo los actores del Consejo Escolar simbolizan la participación en los discursos y en la interpretación de sus acciones que se desarrollan al interior de la organización. Además, tiene un carácter microsociológico y de tipo sincrónico, debido a que tuvo un período acotado en el campo de estudio desde diciembre del año 2008 hasta agosto del año 2009.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos son observaciones participantes en las reuniones del Consejo Escolar, entrevistas en profundidad a los integrantes de la organización y entrevistas para recopilar la historia del colegio y la comunidad, complementando con la revisión de documentos tales como el Proyecto Educativo de la escuela, reglamento del Consejo Escolar, actas de reuniones, entre otros.

4.2. PROCESO DE ANALISIS DE DATOS

El análisis de los datos se realizó inductivamente a partir de los datos, teniendo como eje articulador las preguntas que guían la investigación respecto de los significados construidos en el proceso de participación del Consejo Escolar. Se fue asignando un nombre provisional a cada unidad de contenido, esto se realizó a través de una codificación abierta (Flick, 2004). Después se hizo una codificación axial para establecer las relaciones entre ellas para finalmente agrupar las subcategorías en una categoría central: “codificación más selectiva”. Estas subcategorías fueron constantemente revisadas, cumpliendo con los requisitos de exhaustividad (cada unidad debe estar ubicada en una categoría), exclusión mutua (cada unidad se incluye en una sola categoría) y, finalmente, un único principio clasificatorio (las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación) (Rodríguez, 1996). Además, para el nombre de las categorías y subcategorías se utilizaron frases significativas de los propios relatos de los sujetos.

5. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En el análisis de los resultados se utilizaron tres niveles: El primero, un **análisis descriptivo-interpretativo** a partir de las voces de los propios integrantes del Consejo Escolar y desde su propia historia construida con la comunidad.

El segundo nivel, desde la **perspectiva del interaccionismo simbólico**, permitió, a partir de las interacciones y discursos, develar significados y símbolos construidos en la interacción de los sujetos en el Consejo Escolar. Las observaciones realizadas y las entrevistas aplicadas se pueden agrupar en un primer momento en un sentido vertical y en un segundo, horizontal.

En el **vertical**, las acciones que desarrollan vienen determinadas por un marco legal. Estas normativas definen ciertos procedimientos que los sujetos deben cumplir, los que van estableciendo significaciones en el proceso participativo. En cambio, en el sentido **horizontal**, en la interacción que desarrollan los sujetos van surgiendo otros significados que son diferentes y contradictorios con los presentados en el sentido vertical, pues se construyen en el “aquí y ahora”. Sin embargo, el paradigma del interaccionismo simbólico no permite dar cuenta de las concepciones ideológicas que están presentes en los significados debido a que no son neutros. Esto implica reconocer que en la escuela hay relaciones de poder e ideologías en las construcciones culturales de los sujetos. Desde aquí se incorpora un tercer nivel de análisis de los significados, la relación entre la macro y micropolítica educativa.

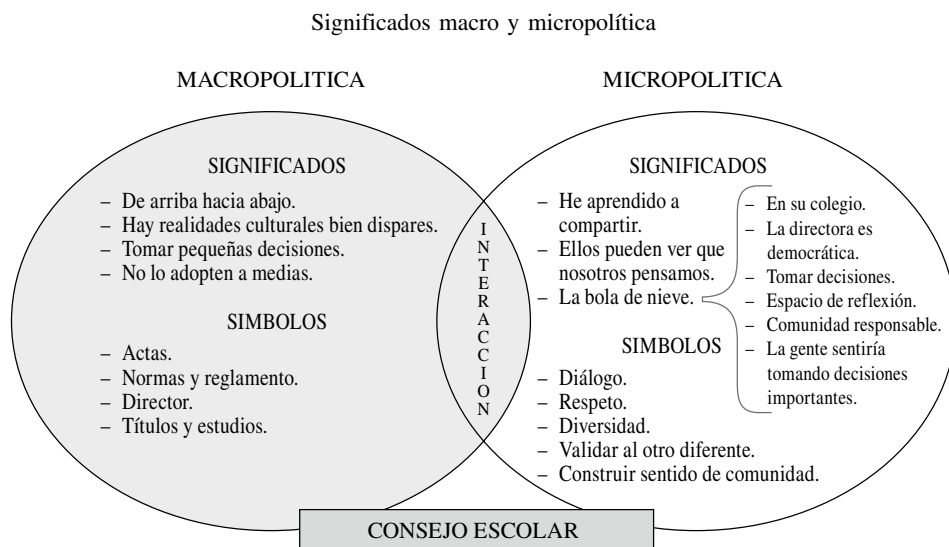
5.1. UN ANALISIS DE LA MACROPOLITICA Y MICROPOLITICA: SIGNIFICADOS DE LA DEMOCRACIA Y PARTICIPACION

