

GESTIÓN ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN SOCIAL: MODELOS EMERGENTES EN DINÁMICAS LOCALES

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 052 Torreón

RESUMEN: Gestión escolar, participación social y colaboración, representan los ejes para impulsar la intervención regulada de diversos actores sociales y nuevas formas de ejercicio de una actividad pública propuestos desde las instancias gubernamentales (cfr. SEP, 2007-2012). En esta investigación, nos propusimos el análisis de la cultura escolar al menos en dos planos: en el primero, los proyectos que dan dirección a la acción común en las escuelas, las formas de organización para concretarlos, la intervención de maestros y padres y los vínculos producidos para situarse en el contexto social comunitario. En el segundo, las trayectorias personales y profesionales que definen la agencia de los actores socia-

les y educativos; particularmente maestros y padres. Se trata de dar cuenta de proyectos personales, miradas sobre las propuestas gubernamentales y regulaciones normativas, implicaciones e intereses que las guían, construcciones de sentido y experiencias escolares autoconstitutivas; en sí, las relaciones y los posicionamientos de los actores educativos que definen y provocan las adhesiones, las negociaciones o las resistencias a los proyectos estatales e igualmente hacia la construcción de alternativas.

PALABRAS CLAVE: Gestión escolar, participación social, corresponsabilidad, colaboración.

Introducción

Desde el Acuerdo Nacional para la Educación Básica y Normal (ANMEB), la participación social y la corresponsabilidad entre los distintos niveles de gobierno y sectores sociales, se definieron como líneas estratégicas para la transformación de la escuela pública. A casi dos décadas, el Programa Sectorial 2007-2012 (SEP, 2007) mantiene estos ejes y fortalece el dispositivo: Los Consejos Escolares de Participación social. Los lineamientos generales consignados en el Acuerdo 535 (SEP, 2010), abundan en la ampliación de tareas y espacios para la constitución de comités de padres, como táctica para la atención de necesidades en las escuelas, definidas en cada línea de acción de la propuesta gubernamental y orientadas a la corresponsabilidad del sostenimiento y los resultados.

Nuestro interés en la gestión escolar y la participación social, parte del cuestionamiento sobre su lugar en la producción del sentido de lo público. Se trata de reconstruir sentidos y prácticas alentados por la promesa de la autonomía, para indagar en qué ámbitos, los actores educativos promueven la constitución como comunidad, impulsan sus iniciativas y convergen, *en el sentido de grupos [que] se convocan mutuamente, se potencian y se constituyen en sujetos sociales, capaces de desarrollar una voluntad colectiva, en torno a un conjunto de ideas-fuerza, a partir de las cuales llegan a desarrollar proyectos institucionales con posibilidad de provocar [...] un impacto transformador* (Cantero & Celman, 2001:179).

Lo que la escuela pública en México está siendo hoy, se define entre lo particular y local, en las dinámicas que configuran las formas de acción de los sujetos, y dinámicas más amplias de la acción social. Situándola como la unidad básica del sistema, asumimos que lo que ahí acontece, expresa las complejas tramas que estructuran la vida cotidiana y las condiciones de posibilidad para su transformación. En este sentido nos preguntamos ¿Cómo se implican maestros y padres en la gestión escolar? ¿Qué formas de escuela y disposiciones para construirlas dejan ver las historias institucionales y las trayectorias escolares de maestros y padres? ¿Qué sentidos se construyen sobre la participación social en la escuela? ¿Qué compromisos establecen? Enfocamos las dinámicas al interior de las comunidades escolares, las estrategias de participación de docentes y padres de familia en las escuelas de educación básica, desde sus perspectivas y sensibilidades.

