

UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA

“JOSÉ SIMEÓN CAÑAS”



PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA PÚBLICA
SALVADOREÑA

TESIS PREPARADA PARA LA
FACULTAD DE POSTGRADOS

PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

POR

VIRGINIA ISABEL GARCIA DE CERNA

SANDRA ELIZABETH RIVAS DE TRIGUEROS

ISIS BEATRIZ SORIANO POCASANGRE

Octubre de 2011

ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR, C.A.

Rector

Andreu Oliva De la Esperanza, S.J.

Secretario General

René Alberto Zelaya

Decana de la Facultad de Postgrados

Lidia Salamanca

Director de Maestría En Política y Evaluación Educativa

Mauricio Trejo

Director de Tesis

Mario Zetino Duarte

INDICE DE CONTENIDOS

No.Pág.

INTRODUCCIÓN

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 12

1.1 Preguntas de investigación 27

1.2 Objetivos de la investigación 27

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO 30

2.1. Democracia como práctica social de ejercicio de poder en las interrelaciones 30

2.2. La teoría del campo de Pierre Bourdieu, como espacio de relaciones de poder 35

2.2.1. Los capitales y las posiciones de fuerza al interior del campo 36

2.2.2. El habitus y el campo de relaciones de poder 41

2.3. La escuela como campo de relaciones de poder 43

2.4. El análisis de las relaciones de poder en el campo 48

CAPITULO 3.METODOLOGIA 50

3.1. Reflexión metodológica y estrategia metodológica del estudio 50

3.2. Métodos, técnicas e instrumentos utilizados 53

3.2.1.Normativas y reglamentaciones ministeriales 57

3.2.2.Dinámicas en el contexto del aula 57

3.2.3.Dinámicas en el contexto institucional 59

3.2.4.Dinámicas en el contexto comunitario 60

3.3. Universo del estudio 62

3.4. Dimensiones y estrategia de análisis 65

3.5.Dificultades enfrentadas y superación de la mismas 66

	No.Pág
CAPITULO 4: LA CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS EN LA ESCUELA PÚBLICA SALVADOREÑA	67
4.1. Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en la comunidad educativa según interpretación de normativa ministerial	69
4.1.1. Los sub-campos o contextos de la comunidad educativa	72
4.1.2. Agentes sociales, capitales y posiciones de poder iniciales en los sub-campos o contextos	74
4.1.2.1. Contexto del aula	74
4.1.2.2. Contexto institucional	80
4.1.2.3. Contexto comunitario	92
4.1.2.4. Reflexión general del apartado	97
4.1.2.5. Otros hallazgos en torno a la consistencia interna de la normativa ministerial	103
4.2. Las relaciones de poder y prácticas democráticas en los centros educativos investigados	106
4.2.1. Las relaciones de poder y prácticas democráticas en el centro educativo 1	109
4.2.1.1. Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto del aula de la escuela 1	110
4.2.1.2. Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto institucional de la escuela 1	117
4.2.1.3. Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto comunitario de la escuela 1	126
4.2.1.4. Dinámicas de relaciones de poder y prácticas democráticas en la Escuela 1	132
4.2.2. Las Relaciones de poder y prácticas democráticas en la escuela 2	142
4.2.2.1. Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto del aula de la escuela 2	143

	No.Pág.
4.2.2.2 Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto institucional de la escuela 2	151
4.2.2.3 Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto comunitario de la escuela 2	154
4.2.2.4 Dinámicas de relaciones de poder y prácticas democráticas en la Escuela 2	156
4.2.3 Las Relaciones de poder y prácticas democráticas en la escuela 3	168
4.2.3.1 Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto del aula de la escuela 3	168
4.2.3.2 Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto institucional de la escuela 3	173
4.2.3.3 Agentes sociales, capitales y posiciones de poder en el contexto comunitario de la escuela 3	178
4.2.3.4 Dinámicas de relaciones de poder en la escuela 3	182
4.3 Relación de relaciones	187
4.4 Procesos sociales que van más allá de la escuela	195
CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	196
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	209
ANEXOS	213
Anexo 1.1 Guía de observación en el aula	
Anexo 1.2 Guía de entrevista para docentes	
Anexo 1.3 Guía de entrevista profunda a directores	
Anexo 1.4 Guía de grupo focal para estudiantes de 4o y 6o grado	
Anexo 1.5 Cuestionario para padres de familia	
Anexo 1.6 Guía de grupo de enfoque con padres de familia	
Anexo 1.7 Guía de Entrevista a Instituciones	

- 2.a Matriz de clasificación y categorización según normativa
- 2.b Matriz de clasificación y categorización de las escuelas 1, 2, y 3 visitadas
- 2.c Matriz de posicionamientos de los agentes de la comunidad educativa según capitales.