Desde la perspectiva de los sujetos que integran el Consejo Escolar y de sus propias acciones e interacciones, se develaron los significados que le otorgan a su acción como medio para democratizar la cultura escolar. Pero no basta solamente develar los significados, sino que se requiere reflexionar cómo y por qué se han construido esas significaciones en la organización.

En este sentido, se debe reconocer la escuela en su dimensión político-cultural, poniendo énfasis en las relaciones de poder, conflictos, negociaciones y disputas ideológicas presentes al interior de ella. Muchos de los significados han sido construidos en la intersubjetividad de los integrantes del Consejo Escolar, lo que implica acercarse a la pregunta ¿si aportan a un proceso democratizador de la cultura escolar? Sin embargo, hay reconocer que estas acciones y significados no son neutros y que detrás hay una concepción de democracia y participación.

Los significados que se presentan en la acción que desarrollan los sujetos en el Consejo Escolar son construidos en dos direcciones: una horizontal, realizada por las propias personas, reconociendo el protagonismo de los mismos en la organización donde cobran relevancia símbolos abstractos y de carácter valórico como el diálogo, el respeto, la diversidad, entre otros; esto es parte de la micropolítica.

Esquema Nº 1



La otra dirección es vertical y, en ella, es posible apreciar los significados transmitidos por la micropolítica y que definen acciones a través de sus distintos instrumentos, como declaraciones, normas y procedimientos, donde se relevan los símbolos físicos que son impuestos por la propia normativa como el acta, la normativa, los títulos y estudios. En este contexto el director sigue siendo validado como un símbolo social en el Consejo Escolar.

Estos significados contrapuestos conviven y son parte del Consejo Escolar (Ver esquema Nº 1).

A. Desde la micropolítica: significados acerca del proceso de democratización: Desde este nivel se establece un marco normativo que ejerce influencia en la acción de los sujetos que participan en el Consejo Escolar. Los significados presentes son los siguientes:

1. Dinámicas de poder institucionalizadas en el Consejo Escolar. “De arriba hacia abajo”: Los integrantes del Consejo Escolar reconocen que parte de su funcionamiento como organización y las atribuciones que tienen se debe al “mandato otorgado por el Alcalde”¹, reconociendo que la participación viene desde arriba hacia abajo. Por otra parte, en la normativa del Consejo Escolar se reproduce y mantiene la estructura de poder en la función del director como históricamente ha sido en la escuela, consolidando las asimetrías de poder.

La directora manifiesta que debe manipular la información en el Consejo Escolar para evitar conflictos con el sostenedor. Pero las relaciones de poder no se limitan solamente al director-consejo escolar; también se aborda desde la relación del director-sostenedor, con la frase “usted es representante del sostenedor”², lo que marca los márgenes que tiene el director dentro de las acciones y discursos que desarrolla en la escuela para evitar el surgimiento de conflictos.

La frase: “siempre apegado a la norma”³ que menciona el docente no sólo impone una coacción, sino que inspira una obligación, que se encuentra en el ámbito de la moral, a pesar de que la normativa no establece sanciones.

