

Ana María Goetschel, coordinadora

Perspectivas de la educación en América Latina



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito – Ecuador

Telf.: (593-2) 3238 888

Fax: (593-2) 3237 960

www.flacso.org.ec

Ministerio de Cultura del Ecuador

Avenida Colón y Juan León Mera

Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 2903 763

www.ministeriodecultura.gov.ec

ISBN: 978-9978-67-197-9

Cuidado de la edición: David Chocair

Diseño de portada e interiores: Antonio Mena

Imprenta: Rispergraf

Quito, Ecuador, 2009

1ª. edición: marzo de 2009

Índice

Presentación	9
Introducción	11
<i>Ana María Goetschel</i>	
LOS DESAFÍOS DE LAS UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI	
Universidad: entre la enseñanza humanística y la formación profesional	23
<i>Vera Lúcia de Mendonça Silva</i>	
Los desafíos de las universidades en el siglo XXI: una visión desde la Argentina pos crisis	39
<i>Juan Carlos Pugliese</i>	
La movilidad y el intercambio académico en programas de posgrado como elementos para la integración latinoamericana	55
<i>Rosa Amalia Gómez Ortíz</i>	
Presentes persistentes de la universidad y sus futuros (in)imaginados: ¿es posible soñar en la no universidad del futuro?	73
<i>Eduardo Ibarra Colado</i>	

EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina	95
<i>Analia Minteguiaga</i>	
Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994	115
<i>Mario Yapu</i>	
Pensando en políticas públicas para la escuela rural en el Perú	139
<i>Yolanda Rodríguez G.</i>	
El proceso de descentralización de la educación en Argentina Un caso: la provincia de Buenos Aires	167
<i>María M. Formichella y Mara Rojas</i>	
Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007	189
<i>Milton Luna Tamayo</i>	

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente: una aproximación desde la perspectiva de los académicos y los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío, Chile	213
<i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	

La participación social y las reformas educativas
en América Latina. La discusión pendiente 233
Úrsula Zurita Rivera

La implementación de un programa
de resolución de conflictos sin violencia
en una zona de la Vía Perimetral, Guayaquil, Ecuador.
Posibilidades y límites de extender esta experiencia
dentro del sistema educativo 257
Anna Katharina Pfeifer

EDUCACIÓN Y EQUIDAD

¡Aquí hay que hacerse respetar!
Mujeres entre tuercas y metales:
una mirada desde las estudiantes de la Facultad de
Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú 277
Alizon Rodríguez Navia

Estereotipos de género en la niñez.
Una mirada desde los derechos humanos 295
M. Micaela Bazzano

Rituales de admisión. La reproducción
de la diferencia en el sistema escolar ecuatoriano 311
María Pía Vera

La participación social y las reformas educativas en América Latina.

La discusión pendiente

Úrsula Zurita Rivera*

Esta ponencia presenta los resultados de dos investigaciones sobre la participación social en la educación básica en México. La primera es un análisis cualitativo en torno a dicho fenómeno que tiene lugar en las escuelas primarias en el Distrito Federal en el 2005. El segundo estudio es la primera Evaluación Nacional de Participación Social en Educación Básica, 2000-2006. A partir de esto, se subraya la necesidad de una reflexión más profunda sobre algunos contenidos teóricos, analíticos y metodológicos que resultan imprescindibles para el estudio y la toma de decisiones sobre el tema.

Presentación

En años recientes, el tema de la participación social en la educación ha emergido con gran fuerza en el ámbito público. Si la participación es un asunto que se discute en múltiples espacios como el político, el económico, el social (Blas e Ibarra, 2006); en la educación, esta cuestión asume rasgos muy particulares (Zurita, 2006, 2007).

Si bien el término “participación” puede referirse a cualquier forma de intervención en los asuntos políticos; en realidad, con mayor frecuencia

* Profesora-investigadora, coordinadora académica Maestría en Ciencias Sociales Flacso-México. uzurita@flacso.edu.mx

se refiere a la participación libre de los ciudadanos. Sus opuestos son la exclusión (voluntaria o impuesta) y la movilización (es decir, la participación forzada). Además, en sentido estricto, denota la intervención en la vida pública de los ciudadanos o individuos comunes; no la de los miembros de la élite (gobierno, partidos, aristócratas). En síntesis, la participación desde la perspectiva de la teoría política significa intervención libre de las personas comunes en las decisiones públicas.

La participación social en la educación pública pone en contacto a los ciudadanos entre sí pero, sobre todo, los vincula con una actividad estatal muy importante, decisivamente influida por los acuerdos, conflictos y alianzas entre diferentes actores políticos. En pocas palabras, la participación social en la educación pública pertenece a un subconjunto de la participación política: la participación de los ciudadanos comunes en las políticas públicas de modo libre, autónomo y autosuficiente. Su principal objetivo no es intervenir directamente en la lucha por ocupar puestos públicos, sino influir sobre la forma en que se presta un servicio público, o bien, sobre la planeación, ejecución o evaluación de una política pública. Se trata de la intervención de los ciudadanos comunes (organizados o no) en la ejecución (y potencialmente también en la planeación y evaluación) de un servicio público: la educación. Sería engañoso proceder como si este servicio fuera esencialmente comunitario, provisto gracias al esfuerzo independiente de los ciudadanos; como si no fuera planeado, organizado, financiado y ejecutado por el Estado.¹

Este hecho rompe con la visión tradicional de las escuelas como instituciones jerárquicas, rígidas, cerradas a la intromisión de actores que no sean aquellos dotados de cierta autoridad académica, como los docentes y los directores, o administrativa, como los supervisores o los jefes de sector.

Los especialistas en la investigación educativa conocen ampliamente que los sistemas educativos experimentaron profundos cambios en los años ochenta y noventa. En particular, la región de América Latina emprendió reformas educativas que, para el tema que aquí interesa, tuvieron implicaciones de gran relevancia. Buena parte de dichas implicacio-

1 Todavía más erróneo sería si no se considerase que es el Estado el actor central en la prestación de los servicios educativos en los países de América Latina y el Caribe. En educación básica esta cuestión es inobjetable.

nes se adivinaron desde el origen de tales reformas cuando, para incrementar la calidad y la cobertura con equidad, estas se inspiraron en los desafíos que impuso la reforma del estado en contextos de reciente pero profunda democratización (Gajardo, 1999).

