

PARTICIPACIÓN Y CONFLICTO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*

Germán Muñoz G.* *

Entendida la participación como interacción ciudadana con el Estado y entre grupos o personas –asimétricos entre sí, con mentalidades e intereses diversos– que se encuentran en procesos de construcción de capital social y distribución de bienes públicos (por ejemplo, educación de calidad), ésta se encuentra fuertemente asociada al conflicto en el ámbito escolar. De hecho, la calidad educativa parece depender de relaciones cotidianas más frecuentes y menos jerarquizadas.

Participation is understood as a citizen interaction with the state and between groups or persons, asymmetric between them, with diverse mentalities and interests - that find themselves in processes where social capital is constructed and public goods are distributed (as is the case in quality education). It finds itself strongly associated to conflict in the school context. In fact, education quality appears to depend on everyday relationships occurring more frequently and in a less hierarchical way.

* El artículo tiene su origen en el proyecto de investigación *Participación y calidad en la educación básica distrital*, realizado para la Veeduría Distrital y el PNUD realizado entre 1999 y 2000, con el objeto de “propiciar la participación solidaria, crítica, propositiva y oportuna en el control de la gestión de políticas, planes y programas de la administración distrital, en aras de elevar sus niveles de eficiencia, eficacia, impacto y transparencia”, por Germán Muñoz, Jairo Chaparro, Roberto Moncada y, parcialmente, Francisco Gutiérrez y Rafael Pabón.

** Investigador y Director de la Especialización en Comunicación-Educación de la Universidad Central de Bogotá. E-mail: germancitom@yahoo.com

Si bien en los últimos años se han percibido importantes esfuerzos de la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá (SED) por crear relaciones y niveles de comunicación más cualificados con los actores sociales de la educación y los Centros Educativos Distritales (CED) en los que estos se desenvuelven, es fácilmente constatable que tales relaciones son con frecuencia inadecuadas, insuficientes o traumáticas. Este tipo de situaciones genera impactos negativos en los procesos de diseño y ejecución de políticas públicas.

La SED ha concentrado grandes esfuerzos en mejorar la calidad de la educación básica, es decir, en desarrollar competencias en los estudiantes en áreas que los preparen para ser competitivos en el mercado laboral, participar en la vida pública, convivir con los otros y ser agentes del mejoramiento de la calidad de vida. Esta tendencia parte “... del reconocimiento de que, dado su carácter universal, la educación básica tiene como objetivo central garantizar que todos los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias necesarias para funcionar en la sociedad en igualdad de condiciones y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida (...)”¹.

A fin de establecer las fortalezas y debilidades del sistema educativo

distrital en aras de desarrollar sus competencias, la SED diseñó y está aplicando un sistema de evaluación a partir del cual se podrá tomar decisiones y focalizar acciones que fomenten la calidad de la educación básica. Dicho sistema apunta a analizar competencias y desempeños en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias,

participativas las interacciones entre los estamentos al interior de los CED, por un lado y entre ellas y la SED, por el otro? Y, ¿cuáles son las relaciones participativas deseables entre los estamentos de las comunidades educativas y entre la SED y los CED para cualificar la calidad de la educación?².



Paris, 1851. Charles Nègre

factores asociados al conocimiento (como la participación), valores y sensibilidad ciudadanas.

El proyecto de investigación anteriormente referenciado planteó inicialmente dos preguntas: ¿son

Responder estas preguntas implicó comprender primero cómo eran las relaciones y analizarlas en un período de tiempo adecuado: se escogió el trienio de la administración Peñalosa (alcalde de Bogotá 1998-2000). Pero, ¿qué aspectos específicos queríamos describir, comparar y analizar de esas interacciones? Era obvio mirar los contenidos que informaban las interacciones participativas. Sin embargo, más allá, resultaba importante abordar los espacios, los medios y las formas de esas interacciones, así como los niveles de confianza y credibilidad existentes entre las partes.