2. Asimetrías de conocimiento e información. “Hay realidades culturales bien dispares”: Claramente, los que poseen el título de educadores en el Consejo Escolar –docente y director– tienen una ventaja que le entrega su formación académica y el conocimiento de las políticas educativas, incluso es determinante para la definición de cargos al interior de la organización.

El lenguaje técnico pasa a ser un elemento de exclusión, ya que no facilita la comprensión de la información sobre los distintos aspectos de la vida de la escuela, principalmente para el apoderado, el paradocente y los estudiantes. Por lo tanto, se consolida un carácter informativo en las reuniones y se replica un modelo bancario presente en nuestro sistema educativo. Además, no existe un espacio para que el resto de los integrantes puedan integrar sus saberes a las reuniones.

Los llamados a opinar sobre educación son los “profesionales de la educación”, como menciona el director y el docente, aspecto que se consolida en la normativa al dejar fuera al resto de los integrantes para que puedan opinar sobre los aspectos curriculares. Esto ha sido propio de la cultura docente, ya que la participación de los “no profesionales” queda excluida y restringida a aspectos cotidianos sobre la marcha de la escuela.

3. Participación simbólica. “Tomamos pequeñas decisiones”: Los integrantes del CE, especialmente el docente y la directora, mencionan que su papel es decidir sobre “pequeñas cosas”, y que al final se devela su verdadero significado, señalando que “no es resolutivo en realidad”. En este sentido, la participación es más bien simbólica, ya que no se ejerce influencia en la política o gestión de la escuela, o, si se hace, es en grado mínimo, creando la ilusión de tener un poder inexistente. Esto es validado por las autoridades en distintos niveles.

¹ Frase utilizada por profesor en entrevista realizada el 7 de diciembre 2008.

² Frase utilizada por directora en entrevista, 9 de junio de 2009.

³ Frase realizada por profesor en entrevista realizada el 7 de diciembre 2008.

La normativa estipula procedimientos; uno de ellos es el “envío de las actas” o la firma de algún proyecto para obtener recursos, lo que no tiene mayor significado en el proceso participativo. Además, menciona que la participación del CE se refiere a resolver problemas que presenta la escuela, principalmente de infraestructura y materiales. Desde este aspecto, surge el significado “mendigar a la autoridad”, que no siempre encuentra respuestas ni concuerdan con las necesidades definidas por los integrantes del CE.

4. Legitimidad simbólica: Desde la macropolítica se impone una organización que no pasa por un proceso que responda a las necesidades ni decisiones de la comunidad educativa, ni siquiera los propios sujetos que participan en el CE logran, a partir de las relaciones que establecen con sus pares, que la organización sea aceptada y legitimada. Una de las causas que incide en este aspecto es la ausencia de canales de comunicación que permitan que la información se vaya traspassando, lo que se convierte en un obstáculo para lograr el reconocimiento de la organización.

Desde el Ministerio de Educación y la Corporación Municipal, si bien se genera un discurso y normativa que permite que el CE exista como espacio de participación, no se le reconoce como organización a través de los distintos instrumentos que existen, lo que es un contrasentido desde la política educativa, pues crear una estructura para después, por diversas acciones, negar su existencia, genera la sensación de indiferencia, tal como lo expresaron los integrantes del CE.

B. Desde la micropolítica: significados para democratizar el Consejo y la cultura escolar: Los significados construidos por los mismos sujetos pueden entrar en conflicto con la cultura hegemónica. Las categorías son:

1. Aprendizaje en el diálogo. “He aprendido a compartir”: El Consejo Escolar es un espacio incipiente de aprendizaje ciudadano. Por una parte, es aprendizaje personal, desarrollando las capacidades personales y que los integrantes mencionan como aprender a “sacar la voz”⁴ y tener una presencia con las autoridades dentro y fuera de la escuela. Esto va permitiendo reconocerse como sujeto y reconstruir su identidad personal. Por otra, el aprendizaje social se constituye en proceso dialógico reconociendo que han aprendido a convivir y a valorar la diversidad, a pesar de las diferentes formaciones y edades.