Así, la participación social, si bien ha ocupado un lugar importante desde hace más de quince años en las agendas de las políticas educativas regionales derivadas de dichas reformas, tiene resultados muy dispares entre sí. Esta disparidad es compleja porque no hay referentes claros que permitan distinguir claramente los aspectos que marcan la diferencia. Por ejemplo si consideramos que en los países latinoamericanos una tendencia general que se observó fue la creación de Consejos de Participación Social, algunos integrados únicamente por padres de familia, otros por padres de familia, docentes y directores, otros por padres y la comunidad; algunos tuvieron funciones limitadas, en otros casos con facultades más amplias (López, 2007).

A la luz de los años, estos Consejos han ido poblando y se han ido extendiendo a lo largo de las escuelas de educación básica latinoamericanas. A través de ellos, a pesar o en contra de ellos, la participación social en la educación paulatinamente se ha ido convirtiendo en un referente cotidiano para múltiples actores de las comunidades escolares y autoridades educativas, ya sea denotando su existencia o su ausencia, señalando los resultados positivos o los efectos negativos. Aun cuando este trabajo se enfoca en México, dada la creciente literatura regional especializada sobre participación social en la educación, es posible conocer algunos avances, cuyas consecuencias de las reformas educativas que tienen que ver con dicho fenómeno².

El propósito central de esta ponencia es examinar de modo amplio y general algunos de los principales hallazgos de dos estudios hechos recientemente en México sobre el tema de interés. A la luz de esos hallazgos se discuten algunas implicaciones conceptuales, metodológicas y analíticas. Esta reflexión no se limita a cuestiones educativas. Vale la pena poner de

2 Por ejemplo, está el grupo de análisis nacionales organizados por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Para mayor información véase: Andrade y Martínez, 2007; Cornejo, González y Caldichoury, 2007; Gil, 2007; Hernández Guevara, 2007; Pagano et al, 2007; Salinas Amezcuea y Amador Pérez, 2007; Stubrin, 2007.

relieve que la participación social en un ámbito tan específico como la escuela asume rasgos particulares pero, por otro lado, también es un reflejo de las instituciones y de la cultura política de una sociedad determinada así como del sistema educativo que conforma un universo heterogéneo de las escuelas públicas de educación básica.

Una vez hecha esta presentación, menciono la estructura de este documento. En primer lugar, se expone una breve reflexión sobre la noción de participación social en la escuela para tener una imagen de la situación en que se halla esta discusión. Posteriormente, se presenta una descripción de los dos estudios que constituyen la referencia central de este documento y de las ideas aquí plasmadas. En el cuarto apartado se exponen algunas derivaciones conceptuales y metodológicas a la luz de los hallazgos encontrados. Por último, se comentan algunas conclusiones que buscan alimentar la discusión sobre este tema.

La participación social en la escuela

Buena parte de la investigación educativa nacional ha abordado el análisis de las reformas educativas. No hay duda de que existen temas que concentran gran atención, por ejemplo, cuestiones tales como el financiamiento, la descentralización, la normatividad o la evaluación. En cambio, es notoria la referencia un poco menor de la participación como un factor que contribuye al incremento de la calidad educativa o el éxito de las reformas, más aún cuando apuntan a la descentralización y, principalmente, a esquemas de gestión y autonomía escolar.³

Ahora, preguntarse qué tan importante es la participación, tendrá diferentes respuestas según el modelo de democracia que se tenga en mente (Salazar, 2004). Lo que resulta innegable es que para una escuela que incluye dentro sí prácticas democráticas, como son las relativas a la participación, no basta tener el interés, crear espacios y permitir el acceso

3 Sin embargo, habrá que ser cuidadosos al plantear esta relación pues como dice Egido: “la autonomía, aun siendo condición necesaria, no es condición suficiente para que las escuelas se orienten hacia modelos participativos” (Egido, 2000: 70).

pues, según Apple y Beane (1997), solo en un país democrático puede prosperar este tipo de escuela⁴.

En este sentido, el contexto se convierte en un elemento fundamental para entender y explicar la participación social en las escuelas, que no puede ser eliminado ni obviado porque delimita y, sobre todo, le otorga sentido a la participación (Shaeffer, 1994). Desde esta perspectiva es inevitable la complejidad de la noción participación, porque remite a un esfuerzo deliberado, por momentos agotador y algunas veces conflictivo para las escuelas, que han sido instituciones, por su naturaleza, poco democráticas (Apple y Beane, 1997:29; Henderson y Mapp, 2002). La sola propuesta de introducir nuevos esquemas de participación en el espacio escolar, altera el contexto y las relaciones de poder que en él existen (Bardiza, 1997; Hargreaves, 1998).

Aunado a ello, a diferencia de lo que cree Shaeffer (1994), la participación no alude a un proceso evolutivo o gradual, ya que requiere ser ratificada constantemente porque, así como ocurre con otras expresiones de participación, las olas de participación activa en las escuelas son la excepción, más que la regla (Font, 2004).

Por otro lado, la coherencia que pueda llegar a tener una política que promueve la participación de diversos actores en la escuela con los otros contenidos de la reforma educativa por sí misma, no garantiza que dicha práctica tenga una trayectoria creciente (Santos Guerra, 1997). Sin embargo, es necesario diseñar y operar bajo un esquema integral. De lo contrario “cuanto menos integrales sean las acciones, más simultaneidad de enfoques estarán en juego y en consecuencia mayores serán las posibles descoordinaciones que se puedan dar” (Corvalán y Fernández, 2000:43).

