

CARACTERIZACIÓN DE LAS RELACIONES AL INTERIOR DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES. UNA MIRADA DESDE LA MARGINACIÓN

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

RESUMEN: Se reportan los hallazgos de una investigación que involucró dieciséis primarias en ocho localidades en situación de alta marginación para conocer sus dinámicas relacionales. Se analizaron sus esquemas de gestión y se revisó la influencia de las relaciones en sus resultados académicos. Se entrevistó a directivos, maestros, alumnos y padres de familia. Las localidades seleccionadas se ubican en Chiapas, Guanajuato, Jalisco, Morelos y Estado de México.

El análisis se basó en las premisas del Construccionismo Social de Gergen, mismo que toma como punto de partida que la realidad no es individual o independiente sino que es construida a través de las prácticas sociales, entendidas

como el conjunto de actividades humanas que significan la realidad.

Las comunidades escolares con mejor desempeño son percibidas por los miembros de la localidad como integradas a ella. Las relaciones entre los actores son estables y variadas pues han encontrado diversos mecanismos y momentos para interactuar. Las de menor desempeño se asumen como circunscritas a su labor y muestran relaciones frágiles y limitadas a lo meramente administrativo escolar.

PALABRAS CLAVE: Comunidades escolares, Zonas marginadas, Interacciones, Actores.

Introducción

La literatura sobre el desempeño de las escuelas regularmente parte de dos perspectivas, una centrada en los insumos que permiten el resultado planeado y la otra enfocada en descubrir las relaciones que generan sinergias y promueven los logros. Desde la primera perspectiva se han señalado las características sociales, económicas y culturales de las familias; específicamente la ocupación del padre y la escolaridad de los padres (Clavel y Schiefelbein, 1979 y Schiefelbein y Farrell, 1982 y 1984), características culturales de las familias (Magendzo y Gazmuri, 1983), creencias y expectativas de las madres (Sandoval y Muñoz, 2004).

La segunda óptica sostiene que la escuela marca una diferencia en niños pobres (Edmonds, 1979, 1982) y que escuelas con ciertas características favorecen que sus alumnos tengan éxito académico: clara misión de la escuela, altas expectativas de éxito, Liderazgo académico, monitoreo frecuente del progreso de los alumnos, ambiente seguro y ordenado y relaciones entre la escuela y las familias de los alumnos.

Fernández (2003) encontró que no existe un perfil claro en la gestión directiva de las escuelas eficaces pero, las escuelas eficaces presentan altos niveles de integración sociocultural, particularmente en la atención y cuidado de los alumnos y el nivel de expectativas académicas. Cómo parte de los factores que afectan el rendimiento de los alumnos se encuentra el clima escolar (Treviño y Treviño, 2003; Fernández 2004); la relación escuela-comunidad (Bryk y Discoll (1988) o los recursos personales de los profesores (Kruse, Louis, & Bryk, 1994). Estos son los recursos intangibles con que cuenta una institución educativa y que influyen en los resultados que produce.

Dado que las escuelas son redes de relaciones sostenidas “Los intercambios sociales que ocurren y cómo les dan sentido los participantes son centrales en el funcionamiento de una escuela” (Bryk y Schneider, 2002, p. xiv); por lo tanto la constitución de escuelas eficaces requiere la construcción de una organización que permita que los profesores diseñen ambientes en que se favorezca el aprendizaje de los alumnos (Bryk y Schneider, 2002). La existencia de “Una fuerte base de confianza en toda la comunidad escolar lubrica mucho del funcionamiento diario y es un recurso crítico cuando los líderes locales se embarcan en ambiciosos planes de mejora” (Bryk y Schneider, 2002, p. 5). Cuando no hay confianza mutua los profesores ven los intereses de los padres, las indicaciones de los directores y los lineamientos de mejora de las autoridades educativas como impedimento para lograr un mejor aprovechamiento de los alumnos; los padres ven a los profesores como poco interesados en la enseñanza y los directores pueden llegar a considerar que los profesores impiden los intentos de mejora. Es por esto que el proyecto que se reporta, propuso atender el asunto de las dinámicas relacionales y la eficiencia escolar desde una perspectiva de recuperación del significado construido por el conjunto de los actores implicados

Contenido

La noción de eficacia escolar se ha convertido en una serie de descriptores del “buenas prácticas educativas” que ha llegado a la política pública. Sin embargo, aunque estos

rasgos son importantes, no hay una clara evidencia de cómo se combinan para influir el rendimiento escolar (Báez, 1994:103). Por ello las características de las escuelas eficaces se presentan como independientes de los contextos comunitarios y de las “formas de hacer” de la localidad. Es por esto que, aunque se considera que los rasgos establecidos son valiosos, se decidió conceptualizar las relaciones entre los actores como concepto central en este estudio, para lo que se utiliza el enfoque socioconstructivista.