Los valores como la confianza y el respeto son aspectos mencionados como claves para establecer el diálogo en el CE, y son parte de una educación liberadora que permite ir generando encuentro y reconocerse como otro legítimo, rompiendo los propios prejuicios arraigados, lo que impide la exclusión.

En una escuela desperfilada de su rol, que se encuentra totalmente demandada por un enfoque de eficiencia, se valoriza el CE como un espacio de diálogo. Para esto se requiere contar con tiempo y espacios para el encuentro, pero principalmente para la reflexión crítica que es clave para desarrollar significados contrahegemónicos (Giroux, 1993; Freire, 1994) que impliquen la construcción de un proyecto social y político de la escuela como espacio público.

⁴ Frase utilizada por el presidente de Centro de Padres y Apoderados en entrevista realizada 11 de junio de 2009.

2. Niños y niñas ciudadanos. Rol de la educación ciudadana. “Ellos pueden ver qué pensamos”⁵: La escuela en que se realizó el estudio imparte enseñanza básica; por tanto, los niños y niñas no sobrepasan los 12 años, siendo doblemente excluidos en su condición de estudiante y de infantes. Por otra parte, la macropolítica educativa reconoce la capacidad de participar a los estudiantes de enseñanza media.

Desde el discurso de los niños existe un reclamo por ser tomados en cuenta por los adultos, no sólo a través de su participación en el Centro de Alumnos o en el Consejo Escolar, sino que en los espacios de interacción cotidiana. Sin embargo, ha permitido romper con los prejuicios de los adultos respecto a su participación.

La práctica ciudadana y democrática implica reconocer un ejercicio que se realiza desde edades tempranas en la escuela, en el barrio y en la familia como agentes socializadores. Se trata no sólo de reconocerles a los niños el derecho a participar, sino darles el espacio y permitir que puedan desarrollar sus capacidades. Así como se habla de una educación a lo largo de la vida, se debería instalar en la práctica pedagógica una “educación ciudadana a lo largo de la vida”.

Los niños requieren avanzar desde una participación simbólica a una participación sustantiva, donde puedan manifestar poderes de decisiones, pero que además puedan desarrollar la reflexión crítica y valores democráticos como el respeto, la diversidad, la responsabilidad, la autonomía y la libertad.

3. Democratizar el Consejo Escolar. “la bola de nieve”: Este símbolo de la “bola de nieve” –imagen usada por el docente– se refiere a transformar la participación que se realiza al interior del Consejo Escolar, para generar un efecto democratizador de la cultura escolar. En su discurso los integrantes reconocen los siguientes aspectos:

En primer lugar, la legitimidad se encuentra dada por los actores que validan a sus propias organizaciones a través de la posibilidad de deliberar respecto a las características y las responsabilidades que debieran cumplir los representantes y que responden al contexto de cada uno de los grupos que conviven en la escuela. Las organizaciones deben permitir que todas las personas se sientan llamadas a participar por el hecho de pertenecer a esa comunidad y que no se establezca la participación de “algunos convocados”.

También se necesita socializar y transparentar la información, lo que debe ser una práctica constante en una organización, donde muchas veces la información queda en una zona oculta y silenciada. Lo anterior permitirá reconstruir la confianza en las organizaciones que están al interior de la comunidad educativa, pero previamente debe ser legitimada por los distintos niveles de la macropolítica.

Los sujetos que participan en el CE, en la frase “es una persona que suma”⁶, reconocen el liderazgo democrático del director, pues éste facilita los pocos espacios y tiempos para lograr que las organizaciones tengan un espacio en la dinámica escolar, aun cuando se reconozca que siempre van a estar en permanente conflicto. Junto con esto, se debe avanzar en la autonomía que debe tener el director para tomar decisiones compartidas con su comunidad educativa.

⁵ Entrevista realizada a estudiante, 8 de abril de 2009.

⁶ Frase utilizada por paradocente en entrevista realizada el 26 de marzo de 2009.