La participación en la escuela tiene características especiales que la distinguen de la que ocurre en otros ámbitos, en buena medida por la diversidad de actores involucrados, cuya naturaleza heterogénea incrementa la dificultad para adoptar prácticas más participativas y que rebasen esos obstáculos (Santos Guerra, 1997). De modo tal que los diferentes saberes, experiencias y expectativas que cada uno de ellos tiene no les impidan

4 Aquí se halla un argumento más para promover la participación en la educación a la luz de las reformas educativas en países de América Latina cuando éstos se encontraban experimentando excepcionales procesos de democratización.

participar, construir consensos, establecer derechos y obligaciones, etc. Hacerlo no es nada fácil, aun cuando exista una política de propagación de valores democráticos en las escuelas, porque existen relaciones de poder, intereses antiguos que afectan todo proceso de reforma (Shaeffer, 1994), pero también porque la participación no es la panacea o fórmula mágica que solucione todos los problemas (Granberger, 2001; Shaeffer, 1994).

En los últimos años se han creado e implementado diferentes estrategias que pretenden acercar a las escuelas, las familias y, en algunos casos, a las comunidades. Habrá que decir que este conjunto de estrategias también puede “leerse” como un intento que busca poner en práctica “la idea de una educación democrática que se entienda como participación en cultura o capacitación para la participación... [y que se exprese] en la fusión de ambas culturas, escolar y popular” (Santos Gómez, 2006: 888).

Como se sabe, la participación social puede ser objeto de diversas lecturas según los enfoques que se empleen (Corvalán y Fernández, 2000, Blas e Ibarra, 2006). No obstante, en cualquiera de las lecturas implica un replanteamiento sobre las capacidades de las escuelas para emprender iniciativas de esta naturaleza y, por otra parte, capacitar a los actores involucrados. Así, según Bolívar (2006:136), las dos rutas principales que requiere toda iniciativa, y que se hallan estrechamente relacionadas con los cambios arriba señalados, son:

- a) Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para vincularse con las familias, garantizando la comunicación, la confianza, el respeto, la tolerancia, el trabajo conjunto, el compromiso y la responsabilidad, entre otros valores.
- b) Estrategias para capacitar a los padres e involucrarlos de modo efectivo no solo en las acciones de los centros escolares, sino en la educación y el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Es esperable que muchas de esas estrategias se originen en las escuelas e, inclusive, en las familias. Sin embargo, el único componente que puede asegurar su estabilidad y éxito, se encuentra en el sistema educativo. Se

trataría, entonces, de que las iniciativas busquen involucrar a la familia, la comunidad y la escuela así como de que estas formen parte de políticas y programas educativos, que cuenten con los apoyos requeridos y que tengan detrás de sí, un andamiaje estructural que respalde su supervivencia sin limitar la creatividad y la originalidad de los actores involucrados. En efecto, las autoridades educativas, podrían establecer los márgenes de la acción, aprobar el financiamiento para la creación, publicación y difusión de materiales educativos y orientar las acciones hacia los objetivos educativos más preciados, entre otras acciones.

Dos investigaciones

Tal como se dijo al inicio, esta ponencia es el resultado de dos recientes investigaciones empíricas sobre la participación social en la educación básica en México. Dichas investigaciones se han centrado en la participación en las escuelas. A continuación se describen algunos rasgos de ambos estudios.

En nuestro país, la figura que resume los intentos por incentivar la participación social está materializada en los Consejos de Participación Social. Ellos han constituido, desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 y su posterior incorporación en la ley general de educación en 1993, el eje rector de la política en materia de participación social en la educación. A partir de 1992, con la firma del ANMEB, las formas tradicionales de participación social (la asociación de padres de familia, la participación bajo formatos espontáneos y no institucionales decididos por las propias escuelas) sirvieron de base a los nuevos esquemas (los consejos de participación social, los esquemas de participación promovidos por diferentes programas estratégicos) con los que se buscó orientarla hacia nuevos propósitos (la gestión escolar, la calidad de los procesos y logros educativos), asignándole responsabilidades específicas a ciertos actores (los consejos escolares, municipales, estatales y nacional de participación social, los consejos de autoridades y especialistas educativas, entre otros) y estableciendo reglas determinadas para su colaboración (reglamentos y lineamientos).

Así, la combinación resultante de esquemas de participación social tradicionales con nuevos esquemas en las escuelas y en la educación, conformó el contexto de la definición e implementación de la política de participación social en la educación básica en las últimas administraciones federales, así como, en especial, de las estrategias y acciones en la materia incorporadas en los programas educativos estratégicos, como el Programa Escuelas de Calidad, el Programa Nacional de Lectura, Enciclomedia. De esta forma, dichas iniciativas fueron diseñadas contemplando la indispensabilidad de tener como base de apoyo la colaboración de la comunidad escolar, entendida en su sentido más amplio, involucrando el concurso y colaboración de todos aquellos actores que, por su posición, gozan de un papel relevante en el proceso educativo: directores, maestros, padres de familia, autoridades educativas y expertos.

La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal, México⁵

La investigación *La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal* se hizo entre 2005 y 2007. El equipo de investigación estuvo integrado por cuatro especialistas en el tema.⁶ Desde el inicio, este estudio se planteó como una investigación exploratoria, cualitativa, mediante la cual se buscaba obtener, sistematizar y analizar información empírica, basándose en una profunda revisión documental y teórica.

El diseño metodológico de esta investigación incluyó: un análisis documental sobre la participación social. Al respecto, se identificaron y se revisaron decenas de artículos y libros sobre nociones conceptuales de la participación social, la democracia, las reformas educativas, la gestión escolar, la descentralización, entre otros. Asimismo fue posible encontrar

5 La investigación recibió financiamiento de la convocatoria de los Fondos Sectoriales de la Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología 2003-1.

6 José Luis Velasco Cruz (Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM), Juan Soca (FLACSO-México), Laura Viviana Pinto (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM) y Ursula Zurita (FLACSO-México). Eventualmente participaron otras personas, pero por periodos muy cortos (Zurita, 2007).

y revisar a profundidad investigaciones realizadas en diferentes países, como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Estados Unidos y Nicaragua, entre otros. Si bien la bibliografía acerca de experiencias locales, estatales y nacionales de México es reducida, fue posible localizar algunas, sobre todo investigaciones no publicadas, documentos institucionales, entre otros.