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema No.1. Representación teórica de las prácticas democráticas en el campo de la escuela pública salvadoreña	45
Esquema No.2. Red de relaciones de posiciones en el contexto del aula según normativa MINED	80
Esquema No.3. Red de relaciones de posiciones en el contexto Institucional según normativa MINED	92
Esquema No.4. Red de relaciones de posiciones en el contexto del comunitario según normativa MINED	96
Esquema No.5. Red de relaciones de posiciones en los tres contextos de la comunidad educativa según normativa MINED	99
Esquema No.6. Jerarquía de poder en los agentes de la escuela pública salvadoreña, según normativa MINED.	101
Esquema No.7. Deficiencias identificadas en la normativa ministerial	104
Esquema No. 8. Comparación de normativa para la creación de Consejos de Alumnos según diferentes documentos.	105
Esquema N°.9. Análisis de información	108
Esquema 10. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto del aula de la Escuela 1.	116
Esquema No.11. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto Institucional de la Escuela 1.	126

	Pág.
Esquema No.12. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto Comunitario de la Escuela 1	132
Esquema No.13. Dinámica de relación de relaciones en los tres contextos de la escuela "1"	141
Esquema No.14. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto del aula de la Escuela 2.	150
Esquema No.15. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto Institucional de la Escuela 2.	154
Esquema No.16. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto Comunitario de la Escuela 2.	156
Esquema No.17. Dinámica de relación de relaciones en los tres contextos de la escuela "2"	167
Esquema No.18. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto del aula de la Escuela 3.	173
Esquema No.19. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto Institucional de la Escuela 3.	178
Esquema No.20. Red de relaciones de posiciones de agentes sociales en el contexto Comunitario de la Escuela 3	180
Esquema No.21 Dinámica de relación de relaciones en los tres contextos de la escuela "3"	186
Esquema No.22 Comparativo de las relaciones de poder del contexto del aula en las escuelas "1", "2", y "3".	190
Esquema No.23 Comparativo de las relaciones de poder del contexto institucional en las escuelas "1", "2", y "3".	192
Esquema No.24 Comparativo de las relaciones de poder del contexto comunitario en las escuelas "1", "2", y "3".	194

INDICE DE CUADROS

Cuadro No.1. Preguntas y objetivos de la investigación	29
Cuadro N° 2. Conceptos centrales a partir de los postulados de Bourdieu	49
Cuadro N° 3. Matriz de consistencia entre dimensiones procesos e informantes	53
Cuadro N° 4. Técnicas de investigación e instrumentos utilizados	61
Cuadro N° 5. Criterios de selección de informantes	64
Cuadro N° 6. Capitales inferidos para los Agentes Sociales de la Comunidad Educativa.	71
Cuadro No.7. Capitales de los agentes de la comunidad educativa.	100
Cuadro No.8. Capitales y posiciones de los agentes sociales	102
Cuadro N°.9. Resumen final de los resultados del contexto aula	189
Cuadro N°.10. Resumen final de los resultados del contexto institucional	185
Cuadro N°.11. Resumen final de los resultados del contexto comunitario	193

INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene el informe final de la investigación “Prácticas de participación democrática en la escuela pública salvadoreña”.

Trascender del discurso sobre la democracia, hacia la práctica de la democracia misma en la escuela pública salvadoreña, pasa por conocer si en las relaciones sociales que se establecen entre los agentes de la educación, a nivel de aula, institucional y comunitario, se están produciendo prácticas democráticas o no democráticas y desvelar cómo es que se configuran.