Al colocar como centro de investigación a la escuela, asumimos que es un ámbito configurado por distintas dinámicas que se entrecruzan y relaciones de poder que se desarrollan con una temporalidad propia. Los cruces, continuidades y discontinuidades entre estas dinámicas permiten entender los modos de constitución de las principales formas de vida colectiva y los distintos proyectos formulados por actores en su interacción cotidiana. En este sentido, en el proceso de investigación mantenemos como ejes, el proyecto de Estado que plantea el marco estructural desde el que puede analizarse los sentidos para la construcción de un orden político-cultural y las formas de legitimación instituidos en y a través de programas específicos. El segundo remite a la dinámica local y cotidiana, a las relaciones y prácticas constitutivas de la escuela, como expresión de pautas culturales corporizadas en las historias de los participantes, y las implicaciones y apuestas actualizadas en el contexto de acción. La cultura, como el contexto simbólico en el que se produce la escuela como tal, y se conforman socialmente la ética de proyectos y acciones

formativas, así como la capacidad de acción y voluntad colectiva, que reivindican tradiciones construidas en el curso de la historia, experiencias de participación e implicación emergente de los agentes sociales.

Los recursos de investigación han sido, la observación participante y el diario de campo para el registro de diversos eventos en el espacio escolar: Reuniones de Consejo Técnico, Asociaciones de padres de Familia, Consejo de Participación Social, eventos cívicos y culturales, intervenciones emergentes de padres y otros agentes sociales; Entrevistas y grupos de discusión para la narrativa y reconstrucción de trayectorias escolares a fin de profundizar en las razones (Bourdieu, 1997) para implicarse en la gestión escolar y los sentidos de pertenencia y compromiso en los que se configura la participación social. Asimismo, recabamos documentos diversos (relativos al Proyecto Escolar, Actas del consejo técnico, Informes de Consejos de Participación Social, entre otros) en los que se consignan referentes y expectativas, se expresan intereses y valoraciones sobre gestión y participación en la escuela como espacio público.

Las aproximaciones a la configuración de los casos que ahora presentamos, constituyen apuntes en la reconstrucción analítica de la dinámica de las comunidades educativas en dos Escuelas primarias de Torreón Coahuila, México, en contextos diferenciados: el ejido en transformación y la ciudad en crecimiento. Preciso aclarar, que las tramas son más complejas, que tratándose de una investigación en proceso, destacamos sólo aquellas que empiezan a hacerse visibles en cada caso. Parto del supuesto de que la participación de maestros y padres expresan definición de prioridades y establecimiento de compromisos, que devienen de las sensibilidades hacia los requerimientos de cada contexto en particular, pero que a la vez, expresan condiciones sociales y procesos más amplios de la dinámica social. En la emergencia de modos particulares de acción, se expresan también, las condiciones que los hacen posibles.

Del proyecto comunitario al contrato

Históricamente, la escuela constituyó el núcleo de la acción comunitaria, en el proceso de conformación del Ejido. Los imaginarios colectivos refieren cómo el comisariado se hacía cargo de la provisión y mantenimiento de la escuela; de coordinar la organización para el cultivo de la parcela escolar como espacio y compromiso comunes; y asimismo, de hacer valer las decisiones colectivas. Las referencias a la historia y a los modos de organización

proviene de los “originarios” en su visión del desplazamiento de la centralidad de la escuela en la acción comunitaria, y de la responsabilidad de su sostenimiento hacia los “avecindados”, ahora principales “beneficiarios” de la misma.

“... realmente las personas que son de aquí mismo del ejido, nacidos de aquí, de hecho, que estuvieron aquí mismo en la escuela, son las personas que no quieren participar. Las personas que venimos de fuera somos las que si queremos lo mejor para nuestros hijos, apoyar en las actividades hasta de aquí mismo del ejido, no nada más [de] la escuela, sino también las del ejido.”

Por un lado, cada familia beneficiada con el reparto agrario fue creciendo, mientras las parcelas seguían teniendo la misma extensión, agotada la tierra y cada vez con menos recursos; por otro lado, la individualización de los títulos de propiedad a que conllevó la reforma del Art. 27 constitucional, y la decisión de venta como “oportunidad” para los hasta entonces ejidatarios, desestructuraron vínculos y en esta desestructuración, se normalizó el contrato de arrendamiento de la parcela escolar. Símbolos de la historia comunitaria hablan de las transformaciones estructurales.