La obtención de los datos y la información estuvo basada en la encuesta de participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal en junio del 2006 que comprende 253 cuestionarios aplicados a 35 supervisores, 20 directores, 99 maestros y 99 padres de familia de 20 escuelas en la delegación Iztapalapa. Se organizaron cuatro grupos de enfoque: con asesores técnico pedagógicos y con autoridades educativas del Distrito Federal; con integrantes de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa y con miembros de los sistemas educativos de Sinaloa y Tabasco; entidades elegidas para elaborar un análisis comparativo. También se hicieron 28 entrevistas individuales y 6 colectivas.

La investigación inicialmente no consideró emplear otras fuentes de información más allá de las documentales: bibliográficas, hemerográficas, reportes de investigación, documentos institucionales, entre otros. Pero una vez que se comenzó y desarrolló la investigación fue posible tener acceso a los resultados de la primera consulta nacional sobre participación social, organizada por la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social (CONAPASE) y, por otro lado, a los de la evaluación nacional de participación social en la educación básica en México.

Evaluación de la política de la participación social en la educación básica en México, 2000-2006

La evaluación de la política de participación social en la educación básica analizó las estrategias, los lineamientos y los mecanismos de estimulación de la participación social en la educación básica adoptados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el periodo 2000-2006, y estudió su impacto en las formas desarrolladas por dicha participación social en este periodo.

En términos generales, la participación social en la educación básica en México se ha desarrollado en tres grandes áreas o niveles:

- a) En la definición e implementación de las políticas educativas.
- b) En la evaluación y rendición de cuentas del sistema educativo y las políticas educativas, tanto a nivel nacional como estatal.
- c) En la escuela.

En todas ellas, la participación social ha asumido generalmente modalidades tradicionales y novedosas, institucionales y no institucionales. Adicionalmente, en ella han convergido también diversos tipos de actores, tanto propios del sistema educativo como externos a este; así mismo, algunos han sido creados expresamente para la promoción de la participación social, tal como ocurre con los consejos de participación social en los niveles escolar, municipal, estatal y nacional.

La evaluación de la participación social en la educación básica estudió cómo los múltiples cambios introducidos en el sistema educativo han promovido la participación social, considerando los tres niveles señalados pero haciendo un mayor énfasis en la escuela.

Algunos de esos cambios se han gestado en el marco del proceso de descentralización, la reforma educativa y la reforma jurídico-administrativa del sistema educativo con anterioridad al año 2000, respondiendo a la identificación de la participación social como una línea estratégica en las reformas educativas emprendidas en los noventa en todo el continente.

Como parte del interés por conocer los resultados de la política en materia de participación social se inició una investigación al respecto en 2006. En ese año se realizó la primera evaluación sobre la participación social en la educación básica en nuestro país a cargo de un equipo multidisciplinario de la sede académica mexicana de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Zurita, 2006).⁷

7 Los integrantes de la FLACSO México son Gabriela Beceril, Martín de los Heros, Fabiola Fernández, Efraín Pérez, Viviana Pinto, Juan Soca, Benjamín Temkin. También participaron Fernando Bazúa, profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

La estrategia metodológica de esta evaluación consistió en una combinación de dos enfoques. A grandes rasgos, el primero puso la atención en los sujetos que convergen en las escuelas públicas de educación básica así como de otros actores (internos, externos a los sistemas educativos). Desde estos sujetos, con sus conocimientos, experiencias, expectativas, valoraciones, fue posible la aprehensión y el análisis de los procesos de participación social en los centros escolares. El segundo enfoque se centró en la fase de implementación de la política educativa orientada a la promoción de la participación social en las escuelas públicas de nivel básico así como en la educación. Se diseñaron diversas técnicas cualitativas y cuantitativas para recolectar y sistematizar el vasto conjunto de información requerido para construir un panorama nacional de la participación social en los tres niveles de la educación básica que permitiera, a su vez, dilucidar el impacto de la política correspondiente a la anterior administración.

En este marco se realizó una encuesta nacional sobre la participación social en educación básica levantada en una muestra representativa, conformada por 1200 directores de escuelas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en México. El propósito principal de la encuesta fue indagar, a través de esta figura clave los procesos y resultados de la participación social en las escuelas del nivel básico.

Al hacerlo, se identificaron los múltiples actores de la escuela, del sistema educativo y otros externos a este, que participan. También se indagaron las modalidades en que participan dichos actores, los logros (buscados e inesperados) de su actuación así como los problemas derivados. Por último, se recabaron las sugerencias que tienen para mejorar la participación social.

Asimismo, se emprendieron estudios de casos en cinco entidades federativas, a saber, Querétaro, Hidalgo, Chiapas, Sinaloa y Tamaulipas.⁸ En

Xochimilco, Marcela Ramírez y Giovanna Valenti como coordinadoras institucionales de la SEP y la FLACSO-México, respectivamente. Ursula Zurita fue la responsable académica de la Evaluación

8 Los criterios de selección fueron varios. Entre los más importantes, destacan que los estados permitieran realizar un contraste en cuanto a la diversidad de la oferta de los tipos de servicio, por lo que resultó fundamental incluir entidades con servicios de educación indígena; que tuvieran un desarrollo significativo en la integración de sus consejos de participación social en los distin-

estas entidades se realizaron grupos de enfoque y entrevistas individuales.⁹ El objetivo tanto de los 43 grupos de enfoque como de las 40 entrevistas individuales realizadas, fue profundizar en los procesos, actores y modalidades así como las valoraciones, expectativas y sugerencias respecto a la participación social.¹⁰

Dados los objetivos de este documento, en las siguientes líneas se comentarán los hallazgos más relevantes de esta investigación y que están estrechamente relacionados con la reflexión sobre el papel de las escuelas y las familias en la educación en/para valores democráticos. Se parte de la idea de que la información proporcionada por la encuesta, constituye un conocimiento privilegiado en torno a la participación social en la educación básica en nuestro país. Los temas que serán discutidos aquí, relacionados ampliamente con este tema, son la valoración de la participación social y las formas de participación.