El objetivo general del estudio es conocer y determinar cómo se configuran las prácticas democráticas en el contexto de aula, institucional y comunitario de la escuela pública salvadoreña. El enfoque teórico en el que se fundamenta la tesis es la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, quien sostiene que todo espacio de relaciones sociales debe entenderse como un campo de relaciones de poder en el que intervienen agentes haciendo uso de diversos tipos de capitales, configurando así las dinámicas del campo, de las cuales resultan prácticas concretas de poder. Además se parte también de la idea que el concepto de democracia, más allá de las discusiones en torno a ella, como sistema político, tiene como eje central implícito el de ser, a cualquier nivel de las relaciones sociales, un ejercicio de poder, y por tanto toda práctica de poder entraña también una práctica democrática, cuyo carácter o sentido (democrático o no democrático) está configurado por las relaciones al interior de un espacio de relaciones sociales.

Se ha pretendido descubrir elementos que contribuyan a repensar las políticas educativas con enfoque democrático, para conservar y fortalecer aquellas prácticas que abonan, por parte de los agentes responsables de la educación, al desarrollo de reales prácticas democráticas, reorientando e incidiendo conscientemente en aquellas de carácter no democrático, que están generando relaciones de poder que contrarrestan los esfuerzos del sistema educativo para impartir una educación para vivir en democracia.

Para ello, la investigación en la que se apoya la tesis, se realizó bajo la estrategia investigativa de estudio de caso. Se estudiaron tres centros educativos del Departamento de La Libertad, como casos específicos.

Uno entre varios hallazgos es que no puede hablarse de prácticas democráticas o no democráticas como polos opuestos, ya que no se encuentran de manera pura al interior de los diferentes contextos del centro educativo. Tampoco pueden entenderse como resultados o productos acabados de la implantación de normativas, sino como procesos de relaciones que continuamente se configuran.

El contenido de la tesis se ha organizado de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se exponen los antecedentes históricos y empíricos básicos que permiten plantear el problema de la investigación, los objetivos de la misma y los postulados hipotéticos de partida. En el capítulo 2 se exponen los puntos de partida teóricos de la tesis, a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, así como las reflexiones que permiten entender la escuela como un campo de relaciones de poder, en la que pueden identificarse tres sub-campos específicos, con lógicas particulares en torno a la lógica general de los procesos educativos. En el capítulo 3 se presentan las derivaciones metodológicas que se desprenden de la reflexión teórica, para poder realizar la investigación. Se exponen los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, así como algunas dificultades enfrentadas en la investigación. El capítulo 4 está dedicado a presentar los resultados de la investigación, indicando primero la identificación de agentes educativos, capitales, posiciones de poder y disposiciones con base a roles, funciones y responsabilidades de los agentes en la escuela, a partir de la interpretación de normativas ministeriales. En los apartados subsiguientes del capítulo 4 se presentan, para cada centro escolar, los elementos antes mencionados, pero de manera real, tal como se manifiestan en la dinámica de las relaciones, y a partir de ello, se expone la configuración de las prácticas de poder y su incidencia en el carácter y sentido de las prácticas "democráticas" en el centro educativo. En el capítulo 5 se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio, las propuestas de nuevo conocimiento obtenidas de someter a reflexión teórica los resultados expuestos.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE), en su edición de la nueva Gramática, 2009, páginas 8 y 9, hace referencia al género no marcado (masculino) y el género marcado (femenino), considerando innecesario mencionar el término marcado (femenino), cuando se hace referencia a sustantivos que designan seres animados. Afirma que el masculino no solo se emplea para referirse a los individuos de la especie, sin distinción de sexos, sino también para designar la clase que corresponde a todos los individuos de la especie sin distinción de sexos. Con base a lo expresado por la RAE, con el propósito de no sobrecargar la forma gráfica del texto, a lo largo de nuestro estudio se ha adoptado la forma masculina y de tradicional aceptación genérica, para expresar ambos sexos, según aplique; de igual manera se hace uso por ejemplo, del término “padres de familia” para denominar tanto a padres como madres de familia.