Base conceptual

Asumimos la participación como la interacción entre grupos o personas en procesos de construcción de bienes colectivos (instituciones, principios, valores y propósitos construidos por los ciudadanos en el marco de una sociedad democrática e incluyente en lo eco-

nómico, lo político, lo social y lo cultural). De manera más restringida, la entendemos como interacción de la ciudadanía con el Estado en los procesos de definición y aplicación de políticas públicas. Dicha interacción apunta a revelar necesidades y preferencias de la gente y a obtener una atención más adecuada y oportuna a sus demandas, promoviendo modificaciones en la calidad y la distribución de los bienes y servicios públicos. En este sentido, la participación podría ser vista como un cambio de actitud de los ciudadanos –también como un cambio de actitud del Estado–, para asumirse como actores responsables de los bienes públicos y de las actividades que se desarrollan para su cualificación y adecuada distribución. Asimismo la participación se presenta cuando alguien con otros intereses propone opciones diferentes o no pensadas por el Estado, ya sea en procesos de planeación y gestión o de protección de derechos y bienes colectivos.

La participación tiene un carácter eminentemente político en tanto se orienta a considerar asuntos que *gobiernan la vida grupal y social* en la interacción entre ciudadanía y Estado o entre grupos y personas que se expresan en un momento dado de manera colectiva frente a bienes públicos, constituyéndose así en *sujetos políticos*. Sin embargo, adquiere connotaciones distintas, en forma y con-

tenido, de conformidad a aquellos aspectos, momentos y escenarios de los bienes públicos que interesan a los actores, tales como la equidad, la cobertura, la calidad, la eficiencia y la transparencia. Nótese que *los grupos y las personas*, son fenómenos dinámicos, condicionados y heterogéneos, lo cual produce distintos tipos y niveles de participación.

En consecuencia, es un fenómeno muy variable que evoluciona a través del tiempo. De hecho, la



París, 1910. Eugène Atget

participación ciudadana se activa con frecuencia por intereses parciales y excepcionalmente por el interés general. Los actores sociales experimentan regularmente situaciones y procesos de fragmentación replicadas en sus agrupaciones, resultado del juego de intereses individuales y grupales en lo social, lo económico y lo político, atravesados por mentalidades que pugnan por prevalecer. Excepto en casos muy aislados, la participación ciudadana no está motivada por la protección y consolidación del bienestar general. El actor que

más se aproxima por su carácter y función a la construcción y distribución de bienes públicos con arreglo a criterios de beneficio universal, es el Estado; pero éste se encuentra condicionado de forma cotidiana por los intereses y visiones de gobernantes y funcionarios. Con frecuencia, la incidencia real de uno o más actores sociales en la toma de decisiones públicas está determinada por los nexos que como clientela puedan tener con funcionarios, gobernantes, concejales o personajes políticos.

La participación que se da en la vida real es un conjunto desigual de participaciones ciudadanas que agencian intereses parciales en su interacción con un Estado que responde a visiones ideológicas y políticas particulares, pero que tiene la obligación de velar por el bienestar general. Es por lo anterior que los *bienes públicos*, por definición

de carácter universal, pueden llegar a *confundirse con los llamados bienes de club*, que son aquellos que benefician a determinados grupos. De ahí que muchas veces la participación se reduzca a reclamar del Estado que cumpla su papel de salvaguarda y constructor de bienes públicos, asumiendo que no existe otro actor que pueda cumplir con esa función. En este contexto *la participación se presenta fuertemente asociada al conflicto* y con capacidad de generar resultados tanto positivos como negativos para los directamente involucrados o

para terceros excluidos en un momento determinado de la interacción participativa.

Encontramos mecanismos viejos y nuevos de participación como el sindicato o la asociación gremial, en el primer caso, y el grupo cultural o juvenil, en el segundo. Igualmente mecanismos formales e informales como las cooperativas, por una parte o el grupo deportivo, por la otra. Al contrastar los mecanismos legalmente establecidos para participar con los procesos reales de participación, podemos observar entre estos y aquellos, en unos casos, enormes distancias y, en otros, niveles de proximidad. Además, con frecuencia ocurre que los mecanismos de participación más dinámicos en la vida real, no han sido previstos en la norma.

Por su lado, los actores sociales tienen distintas formas de relacionarse con el Estado. Aquellos actores que piensan problemas y quieren hacer parte de las decisiones, son los que participan. Aquellos que más que pensar problemas, se centran básicamente en la oposición o el apoyo a una política pública, tienden a cumplir un papel marginal en las decisiones reduciendo su papel participativo. Estos últimos están estrechamente ligados a mentalidades radicales y simplistas, muy prósperas entre nosotros, hacen opciones a partir de estigmas y extre-

mos, sin valorar matices. Quienes procuran, antes que proclamar su adhesión o rechazo hacia una política, pensar los alcances de la misma en un contexto determinado, tienen la posibilidad de influir de manera más significativa en las decisiones públicas.