Principales hallazgos

Ambos estudios proporcionaron información privilegiada para conocer la participación social en nuestro país. Para empezar, habría que decir que el eje rector de la política de participación social, en la actualidad, son los consejos de participación social. Sin embargo, no son las únicas referencias o las únicas modalidades que tienen los diferentes actores para participar. De hecho pareciera que dichos consejos encarnan la referencia obli-

tos niveles; que favorecieran la exploración sobre la interacción entre programas estratégicos (federales y locales), participación social y rezago educativo (alto-bajo); que los estados estuvieran en alguna de las cuatro regiones en que el CONAPASE dividió el territorio nacional.

- 9 Los grupos de enfoque se conformaron de diferentes actores del sistema educativo, como: autoridades educativas (jefes de sector, supervisores, asesores técnico-pedagógicos), representantes sindicales, directores y maestros, padres y madres de familia, ex alumnos de secundaria, miembros de instancias de participación social de los cinco estados del país. En total, colaboraron alrededor de 450 personas tanto en los grupos de enfoque como en las entrevistas individuales.
- 10 De modo particular, se enfatizó en los derechos y obligaciones de los actores en torno a la participación social, los elementos que facilitan y obstaculizan la participación social, los resultados generados, el desarrollo de la participación social en los últimos seis años, el impacto de la participación así como las posibles acciones que podrían ser emprendidas para mejorar los procesos y los resultados.

gada para la definición de iniciativas “diferentes” de participación social. En otras palabras, a pesar de los consejos o en contra de ellos, existe la participación social en la educación básica. La riqueza del fenómeno emerge cuando se piensa en la diversidad de procesos de participación social llevados a cabo en el espacio escolar y, en general, en la educación.

Por ahora los dos estudios considerados en este documento se centran en la participación social que sucede en las escuelas; lo cual posibilita ver cómo, según la opinión de una amplia gama de actores y personajes, las escuelas “abrieron sus puertas” a los padres de familia, la comunidad, los ex alumnos, los expertos, las organizaciones locales, entre otros. En este sentido, tal como lo señala María Margarita López (2006:3), en nuestro país se han dado pasos importantes dirigidos a la participación de los padres de familia y de la comunidad externa a la institución educativa.

En México, la iniciativa formal en torno a la promoción de la participación social en la educación nació en el sistema educativo y desde ahí se ha extendido, en diferentes grados y modalidades, hacia las escuelas y otros ámbitos como las familias, las comunidades, la academia,¹¹ por ejemplo.¹²

A diferencia de otras investigaciones, la evaluación realizada por el grupo de investigadores de la FLACSO-México no se enfocó en las escuelas que están en algún programa (como el PEC), tampoco en las de algún nivel (preescolar, primaria o secundaria) ni en ninguna modalidad especial (general o indígena, por ejemplo). Esto permitió tener una visión más amplia de la participación social en la educación. Mirada que definitivamente se fortaleció cuando se incorporaron las visiones de múltiples actores y no solo de los directores que fueron la población objetivo de la encuesta nacional de la participación social de la educación

11 En este sentido podríamos considerar al Consejo de Especialistas para la Educación (CODESE, creado en 2005 e instalado formalmente a principios del año 2006. Como órgano consultivo, tiene el objetivo de emitir opiniones a las autoridades para la toma de decisiones en la materia correspondiente.

12 Sin embargo, esto no implica que no se cuenten con iniciativas previas y fuera del sistema educativo que hayan buscado justamente estrechar los lazos entre las escuelas y las familias. No obstante, no fue sino hasta que se firmó el ANMEB que realmente se dio un paso fundamental para que las escuelas *abrieran sus puertas*

básica en México.¹³ De esta manera, fue posible encontrar una multiplicidad de objetivos que guían, estructuran y orientan la participación social en las escuelas públicas de educación básica; lo cual obedece a las acciones que se originan en los sistemas educativos (federal, estatales); en otras dependencias gubernamentales (secretarías de Gobernación, de Salud, de Relaciones Exteriores, de la Función Pública, etc.); o, bien, en instancias no gubernamentales, ya sea internacionales, nacionales o locales.

En efecto, la evaluación abre un horizonte de replanteamientos sobre el tipo de relación o relaciones que se están pensando entre las escuelas, las familias, las comunidades y otras esferas. Como se vio en apartados iniciales, una parte importante tiene que ver con la forma en que se incorporó la participación social en las reformas educativas de los 90, lo cual se tradujo en variadas políticas y programas que impulsaron desde entonces la participación social en la educación básica. Sin embargo, no hubo una reflexión profunda sobre la manera en que las escuelas se abrieron al mundo exterior, no se pensó para qué, cómo, cuándo y hasta dónde. En términos de Bolívar (2006) lo que no hubo fue una discusión sobre los modelos deseados en torno a la vinculación escuela-familia-comunidad.

Por ahora, a partir de ambos estudios, se exponen aquí algunas consideraciones analíticas y metodológicas para una reflexión futura.

En primer lugar, está la urgencia de una discusión teórica sobre la participación social que recupere la especificidad de este fenómeno en el ámbito educativo. Como se hace en múltiples estudios, (López, 2006; Torres, 2001; y en los organizados por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, entre otros) y en esta pequeña reflexión también, el concepto de participación social se sitúa en teorías democráticas y desde ahí se define (Blas e Ibarra, 2006). No obstante, en el ámbito educativo, a diferencia del político en los regímenes democráticos, no opera el principio de igualdad. En otras palabras, no todos participan en todo, no todos colaboran del mismo modo, no todos hacen lo mismo, no solo porque así ocurre, sino precisamente porque se hace todo lo posible para que así

13 Como lo han documentado otras investigaciones (LLECE, 2002; CERCA, 2004); el análisis de la participación social impone serios desafíos metodológicos, ante los cuales las metodologías y las técnicas cualitativas parecen ser recursos indispensables.

sucedan. Frente a tal situación, la participación social en la educación necesariamente asume contenidos diferentes, que para los actores “tradicionales” de las comunidades escolares, es decir los docentes y los directores, resulta inmanejable, complejo y, sobre todo, amenazador: ¿a quién sí abrirle las puertas de la escuela?, ¿hasta dónde?, ¿en qué sí y en qué no?