Si, le digo, yo tengo presente todo eso, y ya pues ya fue menos, fue menos, fue menos, pues ya después, el que quisiera quedarse la tierra que se quedara y el que no, que la vendiera, ahí fue el mal, empezaron a vender, a vender, a vender, a vender. Ya se acabó, le digo... unos cuantos pensaron con la cabeza, son los que siembran, los otros que no pensaron con la cabeza las vendieron [las parcelas] y dígame ¿'on tan? ¿'on tá el dinero?
EDMA01

En el microespacio, además de la reducción de la población de originarios y la complejidad de la composición comunitaria, simbolizan para algunos de los entrevistados, al abandono del proyecto colectivo.

Los maestros se hacían cargo de todo... el Ejido les prestaba las mulas, después los tractores... ya no, ya depende del maestro, de los maestros, ya no interviene el ejido, [...] aquí no interviene en nada el ejido, en la escuela, no; quien sabe ahora... EDA06

El CEPS es animado desde la escuela, a través de padres y madres que aceptaron formar parte y asumen compromisos personales para atender los requerimientos del trabajo escolar. Es la historia misma la que permite entender la conminación que padres hacen a otros padres para cumplir tareas en la escuela. La búsqueda personal, la ampliación del tiempo en que puedan acudir, la búsqueda anticipada de vínculos entre los padres que serán convocados, son algunas de las estrategias “para obligar sin agredir” dice la presidenta de la Asociación de padres. Es ella la principal promotora de conseguir la participación, acción en la cual se distancian de los maestros:

una vez pasó... por ahí se había escuchado en las noticias que si amonestaban a un niño el maestro la llevaba de perder. Entonces nosotros no quisimos que el maestro tuviera problemas, [no queremos] que el maestro pierda su trabajo, que los mismos padres de familia vengan y le hagan un problema al maestro, entonces, eso ya es decisión de mesa directiva junto con padres de familia [las amonestaciones o recursos para hacer-participar] para no involucrar tanto al maestro en problemas. De hecho, sabemos que es nuestra responsabilidad como padres de familia. ESL03

La otra manera de participación, representa para algunos miembros de la comunidad, la posibilidad de un ingreso, que aun cuando eventual y mínimo, alivia algunas urgencias:

Vi a unos padres de familia, ahí en la escuela, fueron porque les comentaron que había un programa o algo así, en donde se les daba un apoyo económico a los que no tenían empleo. Cuando pregunté, el padre de uno de mis alumnos me dijo: como no tenemos trabajo ahorita maestra, nos dieron oportunidad venir aquí a fumigar, a deshierbar a hacer actividades, pero no supe si los contrata la escuela, los contrata el partido, o los contrata la presidencia o la secretaría de salud, o si hay un programa... OMH01

Múltiples agencias dirigiendo una participación segmentada, beneficios directos paliativos o compensatorios, a cambio de contribuir en el cumplimiento de programas o en la promoción del voto o de las adhesiones partidarias. Se trata de una “participación” dirigida con fines instrumentales, que circunscriben la acción a lo inmediato y producen sentidos de “un trabajo eventual” con una recompensa individual.

Ya conminados entre sí o alentados por las recompensas, los padres están concurriendo. Lo que queda pendiente es indagar, cuáles son para ellos los sentidos de las acciones realizadas y ser parte o no, de los proyectos en que se inscriben.

Una escuela-colegio

La participación en el Programa Escuelas de Calidad y el acceso a los recursos, alentaron –en otra escuela- los imaginarios colectivos sobre la posibilidad de aproximarse a la oferta privada, primero, en el sentido de las transformaciones materiales que pudieron concretar; luego, en las condiciones para mejorar los resultados de las evaluaciones –por excelencia el referente de las distinciones- y en ambos, una forma nueva de ser escuela. El Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE (SEP, 2000) fue acogido por la directora como proyecto personal, en su llegada a la dirección en condiciones particulares, por movimientos de la planta docente, consecuencia de la jubilación de la mitad del personal, incluyendo a quien sucedería en el cargo.