El Estado, por su parte, desarrolla distintas formas de interacción

acceso a la información en la que se basa la participación, las diferencias de lenguaje, y en general, las dificultades de comunicación. Pareciera ser que muchas veces lo más importante para desatar procesos de participación constructivos fuera la voluntad práctica del Estado y los actores sociales, para establecer mayores y más calificados niveles de comunicación y reducir las asimetrías para la toma de decisiones.



Mezquita. El Cairo. Donald Mc Leish

con los ciudadanos a través de mecanismos legales e institucionales previamente definidos, los cuales, como ya se dijo, no siempre garantizan mayores ni mejores niveles de participación, ya sea por la asimetría de las relaciones con o entre ciudadanos, las distancias de los mecanismos con respecto a las mentalidades de los actores sociales, las dificultades en el

Las relaciones del Estado con los ciudadanos deben ser analizadas en el contexto de la descentralización política y administrativa, orientada a promover, mayores niveles de eficiencia y eficacia en la gestión pública y una respuesta más oportuna al conflicto social, en aquellos territorios y unidades administrativas que se encuentran más cerca de los ciudadanos. Por tanto, es indispensable reflexionar sobre cómo las políticas y mecanismos de descentralización afectan las relaciones de participación y viceversa. Al respecto, se pueden plantear dos

hipótesis de signo contrario. La una, según la cual a mayor descentralización, mayor participación y mejores resultados de gestión pública. La otra, que considera requisito fundamental, para que funcione la descentralización, la consolidación de un centro fuerte en lo conceptual y técnico para que oriente los procesos de participación.

Adicionalmente, vale la pena entender los procesos de participación como fenómenos que se ensanchan o retraen, se estancan o crecen, de acuerdo con las mentalidades de los actores involucrados y los cuales *no necesariamente son positivos por sí y en sí mismos*. En el contexto de todo lo dicho hasta el momento, resulta vital preguntarnos por aquellos factores que condicionan la calidad de la participación. En principio podríamos pensar que a mayor cantidad de niveles de relación, mejor calidad. Sin embargo, ello no es necesariamente así, ya que la calidad está asociada principalmente a la mentalidad de quienes intervienen en la interacción, a su capacidad para pensar problemas y formular alternativas y a su disposición cultural para el diálogo. Una participación de calidad requiere de la autonomía de los actores, es decir, de la existencia de niveles de

pensamiento propio en cada uno de ellos, de forma tal que sea posible pensar conjuntamente problemas para construir bienes públicos de manera compartida. La ausencia de pensamiento propio lleva a los actores que la padecen a la adhesión o al rechazo hacia el pensamiento estatal o hacia el de otros actores que intervienen en los procesos de participación.

Cabe preguntarse entonces si la participación adquiere sentido en tanto proceso para consolidar actores y propuestas en condiciones de aportar a la construcción de bienes públicos. De esta manera, la participación implica la interacción Estado-ciudadanía o entre grupos y personas, en torno a la construcción de capital social³, y en esa medida es un requisito para construir equidad y desarrollo. Este asunto es de gran importancia, ya que su análisis

finalmente nos remite a preguntarnos cómo la configuración del capital social, en un momento dado, incide en la construcción del capital humano que se quiere hacer a través de la educación. Al respecto, resulta pertinente la reflexión que propone Francisco Gutiérrez:

El capital social y la confianza podrían evitar la violencia o desencadenarla; detener la corrupción o propiciarla; soportar un tejido institucional vigoroso y democrático o desagregarlo. Depende del contexto. A menos que “se tenga una idea romántica de la comunidad”, altos niveles de cohesión y de participación no se traducen necesariamente en una vida democrática deseable. Por ejemplo, las demandas participativas pueden ser enérgicas y fuertes, pero anti-democráticas. Entendería capital social como el conjunto de recursos que permite a