El construccionismo social propone que la realidad no es independiente de nuestro quehacer como seres humanos sino que es construida a través de las prácticas sociales, entendidas como el conjunto de actividades humanas que significan la realidad, las que generan en un momento histórico una determinada realidad y no otra (Ibáñez, 1989:227). Da atención particular a la manera en que el conocimiento está históricamente situado e incrustado en valores y prácticas culturales. Gergen (1999:236) argumenta que es necesario ver al conocimiento como una práctica social en la cual son los hombres los que definen “los procedimientos de elaboración de la información, los medios por los que una formulación es considerada superior a las demás, la relación entre las estructuras del conocimiento, el poder y la ideología, etc.” (Gergen, 1989:170). Se entiende, por tanto, al conocimiento no como producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias, es decir, que todas las proposiciones con sentido acerca de lo real y de lo bueno tienen sus orígenes en las relaciones. El conocimiento se genera a través de un proceso continuo de *coordinar* la acción entre las personas. Este es un proceso de constreñimiento mutuo que conlleva la generación de un mundo común de lo real, que por ser construido contiene siempre la característica de maleabilidad, es decir la posibilidad de adaptarse. A través de la co-acción las personas ‘generan mundos estables de lo real, lo que está relacionado y de lo bueno. En estos mundos puede haber estándares rigurosos de lo que cuenta como cierto y apropiado’ (Gergen, 2009: 90) Con esto el autor se despega de la dicotomía sobre la realidad “externa” o “interna”, afirmando que no se puede concluir que “nada existe” antes del momento de la co-acción, sino que es hasta el momento de la co-acción que lo que existe ‘toma forma como *algo para nosotros*’ (Gergen, 2009: 37). Es decir, se pone como centro el proceso de construcción conjunta, relacional, de significados.

Para White y Epston (1996, citado en Gergen 1999: 232), “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia”. Las narraciones son

entonces recursos culturales situados cultural e históricamente que cumplen con propósitos sociales. Son necesarias porque cuando son aceptadas comunitariamente como narraciones válidas, establecen conexiones coherentes entre los diferentes elementos de la vida, lo que finalmente construye un significado sobre lo real, lo bueno y lo valioso.

Analizar los diferentes grupos sociales desde la perspectiva relacional implica preguntarse no necesariamente en qué es el bien o lo bueno para un grupo social, sino en responder “cuáles son los medios relacionales con los que se puede llegar hacia condiciones mutuamente satisfactoria que refuercen las pautas relacionales de los grupos” (Bravo, 2002: 11). Así, al estudiar las relaciones se deja de lado un enfoque prescriptivo para entender cómo las relaciones se construyen, se estabilizan o se destruyen dentro de un contexto determinado, analizando sus implicaciones en el contexto determinado.

Metodología

El proyecto de investigación buscó responder la pregunta: ¿Cuáles son las diferencias entre las dinámicas de relación que se dan al interior de las comunidades escolares que presentan índices marcadamente diferentes en variables como aprobación, retención y rendimiento en pruebas estandarizadas, a pesar de estar en entornos similares de vulnerabilidad educativa?

Se visitaron primarias generales ubicadas en ocho localidades en situación de alta o muy alta marginación. Esto permitió conocer de manera directa las dinámicas relacionales al interior de las comunidades escolares, su vinculación con los esquemas de gestión y determinar su relación con varios fenómenos de doble cara: 1) aprobación-reprobación, 2) retención-deserción y 3) rendimiento académico suficiente-insuficiente.

Las escuelas están ubicadas en la misma comunidad por lo que las circunstancias normativas, sociales y económicas son iguales. En estos “pares de escuelas” se escudriñó la perspectiva de los actores de la comunidad escolar: directivos, maestros, alumnos y padres de familia con relación a la forma en que se organizan las comunidades escolares y cómo son las relaciones entre los actores.