Se propone que la participación debe significar realmente **tomar decisiones e incidir en los aspectos fundamentales de la escuela** para la transformación de las estructuras y la cultura, decidiendo aspectos sobre la contratación de docentes, fiscalización de las horas de aula, sumarios, fiscalización de los recursos que llegan a la escuela, entre otros aspectos, pero también se requiere que las propuestas y decisiones que tomen los integrantes del Consejo Escolar tengan un **carácter vinculante**, lo que implica la obligación, de parte de las autoridades, de implementar lo que democráticamente ha decidido la organización en su conjunto. Claramente, el carácter resolutivo de los Consejos Escolares no basta.

La fragmentación de comunidades ha sido parte de las políticas neoliberales. Se requiere rearmar los lazos sociales en la escuela para que este grupo humano empiece encontrarse y tener proyectos compartidos.

También mencionan que se debe reconstruir la relación con la comunidad e integrarla, a través de sus organizaciones sociales, al trabajo del CE, esto permitiría generar equilibrios de poderes en la organización, rearticulando el proyecto social y político de la escuela, a través de la recuperación de su memoria histórica.

5. REFLEXIONES FINALES

Las dos formas descritas de construir los significados en el CE aportan a una conceptualización, desde la perspectiva de los sujetos sociales, sobre la democracia y la participación. Significados que apuntan en dos direcciones. Uno, construido desde la macropolítica, y el otro desde la micropolítica. Ambos tienen su expresión en la vida de la escuela y en los conceptos de democracia y participación que finalmente se imponen. (Ver esquema Nº 2)

Desde la **macropolítica**, se imponen significados a los sujetos que participan en el CE, respecto a cómo entender la participación y la democracia, reconociendo la influencia ideológica, presente en la normativa que impone sus visiones desde la perspectiva neoliberal terminando por ser parte del ser y hacer de la organización, donde se institucionalizan dinámicas de poder, asimetrías de conocimientos e información, exclusión y la legitimidad simbólica. Lo que contribuye a consolidar una democracia representativa que hay que cautelar y mantener el poder en un grupo acotado de personas. Por otra parte, se valida una participación simbólica al decidir sobre pequeñas cosas que no tienen incidencia en los aspectos esenciales de la escuela.

Este tipo de democracia excluye la voz de los otros, validando unas voces, la del sostenedor y la del director. Esto constituye parte de la cultura ciudadana que prima en la escuela. La pregunta es: ¿este tipo de características contribuye a realizar un proceso democratizador de la cultura escolar?

Sin embargo, desde la **micropolítica**, la interacción de los sujetos va construyendo significados que pueden tener una mirada diferente respecto a los procesos democráticos en la escuela, los que van en una dirección contraria a los significados impuestos por la política educativa. En este sentido, la democracia se reconoce como la posibilidad de sentirse convocado por el bien común, ya que las organizaciones nacen de sus propias necesidades, validadas por la comunidad escolar. El liderazgo democrático de la directora apoya los procesos de mayor inclusión, así como también la autonomía posibilita contar con espacios de reflexión y diálogo que van acompañando el sentido de comunidad que

Esquema N° 2

Significados macro y micropolítica: “democracia y participación”



se construye en la escuela, restableciendo el vínculo con el entorno a través de una participación activa. Todos estos aspectos favorecen un proceso de construcción democrática en la escuela que debiera expresarse en que los integrantes del CE tuvieran la posibilidad de tomar decisiones, promoviendo que en su conjunto se asuma la responsabilidad social con el proyecto de escuela que se quiere desarrollar.

Estos significados instalados en la micropolítica no logran tensionarse ni generan conflictos en el CE ni en la escuela. Los significados construidos desde la macropolítica tienen una incidencia mayor en la cultura del CE y del establecimiento, ya que los significados producto de la relación diálogo entre los sujetos no logran constituir un contrapoder porque más bien están dentro de los deseos que establecen los propios sujetos para desarrollar la participación en la escuela. Sin embargo, esos significados tienen un tremendo potencial para transformar la cultura escolar. A pesar de la limitante anterior, no se puede desconocer que el Consejo Escolar es un espacio de aprendizaje ciudadano que se requiere potenciar.