Además, se hace uso indistinto para denominar a “maestras”, “profesoras” y “docentes”; a “escuela” y “centro educativo”, centro escolar, “alumnos” y “estudiantes”; entre otros.

Finalmente se expresa un sincero agradecimiento a los padres de familia, estudiantes, docentes y directores de los centros educativos participantes, quienes con voluntad brindaron la información requerida para el presente estudio; así mismo a los funcionarios de educación y demás personas que oportunamente apoyaron el proceso de investigación; de manera especial, a nuestras familias por su fiel acompañamiento y apoyo incondicional, y con sumo respeto al director de tesis por su calidad humana, profesionalismo, entrega y sacrificio personal en la orientación hasta alcanzar conjuntamente la meta de brindar al país el presente estudio. Sea este una contribución a la discusión y debate por esa educación para la vida en democracia, en construcción.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Repensar y reorientar el paradigma de la democracia para la región, ha sido un esfuerzo trascendental asumido por los países del continente americano ante la amenaza a la estabilidad de los gobiernos democráticos en la región.

El nuevo impulso por avanzar hacia la concreción de la democracia en el continente, inició en la década de los años 2000; ahora, bajo la idea de “*defensa de la democracia*”; entendida ésta, no sólo como la preservación del gobierno popularmente electo, sino como el cumplimiento de una serie de condiciones que incluyen la defensa de los derechos humanos fundamentales, entre otras. Es en este contexto que surge la *Carta Democrática Interamericana*; la cual declara como punto de partida que: “*Los pueblos de América tienen el derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla*”. La aprobación unánime de dicha carta, por parte de los 34 estados miembros activos de la Organización de Estados Americanos (OEA), en septiembre de 2001, y de la cual El Salvador forma parte, es el hecho que se reconoce como el inicio de una nueva era del Sistema Interamericano.

La Carta Democrática Interamericana (OEA, Carta...2001) se concibe como una guía para mejorar el funcionamiento de los sistemas democráticos, ya que presenta y ordena, de manera integral y coherente, los elementos que definen la organización democrática, los instrumentos hemisféricos que pueden ser usados para la defensa de la democracia y los lineamientos generales para su perfeccionamiento. Se considera como el primer instrumento de carácter regional en avanzar, de una manera integral, en un modelo de este tipo, señalando además, que ya otras instituciones políticas multilaterales empiezan a verla como un modelo a seguir.

Pero, ¿cuáles son esas condiciones que se consideran esenciales para la democracia y que los países se han comprometido a defender?, estas son: el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; la posibilidad de los pueblos de elegir a sus gobernantes y de expresar su voluntad a través de elecciones libres y justas; la transparencia y rectitud de las instituciones del Estado y de quienes se han designado como responsables de las mismas; el reconocimiento y respeto de los derechos sociales; la existencia de espacios y mecanismos de participación pública

para que los ciudadanos se involucren directamente en la definición de su propio destino; y por último, el fortalecimiento de los partidos y organizaciones políticas, como medios de expresar la voluntad popular. La Carta hace énfasis también en la importancia de los valores (o principios) democráticos fundamentales y propugna por la promoción de los mismos, con el propósito de establecer una cultura democrática y encauzar a las nuevas generaciones a adquirir un compromiso en ese sentido.

Es frente a estos compromisos que adquiere importancia la educación, principalmente en el fomento de valores o principios democráticos; ya que en la medida que el ciudadano se forme en valores democráticos, así será su práctica de relaciones, haciendo posible consecuentemente el ejercicio del respeto, transparencia, justicia, entre otros. La Carta señala en el Artículo 12 :“...*el analfabetismo y el bajo desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia*”; planteando en el Artículo 16 que: *“La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías*”. Así mismo, en su Artículo 6, reconoce que: *“la participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia*”, que *“promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia*”.

Un estudio que contribuye a reorientar el desarrollo de la democracia por medio de la educación es *“Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*” (BID, 2005). Este, reconoce que educar para la ciudadanía y la democracia, es un tema que ha estado presente desde el origen de los sistemas educativos públicos en América Latina, pero que hoy en día este se encuentra ante un desafío sin precedentes; debe responder por una parte a la evolución de nuestras sociedades que requieren de una ciudadanía activa y participativa y por otra parte, a la apatía y falta de compromiso de la gran mayoría de jóvenes respecto al desarrollo de procesos propios de las democracias.