El segundo aspecto está vinculado con las aproximaciones metodológicas que predominan en los estudios sobre participación social en la educación. Tal pareciera que hay dos tendencias generales: la primera alude a un conjunto de estudios que, a manera de monografías y evaluaciones (unas más descriptivas que otras, unas más abarcadoras que otras), hay serios intentos por conocer los diferentes modelos de participación social que se expresan en políticas y programas determinados o, bien, que son resultados de estas acciones. La segunda tendencia alude a investigaciones micro, cualitativas, que buscan profundizar en los procesos, los actores y los resultados de la participación social en escuelas concretas, ya sea porque se trata de experiencias exitosas, innovadoras (LLECE, 2002), porque están vinculadas a la implementación de ciertos programas¹⁴ o, bien, porque despiertan algún interés particular.

En este marco surgen varios cuestionamientos relacionados con la urgencia por conocer las experiencias en otros países, por entender las experiencias locales a la luz de otras nacionales. En pocas palabras, la investigación educativa sobre la participación social requiere de mayores estudios comparados pero, ¿cómo elaborarlos cuando los procesos de participación social se encuentran, pareciera, enraizados en la particularidad de las historias políticas nacionales, en las características de los sistemas educativos nacionales y en las culturas políticas y escolares? En efecto, tenemos frente a nosotros un reto que resulta ineludible y cuyo abordaje requiere de la creatividad y la sensibilidad, además del conocimiento, de los expertos en la investigación educativa.

En tercer lugar, la reflexión sobre la participación social en la educación está enmarcado por sucesos políticos inéditos en la historia de México y del mundo occidental en su conjunto: la victoria de la demo-

14 En el caso de México, ilustran esta tendencia las numerosas investigaciones realizadas en el marco del Programa Escuelas de Calidad.

cracia sobre otras formas de gobierno (Held, 1998) y el arribo de políticas neoliberales. Ambas corrientes muy fuertes, sobre todo en décadas de las cuales emergieron las reformas educativas, tienen sólidos discursos que alientan la participación de los ciudadanos individualmente o en múltiples organizaciones. Sin embargo, tal como lo subraya Evelina Dagnino, existe una “confluencia perversa”¹⁵ dado que, “la perversidad se revela precisamente en el hecho de que, apuntando hacia direcciones opuestas y antagónicas, ambos proyectos requieren una sociedad civil activa y propositiva” (Dagnino, 2006: 225). En el caso de la educación esta situación añade confusión, genera incredulidad e incrementa exponencialmente la complejidad que de suyo tiene la participación social en el ámbito educativo.

Muy relacionado con este punto, en cuarto lugar, se encuentran la desconfianza y el descrédito que generan las iniciativas de participación social o ciudadana, según sea el caso, lanzadas desde los Estados. El temor a la manipulación, la corrupción y el clientelismo parecen socavar el principio de autonomía, independencia que suponen las formas organizativas ciudadanas (Cunill, 2006: 177). En este contexto, los consejos de participación social en la educación en México parecerían ser justamente un ejemplo de experiencias de “dudoso origen y proceder”. Los resultados de las dos investigaciones muestran que si bien los consejos tienen un origen estatal y de que fue el Estado el responsable de su diseño institucional (composición, funciones, competencias, ámbitos, entre otros elementos), lo cierto es que se identificaron casos donde los consejos funcionan, alcanzando resultados muy positivos, no solo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes, sino también para la conformación de identidades colectivas, de proyectos educativos relacionados con la articulación de la escuela, la familia y la comunidad, trabajando diversos temas como de salud, democracia, medio ambiente,

15 A fuerza de ser justos, esta confluencia perversa había sido ya identificada por otros, aunque no calificada de este modo, inclusive como una característica inherente a la noción de participación social (por ejemplo: Corvalán y Fernández, 2000; Blas e Ibarra, 2006)). De esto se deriva que más allá de los proyectos, la participación puede tener diferentes sentidos e implicaciones, la participación puede deberse a intereses individuales y no rebasar dicha dimensión, hasta ser producto de intereses colectivos cuyos resultados refuerzan las identidades y los proyectos colectivos.

generándose procesos de aprendizaje colectivo, fortaleciendo redes y robusteciendo el capital social, entre otros.

En el caso de América Latina, la participación social en la educación en el marco de las reformas educativas asume connotaciones muy singulares por la conexión que tiene dicha participación con los procesos de democratización. Así, por un lado, se tiene a Estados que están transformándose, que transitan de regímenes autoritarios a democracias formales; por otro, se tiene a sociedades civiles nacientes o re emergentes, que avanzan de modo desigual y titubeante según los temas que le parecen de mayor envergadura, incluso algunos de los cuales han dado lugar a su propio origen. En pocas palabras se tienen Estados y sociedades civiles que están aprendiendo a encontrarse, a escucharse, a pensar juntos problemas y posibles decisiones y a tomar decisiones conjuntamente. Si bien las historias nacionales de América Latina señalan que estos procesos no han sido nada fáciles, lo cierto es que se han dado algunos pasos en torno a la participación en el nivel respectivo de la formulación, el diseño y la evaluación de políticas públicas cuya relevancia varía de un país a otro. A nivel nacional se tienen ya algunos datos que apoyan esta aseveración, pero falta saber qué pasa en las unidades subnacionales. Este asunto no es menor, dado que las reformas de los noventa tuvieron un componente de descentralización de los servicios educativos.