El análisis realizado desde la macropolítica y la micropolítica permite entender que en el Consejo Escolar existen significados que favorecen o dificultan la democratización de la cultura escolar.

Actualmente, dentro de los principios establecidos en la Ley General de Educación se define la participación como un espacio donde “los miembros de la comunidad educativa tienen derechos a ser informados y participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (LEGE, 2009: 4). En el texto no se reconocen otras organizaciones que pudieran tener vida al interior del centro escolar, consolidándose una participación instrumental y simbólica que finalmente termina desmotivando a los integrantes de la comunidad escolar al no establecer materias en que puedan decidir

sobre la vida de su escuela. Además, dentro de la normativa vigente, no se permite que las organizaciones, a través de los mecanismos que estipula el marco legal, puedan vivenciar y apropiarse de un proceso democrático, más bien lo que tiende es a congelar la participación.

Por otra parte, el tiempo y el espacio real para desarrollar procesos participativos tienen que ver con dar condiciones reales y no solamente formales, como sucede en la actualidad en la escuela, donde prácticamente se deben buscar los limitados espacios y tiempos para desarrollar las reuniones del CE, más todavía cuando la organización escolar se encuentra demandada y presionada por el cumplimiento de los resultados a todo nivel, aspecto que se consolida a partir de la implementación de la Ley de Subvención preferencial.

Las políticas de participación son meros mecanismos de control social que permiten nuevamente mantener una gobernabilidad que ha sido constante en los gobiernos de la Concertación, como parte de los mecanismos de legitimación que tiene su extensión a la escuela. Esto no sólo se expresa en los consejos escolares, sino también en los centros de alumnos y centros de padres y apoderados.

LAS VOCES DE LOS SUJETOS

Desde la micropolítica, el CE tiene un anhelo que se manifiesta en el rescate de la historia de la escuela y de la organización que se impregna en los significados que manifiestan los sujetos. Desde este *ethos*, se puede conceptualizar la democracia en la escuela como un diálogo que permite discutir en un clima de respeto y confianza respecto a la vida en la escuela, en donde todos los sujetos están convocados a participar, desde los niños hasta las organizaciones de la comunidad. Para ello, los sujetos deben darse sus propias formas de organización. La participación se entiende como una decisión libre, autónoma y responsable. Pero no basta con definir que el CE tenga poder resolutivo, además la participación debe ser vinculante en ciertas materias que tengan la obligatoriedad de ser implementadas por el sostenedor; sólo así tendrá un real significado la participación y será valorada por las distintas personas, permitiendo asumir la responsabilidad social que implica “ser parte de una comunidad”.

En una escuela en que los espacios de diálogo y de encuentro prácticamente no existen, se requiere de una instancia como el Consejo Escolar, ya que responde a una necesidad en la escuela, producto a los años silenciados que ha vivido la escuela y que recién empieza a recobrar su voz.

Vivenciar la democracia y la participación de esta forma implica tener espacios de diálogo y reflexión crítica en donde todos los sujetos son parte de este aprendizaje. La reflexión crítica requiere mirar sus propias prácticas para poder ir realizando un proceso de autoformación y de generación de una nueva cognición para desarrollar procesos participativos e ir estableciendo un proyecto propio para la organización y la escuela. La conciencia de lo anterior permite reconstruir las propias acciones, significaciones y su propia identidad como sujetos e ir articulando una acción social que permitiría generar discursos y acciones de carácter más político para la transformación que requiere la escuela. Considerando lo anterior, el CE puede ser validado como un lugar de aprendizaje ciudadano que requiere deconstruir significados que están arraigados en la cultura de las organizaciones.

La pregunta inicial de investigación ¿cómo significan los integrantes del Consejo Escolar su acción como medio para democratizar la cultura escolar? puede tener distintas respuestas. Por un lado, desde los significados transmitidos por las políticas neoliberales en nuestro país; por otro, reconociendo los significados construidos por los propios sujetos que permiten tener esperanza de que la participación y la cultura autoritaria en las escuelas puedan transformarse, si logran transitar hacia un espacio más público con una voz que demande esas transformaciones, solo así se podría generar un proceso más político y cultural para democratizar la cultura escolar, entendiendo que es una construcción en permanente tensión.