Se emplearon dos métodos cualitativos, el estudio de caso de cada comunidad escolar y el método comparativo basado en casos que propone Ragin (1987). Las técnicas principales de recolección de datos fueron: a) entrevistas a directivos, maestros, alumnos y padres de familia y b) observación enfocada de algunos espacios de interacción (patio de recreo, entradas, salidas, eventos cívicos y reuniones colegiadas).

Las localidades seleccionadas fueron: Xoxocotla y Hueyepan en Morelos, La Ribera y Citala en Jalisco, Las Rosas y Venustiano Carranza en Chiapas, Dotegiare en el Estado de México y La Calera en el Municipio de Yuriria, Guanajuato. Todas ellas fueron visitadas dos veces en el transcurso del año 2011 y el inicio del 2012. La primera de las visitas sirvió para acercar al investigador a las circunstancias, tanto de la comunidad escolar como de la localidad y recoger las primeras entrevistas mientras que las segundas fueron más bien detalladas y centradas en afinar la información. Se pidió a cada grupo de actores que hablara de la forma en que se relaciona con los demás y la finalidad de sus intercambios.

Los resultados se sistematizaron y se compararon las prácticas en cada comunidad escolar y las lógicas señaladas detrás de cada acción cotidiana. Se compararon entonces las dos escuelas de cada localidad, etiquetándose como A y B, donde las escuelas A son las que tienen un perfil numérico superior en la localidad en términos de resultados en la prueba ENLACE, retención y baja reprobación; mientras que las escuelas B son las que tienen resultados más bajos en estos indicadores.

Resultados

Resulta evidente que aunque existen diferencias marcadas entre las comunidades escolares etiquetadas como A y como B, al formar parte de la misma localidad en situación de marginación, la vida comunitaria presenta problemáticas importantes como: alcoholismo, fuerte migración de adultos, especialmente los padres de familia, falta de servicios de salud, falta de otros medios de comunicación que no sean televisión y radio, desprecio hacia el campo como empleo, baja escolaridad de los padres y dificultades de los padres para leer y escribir, baja participación de los padres ante los llamados escolares.

Habiendo establecido los elementos comunes, se pasó a las diferencias. Para este fin se usaron dos criterios: a) la estabilidad de las relaciones entre los actores y b) la existencia de procesos generativos o degenerativos en las relaciones entre los actores. A continuación se clarifican ambos criterios.

El criterio de estabilidad de las relaciones es fundamental, pues de ello dependen las posibilidades de que los actores permanezcan en la interacción y, por tanto de que ésta se solidifique, lo que en el largo plazo trae consigo mayor entendimiento entre los actores. De esta forma, una relación estable será aquella en la que los actores participan de forma consistente, sin variaciones mayores y que presenta las condiciones para que siga dándose. Por lo contrario, una relación inestable es aquella que se presenta de forma coyuntural o accidentada, que depende de estímulos externos (o internos) variantes para que se logre y que, por tanto, no tiene mayores posibilidades de repetirse una vez que desaparece el estímulo.

Por su parte, el criterio de la existencia de procesos generativos o degenerativos se encuentra anclado a los conceptos del Construccinismo Social. De acuerdo con Gergen (2009), los procesos generativos estimulan la expansión y el flujo de sentido, y son vitales para la estabilidad y permanencia de las relaciones, siempre y cuando estas se adapten y fluyan transformándose continuamente. Por otro lado, los degenerativos son “corrosivos” y detienen la conformación de significados comunes al tiempo que van minando la vitalidad de las relaciones.

Con estos dos criterios en mente se propone un esquema sencillo en su estructura pero poderoso en la interpretación y el análisis. Éste consiste en una tabla de doble entrada que pone en el eje de las Y (o vertical) la estabilidad o inestabilidad de las relaciones y, en el eje de las X (u horizontal), la generatividad o degeneratividad de los procesos de interacción.

Una representación gráfica es la siguiente:

GRÁFICO 1

Para cumplir con el compromiso de confidencialidad en el manejo de información, no se señala cuál es la escuela A o B de cada localidad.

Conclusiones

Las escuelas del tipo A, son mucho más proclives a tener relaciones estables y procesos generativos de interacción. Desde una perspectiva teórica, este es el escenario ideal pues cuenta con las condiciones ideales para la creación del compromiso compartido entre sus actores. Su dinámica de relaciones es fluida y estable y resultante es una especie de acuerdo entre los actores con relación a las pautas para la operación efectiva de las escuelas y la comunidad. Esto explica la cercanía de la relación entre maestros y alumnos con el apoyo de padres y directivos.