En este sentido, plantea que el énfasis de una educación para la ciudadanía debe estar no solo centrado en el conocimiento y compromiso político, sino también en la responsabilidad social y en la participación en actividades de la comunidad. Que es necesario *“pasar a una educación ciudadana, a través de una escuela comprometida a todo nivel, con una pedagogía renovada que combina elementos lectivos tradicionales, con debates y experiencias de servicio a la comunidad en un clima escolar que favorece relaciones de confianza y reconocimiento mutuo”*. (BID, Educar para la Ciudadanía...2005: Prólogo).

Querer interiorizar este desafío regional, desde la perspectiva educativa, pasa por reconocer cómo se ha manifestado el ejercicio de la democracia en nuestro país.

Históricamente la educación en El Salvador ha mostrado impulsos de querer contribuir a la construcción de una sociedad democrática, sin embargo la realidad muestra que tal propósito no ha sido alcanzado: “La educación ha sido siempre en el país un fenómeno limitado e inconcluso, dependiente de los intereses imperantes y de las fantasmagorías del poder, pese a la permanente glorificación semántica de la educación que ha caracterizado tradicionalmente el discurso oficial”. (MINED, 1994:9a).

Muestra de lo anterior son los planteamientos de la democracia en los diversos planes nacionales de la educación salvadoreña. El Plan de Desarrollo Social 94-99, previó el reconocimiento de la persona como el recurso más valioso de la nación y fin de la actividad del Estado; y la descentralización administrativa como vehículo básico para ganar eficiencia en los servicios educativos y devolver el poder y el control a las comunidades, activando su participación (MINED, 1995b).

Con la intención de lograr una educación para una vida mejor y posibilitar que las personas y las familias por medio de diferentes estrategias y acciones, incrementen sus conocimientos, competencias y valores necesarios para obtener un desarrollo sólido y sostenible, se continuó de acuerdo al Plan Decenal de Educación 1995-2005, con la implantación de diferentes acciones entre las que se destacan:

- La consideración de la Educación en Valores, Educación para la Salud, Educación en Derechos Humanos, Educación para el Consumo, Educación

Ambiental, Educación Preventiva Integral, Educación para la Igualdad de Oportunidades, como ejes esenciales y transversales del Currículo Nacional, a fin de asegurar una formación integral y de calidad para la población salvadoreña.

- La definición de un enfoque curricular como humanista, constructivista y socialmente comprometido.
- El establecimiento de un marco jurídico legal del sistema educativo, coherente con los postulados y demandas de una sociedad democrática, en las que tienen un papel relevante los fines y objetivos de la educación nacional.

El Plan Nacional de Educación 2021, sustentó en un marco referencial las siguientes aspiraciones: *“ámbito social: Convertir a El Salvador en una sociedad moderna, basada en el conocimiento, con alto nivel de capital humano, integrada social y territorialmente ...y a la consecución del bien común, ámbito económico: construir un sistema humano e incluyente, sustentado en la solidaridad, la responsabilidad social de la empresa.....y en el ámbito político, transformar nuestro país en una sociedad tolerante y cohesiva, abierta al sano debate, participativa y libre, que aspira a altos niveles de gobernabilidad en democracia, basados en la vigencia plena del Estado de Derecho en una búsqueda permanente de la paz social”* (MINED, 2005c).

Las cuatro líneas estratégicas que impulsaron los programas educativos ejes fueron: acceso a la educación, efectividad de la educación básica y media, competitividad y buenas prácticas de gestión. Esta última línea pretendía lograr el protagonismo de los centros escolares, desarrollo institucional y participación social y contar con un sistema de información, seguimiento y evaluación.

Si bien, dichos planes nacionales muestran las buenas intenciones de contribuir a la construcción de una sociedad democrática, a través de la educación, es en el marco regulatorio en donde se expresa realmente la voluntad política:

Desde la perspectiva legal el sistema educativo tiene su base en la Constitución de la República, en la cual se establece que el propósito de la educación es: “Lograr el