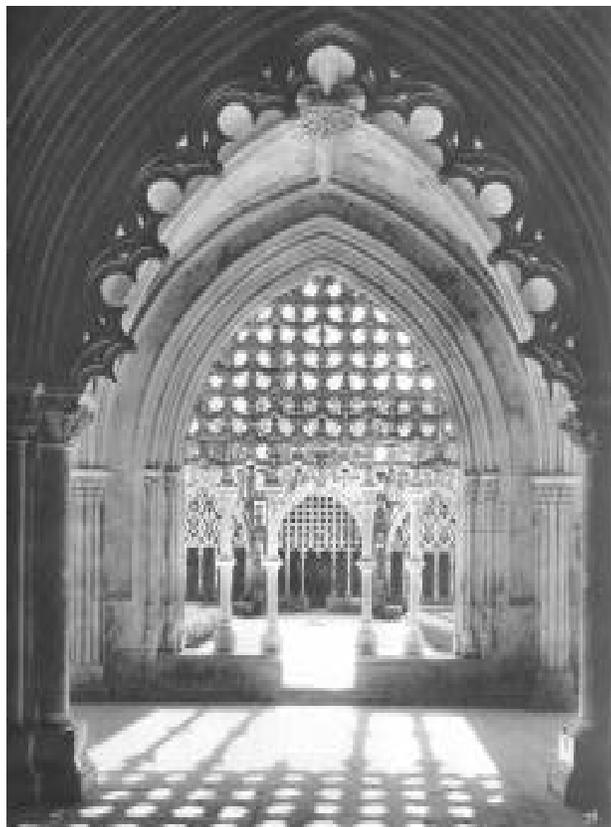
Foto aérea de Manhattan, New York. 1963

la sociedad o a un subconjunto de ella solucionar dilemas de acción colectiva.”⁴

Para nuestro caso, es pertinente considerar los recursos de los cuales dispone el subconjunto CED–SED para dar solución a problemas de participación asociados a la calidad de la educación. Estos recursos podríamos denominarlos como *asociativos* (gobierno escolar, otros espacios de integración), *administrativos* (directivos), de *gestión* (proyectos) y *comunicativos* (medios). Insistamos en todo caso en que la utilización que se hace de estos recursos tiene que ver, en primer lugar, con qué y cuánta información tienen los actores y cómo acceden a ella⁵ y en segundo lugar, con la mentalidad de cada actor⁶.

Otro factor que afecta y define notablemente la participación está dado por la pluralidad (diferencias y asimetrías) de los actores que intervienen en ella. La situación deseable a este respecto es aquella en la que convergen constructivamente actores de pensamiento académico, técnico, institucional y empírico.

Así que cuando concebimos la participación en términos de interacción en función de bienes y políticas públicas, estamos aludiendo a la incidencia de los ciudadanos en el curso de acción de la administración pública, evidenciado a través de la definición, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos. De esta manera, la participación sería también una forma de construcción estatal.



Monasterio de Batalha. Portugal, c. 1963

La relación con el otro: un asunto conflictivo

Desde el marco conceptual de este estudio queda claro que las interacciones –y en consecuencia las relaciones participativas– de actores sociales, en la escuela por ejemplo son conflictivas. Lo anterior no quiere decir que estén atravesadas por la violencia. Estamos hablando del *conflicto como tensión entre sujetos diferentes*, que en el encuentro puede convertirse en fuente de creación y enriquecimiento mutuo. En este sentido no podemos hablar de democracia ni de convivencia sin conflicto.

El gran acierto de la ética comunicativa ha sido descubrir que la ética es comunicación, diálogo. La noción de comunidad o intersub-

jetividad es inherente a la democracia y tiene que ser descubierta y reconstruida junto con ella. Pero una cosa es resolver los problemas comunicativamente, y otra decir que la unanimidad de pareceres deba ser el objetivo obligado. (Victoria Campo)

El uso del lenguaje –vehículo de comunicación– permite entender de manera particularmente clara que los hablantes YO-TU son irremediablemente diferentes y prácticamente antagónicos en su naturaleza relacional. Pero la «acción comunicativa» nos permite descubrir ideales y valores a partir de la comprensión de puntos de vista plurales. Si en la interacción se disputan intereses en conflicto, la acción estratégica busca resolver el

conflicto a favor del interés propio, en tanto que la acción comunicativa pretende llegar al consenso sobre el interés colectivo o más justo.