Este proceso de democratizar la cultura escolar implica transformaciones de discursos, acciones y actitudes que permitan reconstruir significados para avanzar hacia una participación sustantiva y auténtica. Si los integrantes del Consejo Escolar logran cuestionar y salir de esas prácticas que se han construido desde la política educativa, quizás esta organización podría tener relevancia, siempre que ellos mismos se conviertan en protagonistas que definen su acción, organización y relaciones con las autoridades; desde ahí se podría pensar en generar un proceso más político y cultural para democratizar la cultura escolar.

Bajo la luz de la investigación, el proceso de democratización de la cultura escolar se puede definir como: los significados construidos en la interacción que van permitiendo ir fracturando la cultura autoritaria de la escuela. Desde la perspectiva de los sujetos sociales, se distinguen claramente aspectos que van permitiendo una construcción democrática de la cultura a través del diálogo y la vivencia de los valores democráticos como el respeto, la tolerancia, la diversidad, la inclusión, entre otros. Sin embargo, estos valores deben reflejarse en prácticas concretas y esto pasa por generar procesos participativos que lleven a la comunidad en su conjunto a tomar decisiones sobre la conducción de la escuela.

En el imaginario social y en la construcción del discurso de las organizaciones sociales aparece la demanda de la educación pública, pero esto tiene reminiscencias del pasado cuando las escuelas dependían directamente del Estado. En esta línea investigativa, se requiere rescatar que lo público implica mayor participación de la comunidad en su conjunto y son los propios sujetos los que deben “resignificar” este concepto.

La escuela donde se realizó la investigación provenía de una experiencia de autogestión de los pobladores en la década sesenta; por tanto, requiere nutrirse de su propia memoria y la historia realizada hasta antes del 1973 sobre su práctica de participación en la escuela y con las organizaciones sociales de la comunidad, permitiéndole remirar su proyecto educativo, recuperar su identidad, restablecer confianzas, relaciones de cooperación, en definitiva fortalecer su capital social.

No se puede desconocer que una de las prácticas de poder ha sido invisibilizar y desaparecer las historias de las localidades. Revalorizar la memoria histórica permite generar conocimientos, compartir experiencias y encontrar las fuentes de su proyecto social, político y cultural.

Reconstruir las comunidades locales y potenciar la formación de su capital social constituye no sólo un desafío, sino también una necesidad frente al despoblamiento que han sufrido históricamente las comunidades en Chile. En este sentido, tanto la escuela, en algunos aspectos, como la comunidad misma pueden establecer un acercamiento y potenciar los aspectos que fueron vitales en una época para su vida conjunta.

Por otra parte, se pretende establecer una crítica a los expertos que elaboran la política educativa y a través de esta investigación se ha logrado mostrar las consecuencias que tienen en la vida de una comunidad las decisiones que se toman al respecto y que claramente transforman sistemas valóricos, relaciones sociales, en definitiva, la cultura. Si bien se han iniciado esfuerzos, quizás no hemos sido capaces de realizar un análisis crítico de las políticas aplicadas para promover la participación en el sistema escolar, debido a que no han dado los resultados esperados y más bien se sigue manteniendo una definición de la política desde “arriba hacia abajo” y un concepto de sujeto-objeto sin mayor participación en ningún nivel de la elaboración de la política educativa. Frente a la demanda instalada por los estudiantes en el año 2006, se requiere una mirada “sujeto a sujeto” en la elaboración de la política educativa, pero también se necesita establecer mecanismos de participación e incidencia real en la toma de decisiones y evaluación ciudadana a todo nivel.

Una de las limitaciones de la investigación ha sido que se ha focalizado en un caso particular, y que, por tanto, parte de los significados son propios de esa organización y de la historia que han construido. Sin embargo, en el futuro, se puede ampliar con la búsqueda de nuevas comprensiones de la problemática en el contexto local.