En quinto lugar, un argumento que de tan repetido se cree cierto, indica que la participación social en las escuelas y la educación en países como el mexicano o los latinoamericanos, apenas está dando los primeros pasos y de forma muy débil y accidentada. La razón de ello se localiza en la historia de los regímenes políticos, las democracias frágiles, los resabios del autoritarismo y las culturas políticas antidemocráticas. Si bien es cierto que algo hay de eso, también es cierto que en otros países con democracias más institucionalizadas que las nuestras, la participación social en las escuelas también es incipiente, obstaculizada y con limitados resultados (Sliwka e Istance, 2006). Los países en que se piensa son Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Polonia, República Checa, España, Japón, Hungría y Austria. En ellos aun cuando también se pusieron en marcha reformas educativas, incluyendo la cuestión de la participación social, los resultados indican una participación de padres y alumnos limitada, con pocas evi-

dencias satisfactorias. Es entonces cuando se vuelve más urgente la reflexión sobre la participación social en las escuelas y la educación considerando aspectos más allá de los rasgos de los sistemas educativos, sus políticas y programas

En sexto lugar, en cuanto a la participación social en la educación, se sabe que otro elemento que incrementa profundamente su complejidad y, en sí mismo, la dificultad para asirla, comprenderla y, sin duda, para explicarla es que de modo simultáneo pueden existir diferentes esquemas de participación que no están diferenciados por el tipo de actores involucrados,¹⁶ por ámbitos o temáticas, por duración, etc. Este hecho conduce a cuestionar la utilidad de esquemas de participación que tienen una noción progresiva, ascendente, ordenada de la participación que inicia (Trilla y Novela, 2001) que está muy distante de lo que sucede en la vida cotidiana de las escuelas.

Lo que se desea subrayar es la complejidad que distingue a la participación en las escuelas. Así, mientras que a los padres se les demanda que realicen las aportaciones económicas programadas según calendarios, se les prohíbe que tengan alguna ingerencia en asuntos pedagógicos. Sin embargo, al mismo tiempo se les exige que colaboren muy activamente en la organización de fiestas cívicas o eventos sociales y culturales. Por otro lado, se les habla de la importancia de la transparencia y rendición de cuentas, pero ante cualquier intento, por débil o desordenado que sea, por exigir cuentas, mostrar su inconformidad o expresar alguna queja, el rechazo de las autoridades en las escuelas emerge rápidamente.

Frente a este complejo y multidimensional fenómeno, en séptimo lugar, es obvia la urgente necesidad de emprender investigaciones que permitan comparar las experiencias. Sin duda, este desafío implica rebasar intentos por la cuantificación de la participación social; ya sea en términos de consejos instalados, como los consejos escolares de participación social en México, de los proyectos escolares realizados por consejos o por la contabilización del número y perfil de los integrantes de tales entidades.

16 Por ejemplo, padres con alta escolaridad en contraste con padres sin escolaridad; padres, por un lado, y alumnos, por el otro; alumnos de edad preescolar o alumnos adolescentes; padres y alumnos frente a representantes de la comunidad externa; comunidades escolares en ámbitos rurales y, por otro lado, comunidades en ámbitos urbanos.

Por último, los resultados de los dos estudios ponen frente a nuestra mirada los avances de la participación social en la educación básica en México. Cabe decir que estos avances no son mecánicos, inmediatos ni directos y, desde luego, tampoco son homogéneos. Como bien saben los que analizan la implementación de las políticas, los individuos reelaboran las políticas, “re significan” los contenidos, aceptan, rechazan o se resisten ante ese cúmulo de acciones puntuales generadas por las políticas (Aguilar, 1993). Así, las políticas y programas derivados de las reformas educativas, inevitablemente se inscriben y se incorporan en historias concretas, en trayectorias individuales y colectivas, tanto de los sistemas educativos, de las escuelas, como de sus actores. Todo esto implica que las escuelas expresan un mosaico de formas de participación social diversas entre sí: tradicionales, institucionales, colectivas, individuales, difusas algunas, otras orientadas a ciertos objetivos o hacia un amplio abanico de tópicos.

Conclusiones

Las investigaciones registran ciertos avances en materia de participación social, que conducen a pensar que, los procesos de participación social podrían constituir el fundamento de acciones específicas dirigidas a una educación comprometida con la formación ciudadana, que convoque tanto a las escuelas como a las familias y, también, a las comunidades donde se encuentran los centros escolares. Sin duda, esto de llevarse a la práctica, requeriría la identificación de las oportunidades y las restricciones que emergen según el tipo de contexto como también de la escuela. En efecto, la participación social puede, desde el argumento central de este trabajo, constituir el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad en el marco de acciones dirigidas a la educación democrática y la formación ciudadana.

Esto no está libre de tensiones. Si nos remontamos en la historia, veremos que la constitución de los Estados modernos tuvo una implicación muy importante al respecto: la educación formal, a cargo de los estados, “arrebato” a las familias, las funciones educativas referidas a los valores.

Sin embargo, los datos señalados en esta investigación, indican que las familias siguen teniendo un papel fundamental en estas tareas, aun cuando, en términos de composición, sean muy diferentes de las de antaño. Para “limar” dichas tensiones es imprescindible el diseño de políticas y programas integrales que busquen sumar esfuerzos, articular acciones, aprovechar las ventajas que cada esfera (las escuelas, las familias, las comunidades) pueden tener para la educación. Como se dijo antes, este hecho es crucial para alcanzar el éxito deseado, de lo contrario, proseguir con acciones aisladas y descoordinadas puede generar desconfianza, fracaso, desaprovechamiento de los esfuerzos, entre otros resultados.

En nuestro país, como en América Latina y el Caribe, las reformas educativas corrieron de manera paralela con las transformaciones experimentadas por el estado y la sociedad en general (Di Gropello, 1999). Estos cambios, vinculados con la reforma del Estado, la inclusión y participación de (nuevos y viejos) actores, la ampliación y revitalización de la esfera pública y la democratización, marcaron definitivamente los contenidos y los propósitos de las reformas.