En su estrategia, empezó a apoyarse principalmente en madres, quienes a la fecha, acuden a la escuela diariamente en jornada completa y realizan diversas tareas. La conformación del Consejo de Participación social y la realización de la agenda propuesta en los lineamientos generales, se ha sobrepuesto al PETE. En una singular dinámica, resulta significativo analizar la producción de la escuela como un espacio de servicios en relación con las exigencias para permanecer –los niños como alumnos y sus padres como beneficiarios-. Además de las comisiones y acciones que históricamente han caracterizado a la escuela, la multiplicación de los espacios y requerimientos asumidos para atender la propuesta gubernamental de la participación social, están produciendo singulares modos de responder, alentados por el imaginario de *una escuela que sea como un colegio*.

Las reglas han sido definidas por la directora y miembros del comité directivo de la Asociación de padres, a la vez, miembros del CEPS. La conformación de comités amplía los requerimientos, diversifican las exigencias para que los padres acudan a la escuela –en el horario de la jornada escolar- e intensifican las “colaboración” requerida. Condición de permanencia, se han llegado a establecer cadenas de subcontrataciones, principal mecanismo para cumplirla: madres sustitutas para asistir a juntas informativas, a jornadas de limpieza, a círculos de lectura, a campañas diversas, etc. y entre estas cadenas se incluye también, la de suplentes de maestros.

¡No! aquí participas o pagas. ¿Qué quieres decir? Que yo tengo que venir, o al niño me lo mandan a la casa al día siguiente; si no puedo venir, yo pago para que me representen para que realice la actividad que me tocaba, o para lo que me hayan mandado llamar. Y esto lo hago, porque una vez que llego a la escuela, ya en la escuela no puedo decir: bueno, yo llego hasta aquí, me voy a mi trabajo porque si me tardo más, me descuentan el día... ¡No! Mi tiempo, en lo que me requiera la escuela, yo lo tengo que cumplir. Hay una obligatoriedad que está por encima de todo, de la motivación que podría tener alguien, bueno a mí me encanta leer, yo vengo a leer con los niños, pero cuántos descuentos al mes puedes aguantar, o cuántos te van a aguantar los patrones... Entonces, pagas. Contratas una madre sustituta, una tía, una abuela. EMF10

Recíprocamente aceptados, los mecanismos para la “participación” la hacen efectiva y eficiente, en tanto permite cumplir requerimientos externos y contribuir en la construcción de esas hiperrealidades, asumiendo personalmente los costos u obteniendo directamente un beneficio. Lo que el análisis empieza a mostrar, son procesos emergentes producidos frente a, o alentados por los diseños gubernamentales y las prioridades institucionales, que se instalan a partir de las disposiciones y sensibilidades de los participantes. Se expresan intereses diversos y pautas culturales que se cruzan con los ordenamientos normativos produciendo modos particulares de “participación”.

Emergencias locales

Las estrategias de “conminación por afinidades”, o de “contrataciones” para la colaboración, -cuyos beneficios inmediatos son personales-, van alineándose en dirección a una “participación” reglamentada, ya por la normativa y objetivos de los programas en un sentido funcional de la operación de los mismos (en los afanes de su cumplimiento); ya por disposiciones locales e intereses particulares que se articulan a los sentidos comunes en los que maestros y padres definen “oportunidades de participar”.

En estas aproximaciones y el bosquejo que nos ofrecen, inquieta profundizar sobre los sentidos de lo público, y la emergencia de agentes y agencias en la producción de la escuela. ¿Cómo se reconfiguran las relaciones entre padres y maestros en estas dinámicas? ¿Hacia dónde apuntan las estrategias locales de participación? ¿Cuáles son los imperativos que las guían? ¿Cuáles las disposiciones de los participantes y sus capacidades para participar? ¿Qué proyectos están siendo posibles? Preguntas abiertas en esta investigación.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Cantero, German y Susana Celman, coords. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas: una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Acuerdo 535. *Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social*. Diario Oficial de la Federación, 08 de junio de 2010. México.