Las facilidades que brinda la comunicación podrían ponerse al servicio de la construcción de un mundo más vivible y más humano, puesto que es el lenguaje lo que nos distingue como racionales. Aún así estamos lejos de la utopía comunicativa, y posiblemente nunca lleguemos a ella. Sin embargo, el objetivo de la democracia no debe ser esa conciliación universal de puntos de vista, inevitablemente sospechosa dadas las diferencias que nos dividen. Por el contrario, estamos instalados en el conflicto y reconocemos que el conflicto es positivo, una forma de ampliar y mejorar el conocimiento. Por ello, perfeccionar la comunicación no debe significar

necesariamente transformar los disensos en consensos, sino más bien propiciar la capacidad de comprensión y escucha mutuas.

En los CED donde se adelantó la observación de terreno se hacen evidentes diferentes conflictos entre:

- Estudiantes y maestros (específicamente los coordinadores de disciplina).
- Maestros y Secretaría de Educación.
- Colegios vecinos o jornadas diferentes.
- Padres de familia y entidades de gobierno.

Esa tensión paradójica que preside la relación con el otro (Maffesoli, 1992) responde a la pulsión de los seres humanos que los empuja a someterse, a aceptar jefes y a buscarlos para que dicten la ley, es decir, lo bueno, lo deseable, lo verdadero y desde luego sus contrarios. El punto de partida es la coacción, la hostilidad, la animosidad, la “violencia fundadora”, el despliegue para la gestión de los conflictos. Pero el *conflicto* es de naturaleza irracional, está impregnado de afecto y tiende a resolverse en pro o en contra, y es asunto de simpatía o antipatía. La pasión juega un papel nada despreciable en el conflicto: la “gestión de las pasiones” es el arte supremo de la buena política.

Confianza, diálogo y convivencia

Si nos detenemos en el tema del conflicto, referido a la confianza que tienen las personas *para comunicar sus*

problemas a otros (no necesariamente para resolver problemas con otros), encontramos que las instituciones educativas analizadas muestran una alta disposición a la convivencia y al diálogo, lo cual, seguramente, no está desvinculado de los niveles de confianza comunicativa reconocidos. Insistimos, sin embargo, en que la confianza para *comunicar* problemas, especialmente entre pares –*estudiantes, docentes*–, no se traduce en credibilidad en el otro para *resolver* problemas. Es como si la lógica fuera “*yo puedo hablar contigo, pero no creo que pueda construir contigo*”, podemos “*ser amigos y contarnos nuestras cosas*”, pero no “*socios de una empresa*”. Se produce así una ruptura entre acción comunicativa, por un lado, y construcción compartida de alternativas, por el otro.

El conflicto tiene, pues, un mejor tratamiento entre subordinados (*rector-docente, estudiante-docente*), que entre pares (*estudiante-estudiante*). Entre los estamentos conforma-



México, 1963 H. Cartier-Bresson

dos por adultos y entre docentes y estudiantes, se han alcanzado buenos niveles de confianza comunicativa y de tratamiento del conflicto a través del diálogo, pero no ocurre lo mismo entre los propios estudiantes. Una línea de acción significativa sería consolidar a estudiantes y profesores como *sujetos sociales*, asunto definitivo para que se puedan desarrollar procesos de participación en la vida escolar. Habría entonces que enfatizar más en el diálogo y en los esfuerzos comunes realizados por grupos de estudiantes y grupos de docentes, que en la participación a través de los mecanismos del gobierno escolar o el cumplimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los manuales de convivencia.

No deja de ser relevante que en un ámbito tan conflictivo como el de la educación distrital, las ideas de la confrontación tengan tan poco apoyo. Ello puede ser reflejo de los cambios de mentalidad que se han producido gracias a los discursos fomentados por la Constitución del 91 y los enfoques de las distintas normas y proyectos educativos expedidos con posterioridad a la misma, en los que se recalca la necesidad de asumir actitudes tolerantes, promover comportamientos de convivencia y desarrollar la resolución pacífica de conflictos.

En este mismo sentido, es destacable que los distintos actores perciban que la educación básica, que se brinda en sus centros educativos, está orientada *principalmente* a preparar a los estudiantes para la convivencia y la participación, más que para el mundo laboral o el mejor desempeño académico en la educación secundaria. En efecto, para docentes y rectores, que son quienes determinan

en la práctica los contenidos y las metodologías de la educación, la convivencia es el principal norte de su trabajo, a la vez que la preparación para la participación representa para ellos una base importante de sus orientaciones. Aún así, aparece como aspecto notable en todos los ámbitos, la *dificultad para transmitir y compartir visiones*.