Algunas escuelas Tipo A presentan relaciones inestables entre sus actores y cuentan con procesos de interacción generativos. Estas comunidades escolares se pueden etiquetar como “en formación” pues la dinámica de sus relaciones crea las condiciones para el entendimiento aunque no encuentren estabilidad aun. Los casos encontrados muestran buena voluntad de los participantes y un enfoque muy claro en el desarrollo de los niños y la escuela, sin embargo las relaciones entre los actores son superficiales y coyunturales.

Las escuelas tipo B se pueden caracterizar como comunidades escolares que tienen relaciones estables entre sus actores y cuentan con procesos degenerativos de interacción. Las relaciones se han cristalizado y tras el paso del tiempo no tienen las condiciones para que sus interacciones sean generativas sino que rompen con esquemas de compromiso y se anclan en formas anquilosadas de relación. La rutina en sus procesos y relaciones llevan a estas comunidades a no ver posibilidades en los retos y a preferir el cumplimiento burocrático sobre el desarrollo.

Por último, sólo un par de las escuelas tipo B, se caracterizaron como comunidades escolares que tienen relaciones inestables entre sus actores y que cuentan con procesos de degenerativos de interacción. Desde una perspectiva esquemática, esta situación es la más inadecuada para la conformación de una comunidad escolar que pueda generar relaciones de compromiso entre sus actores. Existe desconfianza entre los

actores y una mera “civilidad” en el trato entre ellos. La finalidad de la labor escolar es cumplir con lo que se impone.

Brevemente se puede concluir que los elementos que marcan una diferencia entre las comunidades escolares son: a) el tono y frecuencia de las interacciones entre padres y maestros, b) el papel del director como un mediador entre las necesidades de la comunidad escolar y la normatividad oficial y c) la manera en que la localidad se apropia de la escuela y la transforma en una comunidad escolar. La existencia de estos elementos es invariable en las escuelas de rendimiento superior mientras que su ausencia caracterizó a las escuelas Tipo B. El análisis de las interacciones escolares permite reconocer elementos que se dan por asumidos en el funcionamiento escolar y que al ser “intangibles” son ignorados con mucha frecuencia.

Tablas y figuras

GRÁFICO 1

Relaciones estables	(Cuadrante 1)	(Cuadrante 2)
Relaciones inestables	(Cuadrante 3)	(Cuadrante 4)
	procesos degenerativos	Procesos generativos

Referencias

- Báez de la Fe, B. (1994). "El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Bravo Urzúa, C. (2002). *Hacia una comprensión del construccionismo social de Kenneth Gergen*, Santiago de Chile: Universidad Bolivariana -Documento de trabajo.
- Bryk, A. y Driscoll, M.E. (1988). The School as a Community. Theoretical Foundations, Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers. *Working Paper 88/1105*. Chicago: The University of Chicago.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools a core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Clavel, C. y Schiefelbein, E. (1979). Factores que inciden en la demanda por educación. *Estudios de Economía*, 13, Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, (1): 15-27.
- Edmonds, R. (1982). Programs of School Improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11
- Fernández, T. (2003). *Perfiles de las Escuelas Primarias Eficaces de México (2001): Informe Final de Investigación*. México: INEE
- Gergen, K. (1989). *La psicología posmoderna y la retórica de la realidad*. Barcelona, España, Sendas ediciones.
- Gergen, K. (1999), *An invitation to social construction*. Londres: Sage
- Gergen, K. (2009), *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Ibáñez, T. (1989), *La Psicología Social construccionista*, México: Universidad de Guadalajara.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1994). *Building professional community in schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Magendzo, S. y Gazmuri, C. (1983). Caracterización de ambientes familiares en sectores pobres. *Aspectos psicosociales de la infancia marginal en Chile. Documentos de Trabajo*, No. 5. Santiago : CIDE..
- Ragin, C. (1987). *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, University of California Press.
- Schiefelbein, E. y Farrell, J. (1982). *Eight years of their lives through schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.

Schiefelbein, E. y Farrell, J. (1984). Educación and occupational attainment in Chile: the effects of education quality, attainment and achievement. *American Journal of Education*, Vol. 92. Chicago: University of Chicago University Press.

Treviño, E. y Treviño, G. (2003). *Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México*. Análisis descriptivo. México: INEE.