En particular el impulso de la participación de diversos actores, y no solo de los padres, en el espacio de la escuela parece, en principio, ser congruente con los objetivos de las reformas y con los cambios democráticos. No obstante, al profundizar en la manera en que la participación se tradujo en la práctica, emergen rápidamente diversos elementos que limitan la capacidad de los individuos por hacer de los centros escolares y/o de los sistemas educativos, un espacio abierto para la participación democrática.

Al respecto habría que pensar si en el intento por agilizar el diseño y la implementación de las reformas y sus consiguientes políticas educativas, no se abandonaron los referentes para evitar la politización del debate, siendo que al final lo que se obstaculizó fue, precisamente, el surgimiento y el fortalecimiento de procesos sociales de aprendizaje orientados a la democracia y a la participación democrática en las escuelas, así como en otros ámbitos de la vida social. Es importante recalcar que si bien para cuestiones operativas es necesario controlar la dimensión política que encierra la educación (Bardiza, 1997); ello no debe implicar el desconocimiento o la negación del carácter político inherente a la educación (Apple, 2003).

Por otro lado, como se ha visto a lo largo de este documento, es indispensable reflexionar qué tipo de escuela pública se quiere y para qué sociedad. Estas cuestiones no son irrelevantes puesto que si se busca construir una escuela participativa y, desde luego, una escuela con calidad y equidad, difícilmente será posible alcanzar este propósito si se piensa a la escuela como la única institución responsable de esta tarea, o a los maestros, directores y padres como los responsables exclusivos de cumplir esta tarea. En este sentido, el debate necesariamente tiene que ser uno realmente público, es decir, abierto a la expresión de las múltiples necesidades, expectativas y proyectos de distintos actores tanto externos como internos del sistema educativo.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, Luis F. (1993). *Estudio introductorio. En La implementación de las políticas*, México: FCE, p. 15-92.
- Andrade, Patricia y M. Martínez (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso peruano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Apple, M. W. (ed.); (2003). *The State and the politics of knowledge*. Nueva York y Londres: Routledge Falmer, p. 259.
- Apple, M. W. y J. A. Beane (comps.); (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, p. 167.
- Bardiza Ruz, Teresa (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico Número 15 (septiembre-diciembre), p. 13-52.
- Blas, Asier y Pedro Ibarra (2006). *La participación: estado de la cuestión*. España: Colecc. Cuadernos de Trabajo de Hegoa, no. 39, 42 p.
- Bolívar, Antonio (2006). “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. *Revista de Educación*, 339, p. 119-146.
- Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica (CERCA) (2004). *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países lati-*

- noamericanos. *Informe consolidado regional, Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica* (CERCA). Washington, p. 58.
- Cornejo, Rodrigo, J. González y J. P. Caldichoury (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Corvalán, Javier y Gabriela Fernández (2000). “Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, núm 4. México, p. 9-50.
- Cunill Grau, Nuria (2006). “Espacios públicos no estatales para mejorar la calidad de las políticas. Una visión sobre América Latina”; en ISUNZA VERA, E. y A. OLVERA, coords.; *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: H. Cámara de Diputados LIX Legislatura. CIESAS. Universidad Veracruzana, p. 167-191.
- Dagnino, Evelina (2006). “Sociedad civil, participación y ciudadanía: ¿de qué estamos hablando?”; en Isunza Vera, E. y A. Olvera, coords.; *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: H. Cámara de Diputados LIX Legislatura / CIESAS / Universidad Veracruzana, p. 223-242.
- Di Gropello, Emanuela (1999). “Los modelos de descentralización educativa en América Latina”. *Revista de la CEPAL*. 68 (Agosto), p. 153-170.
- Egido Gálvez, Inmaculada et. al.; (2000). *Organización y gestión de los centros educativos en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Font, Joan (2004). “Participación ciudadana y decisiones públicas: conceptos, experiencias y metodologías”; en A. Ziccardi coord.; *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local*. México: IIS / COMECOSO / INDESOL.
- Gajardo, Marcela, (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Chile: PREAL.
- Gil, Rafael Lucio (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso nicaragüense*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

- Granberger, Marc (2001). *Handbook on information, consultation and public participation in policy making*. París: OECD.
- Heargreaves, Andy (1988). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Held, David (1998). *Democracia y orden global*. España: Ed. Paidós.
- Henderson, Anne T. y Karen L. Mapp (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Texas, National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory.
- Hernández Guevara, Nohemí (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*, Chile: UNESCO-LLECE, p. 111.
- López, María Margarita (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Chile: PREAL, p. 31.
- López, Néstor (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Pagano, Ana, I. Sverdlich y P. Costas (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Salazar, Pedro (2004). “¿Qué participación para cuál democracia” en A. Ziccardi coord.; *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local*. México: IIS / COMECOSO / INDESOL.
- Salinas Amezcua, Bertha y S. E. Amador Pérez (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso mexicano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Santos Gómez, Marcos (2006). “Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular”. *Revista de Educación* 339, p. 883-901.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1997). *El crisol de la participación. Estudio Etnográfico sobre la Participación en Consejos Escolares de Centro*. España: Editorial Escuela Española.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: FCE, p. 430.
-
- (1995-2000). *Memoria del quehacer educativo*, México: SEP.
- Shaeffer, Sheldon (1994). *Participation for educational change: a synthesis of experience*. París: UNESCO-IIPE.
- Sliwka, Anne y D. Istance (2006). "Parental and stakeholder 'voice' in schools and systems". *European Journal of Education*, vol. 41, 1, p. 29-43.
- Stubrin, Florencia (coord.) (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso brasileño*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Torres, Rosa María (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*, Quito, Instituto Fronesis.
- Trilla, Jaume y A. Novella (2001). "Educación y participación social de la infancia". *Revista Iberoamericana de Educación* 26 (mayo-agosto), p. 167-199.
- Zurita Rivera, Ursula (coord. acad.) (2006). *Evaluación de la Política de Participación Social en la Educación Básica, 2000-2006*, (MIMEO), p. 129.
-
- (2007). *La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal, Informe Final*. México: FLACSO, (MIMEO), p. 383.