El conflicto que se verifica entre estamentos y al interior de cada uno de ellos, fue uno de los aspectos más tratado en el proyecto de investigación. A pesar de la confianza lograda para comunicar problemas y de la importante presencia del diálogo en la vida escolar, los *estilos* de comunicación y las *actitudes* que se asumen en la toma de decisiones, propician fuertes tensiones referidas a factores como el manejo de la comunicación en el aula, los niveles de agresión

verbal y el ejercicio de la autoridad. Todo lo anterior no impide los fuertes niveles de afecto notables en la primaria entre maestros y estudiantes.

Los maestros ven el aula como un espacio de orden controlado que los estudiantes subvierten, haciéndolo caótico y pedagógicamente intransitable. Frente a ello, reaccionan imponiendo su autoridad a gritos, lo que seguramente hace del aula un escenario altamente emocional en el que resulta fácil traspasar las fronteras del respeto. Ello no es obstáculo para que en el patio de recreo las partes puedan pasar al otro extremo de las emociones (expresado en caricias y palabras tiernas o amables). Los estudiantes son estructuralmente la parte subordinada de esa relación y el expediente que tienen para cuestionar la inadecuada utilización de la autoridad por parte del maestro, es el

irrespeto a sus derechos y el carácter injusto de algunas decisiones.

Los maestros, al ser interrogados acerca de su relación con los directivos, prefirieron casi en la totalidad de los casos esquivar el tema y guardar silencio “*para no tener problemas*”. Esa cautela cesaba cuando sus opiniones sobre los directivos eran positivas. Se percibió que muchos maestros buscaban con empeño mantener con los directivos una relación de equilibrio sin conflictos, un respeto basado en límites que no se traspasan e interacciones guarnecidas con los ritos de una comunicación formal. Los conflictos entre los estamentos escolares, se encuentran entonces altamente referenciados a las figuras y los ejercicios de la autoridad en distintos escenarios (*consejo directivo, aula, oficina del rector*), y se encuentran mediados



1956. Robert Häusser

por cargas emocionales muy grandes que se hacen visibles cuando los ritos, derechos y atribuciones, que se asumen como pre-establecidos dentro de esos escenarios, se ven alterados o amenazados. A veces, aquellos actores que son parte subordinada en la interacción prefieren evitar a toda costa el conflicto, probablemente por la alta carga emocional que adquiere cuando se manifiesta o como forma de proteger intereses particulares. Pero cuando esto no ocurre así y una de las partes que se supone de menor jerarquía abandona de forma activa los cauces preestablecidos, las emociones se presentan desbocadas y los niveles de tensión se elevan considerablemente.

Por otra parte y con el fin de lograr un tratamiento positivo del conflicto, todos los estamentos insistieron en que no había alternativa distinta al diálogo y la participación. En las instituciones educativas consideradas todos los actores estiman que hay aceptables niveles de confianza para *comunicar* problemas y valoran la convivencia como el horizonte que debe animar su interacción, pero desarrollan relaciones altamente conflictivas y poco confiadas cuando de *resolver* problemas se trata. El cuello de botella para hacer coherentes las valoraciones con las prácticas, se encuentra en el arraigo de actitudes, estilos y formas excluyentes de ejercer la autoridad y discutir con el otro, tanto en el aula como en los espacios donde se toman las decisiones, y en las cargas emocionales ligadas a esos comportamientos culturales.

La disposición al diálogo, la confianza comunicativa, los niveles de confianza resolutoria de los estudiantes hacia sus maestros y el valor pa-

trimonial que tiene la escuela para los estamentos, son logros estratégicos de las instituciones que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de programas y proyectos destinados a mejorar la calidad de la educación. La mayor calidad educativa aparece entonces asociada a relaciones cotidianas más frecuentes y menos jerarquizadas, mentalidades más coincidentes en aspectos específicos y acciones más efectivas, y no al funcionamiento de los mecanismos de representación establecidos para canalizar la participación. Aspectos como el trato respetuoso, la facilidad para comunicarse, la valoración positiva del periódico o la emisora entre otros, resultan de mayor impacto que un conjunto de mecanismos y normas de carácter formal cuyo diálogo con la vida diaria de la escuela es escaso.