Se requiere, a la vez, la continuidad de la investigación desde un enfoque de investigación-acción. La finalidad de este tipo de investigación no es la acumulación de conocimiento para la comprensión de la realidad educativa, sino que permite aportar información que guíe el proceso de decisiones y los procesos de cambios. Además, los sujetos del Consejo Escolar serían actores de su proceso de investigación al revisar sus prácticas y significados construidos por ellos mismos e ir realizando un proceso de reflexión crítica que les permitan construir una cultura democrática.

Al finalizar la investigación, más bien queda la sensación de que existe un largo camino que recorrer para la reconstrucción democrática del país, la escuela y sus organizaciones, para que puedan aportar significativamente a la construcción de una cultura democrática más inclusiva y participativa; esto constituye un imperativo ético que requiere la sociedad chilena en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, G. (2002). *Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación*, en Mariano Naradowski. Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. (1997). *Teoría, crítica y educación*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Ayuste, A. (Coord.) (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro OEI.
- Bacharach, S. y Mundell, B. (1993). *Organizational Politics in Schools: Micro, and macro logics of action*. Educational Administration Quarterly. Vol. 29, Nº 4, pp. 423-452.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *El capital cultural*. México: Siglo XXI editores.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Castillo, E. (2003). *Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana*. Revista electrónica *Acción pedagógica*, 12 (1), 32-39.

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J.P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: El caso chileno*. Santiago: Foro Latinoamericano de políticas educativas (FLAPE).
- Courard, H. (1998). *Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional*. En Correa & Noe. *Nociones de una ciudadanía que crece*. Santiago: FLACSO.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar chileno*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. En: García Huidobro y Bellei 2003 y García Huidobro y Sotomayor.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Paidós Educador.
- Gil, F. & Reyero, D. (2006). Educación democrática, trampas y dificultades. En A. Ayuste (Comp.). *Educación, ciudadanía y democracia*, (pp. 15-37). Barcelona: Octaedro OEI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Gobierno de Chile. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* Nº 18.962. Publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990.
- Habermas, J. (1999). *Facticidad y validez: sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría de discurso*. Madrid: Trotta.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: OPECH.
- Martín, M. & Gairín, J. (2006). *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una vía de participación*. Santiago: Fundación Creando Futuro.
- Maturana, H. (1997). Fundamentos biológicos de la democracia. En Pizarro, C & Palma, E. *Niñez y democracia*. Bogatá: Ariel-Unicef.
- Maza, G. (2007). *Promesas y realidades de la participación ciudadana en Chile*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Participación ciudadana en políticas públicas, organizado por la DOS. Santiago de Chile, Chile.
- MINEDUC (2009). *Ley General de Educación*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2005). Decreto Nº 24 de 2005. Aprueba Reglamento de Consejos Escolares. Fecha de promulgación 27 de enero de 2005. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2006). *Manual de Apoyo para fortalecer los Consejo Escolares*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (1990a). Decreto 565 de 1990. Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados. Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago de Chile.
- MINEDUC (1990b). Decreto Nº 524 de 20 de abril de 1990, reformulado 2006. Reglamento de Centros de Alumnos. Santiago de Chile.
- Ministerio del Interior (1980). Constitución Política de la República de Chile. Santiago de Chile.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno (2007). *Agenda Pro Participación Ciudadana*. Santiago de Chile.
- Núñez, I. (1973). *Informe sobre la escuela nacional unificada*. Superintendencia de Educación Pública.
- Palma, D. (1997). La participación y la construcción de ciudadanía. Documento de trabajo Nº 27. Centro de Investigaciones Sociales (CIS). Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Editorial. La Muralla.

- Reyes, L. (2003). "*Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925*". Cuadernos de Historia 22, Santiago: Universidad de Chile. 111-148.
- Salazar, G. (1997). *De la Participación ciudadana. Capital Social constante y Capital social variable. Explorando senderos transliberales*. Ponencia presentada en Encuentro Latinoamericano de Gobernabilidad Democrática Local. Organizado por CUSO, Santiago de Chile, Chile.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En: volver a pensar la Educación, Vol. 1. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.