Citas

- 1 "El propósito de mejorar la calidad de la educación básica en Colombia", Margarita Peña Borrero, copia digital, agosto de 1999.
- 2 Con las palabras "estamentos" o "actores", hacemos referencia a los distintos sectores que conforman las comunidades educativas: estudiantes, docentes, directivos y padres.
- 3 El capital social está dado por el tipo y la calidad de las relaciones entre individuos y actores en función del patrimonio colectivo y se asocia con aspectos como confianza, legitimidad y formas de agrupación horizontales. Por eso, la acumulación de capital social se realiza en las estructuras de relaciones que se dan entre personas y actores sociales. El patrimonio colectivo, en la investigación que nos ocupa, estaría configurado por la calidad de la educación y la participación asociada a ella.
- 4 Francisco Gutiérrez "Vida asociativa en Bogotá: elementos para una reflexión sobre el capital social", 1998. En este mismo artículo se enuncian los recursos de capital social como "normas, valo-

res, expectativas, tradiciones, reglas de juego".

- 5 No está demás recordar el viejo axioma: la base de la participación es la información.
- 6 La mentalidad condiciona el uso de los recursos y los alcances y características que éstos asumen en un proceso determinado.

Bibliografía

- ÁLVAREZ Tostado Carlos Ignacio *Calidad de la educación: entre el eslogan y la utopía*, Buenos Aires, 1997.
- AVILA Penagos Rafael, CAMARGO AbelloMarina, *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1999.
- DURÁN Rocío del Pilar, RAMÍREZ Ospina Marielly, *Adolescentes colombianos. Antología de historias y testimonios*, FES-Colciencias, Proyecto Atlántida, Bogotá 1995.
- DUQUE Giraldo Horacio, TORRES Juan Carlos, *El proceso de descentralización educativa en Colombia*, Bogotá, ESAP, 1997.
- GARAGÓN Xavier, MUNICIO Pedro, *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*, Forum Europeo, Ed. Escuela Española.
- GAVIRIA Fanny Alcira, NEIRA Rubio Luz, *Administración escolar y cultura del conflicto*, FES, Bogotá, 1995.
- GIL Villa Fernando, *La participación democrática en la escuela: de cómo los agentes educativos se las ingenian para gobernarse*, Cooperativa del Magisterio, 1997.
- GÓMEZ Buendía Hernando (Director), *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, PNUD, Tercer Mundo, Bogotá, 1998.
- GUTIÉRREZ Sanín Francisco. *La gestión del conflicto escolar: un análisis desde los Manuales de Convivencia*, 1999.
- MIÑANA Carlos y otros, *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*, Bogotá, UN, 1999.
- PEÑA Borrero Margarita. *El propósito de mejorar la calidad de la educación básica en Colombia*, copia digital, agosto de 1999.

VVAA, *Mejoramiento de la calidad escolar en la comuna 18 del municipio de Santiago de Cali*, Universidad del Valle – Fundación Multitaller, Corporación para la Educación Básica, junio de 1998.

VVAA, *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO, 1996.

La educación encierra un tesoro, Madrid, Santillana, 1996.

WOLF Laurence *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe*, Washington, Banco Mundial, 1994.

Canasta escolar: Programa materiales educativos y calidad de la educación básica, SECAB, Bogotá, 1995.

Instituciones educativas para la calidad educativa, configuración de un modelo organizativo, SECAB, Bogotá 1996.

Reunión de profesores: participar, observar y analizar la comunicación en grupo, SECAB, Bogotá, 1996.

Planificación educativa y desarrollo de la comunidad. Educación con calidad y Equidad social, Bogotá, Fundación Corona, 1989-1990.

Bogotá, cómo vamos. Cambios en la calidad de vida de la ciudad, Bogotá, El Tiem-

po, Fundación Corona, Cámara de Comercio, FES, 1999.

Estudio prospectivo de educación, Bogotá, Misión Siglo XXI, Consejería Presidencial para Bogotá, 1996.

Análisis económico de la educación en Bogotá Distrito Capital, SED, CDH, 1997.

Diagnóstico de la vida democrática en 22 Centros Educativos del Departamento de Antioquia. Proyecto “Los Gobiernos Escolares: un espacio para la democracia y el liderazgo juvenil”, Medellín, Fundación W.K. Kellogg, 1999.

