

LOS PADRES PARTICIPAN Y LAS ESCUELAS SE TRANSFORMAN. SENTIDOS DE PERTENENCIA Y GESTIÓN ESCOLAR

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO
Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón

RESUMEN: Esta investigación fue realizada en la Región Laguna de Coahuila, en un jardín de niños, tres escuelas primarias y una escuela secundaria públicas, con el propósito comprender las dinámicas micropolíticas, las estrategias de padres y profesores así como la producción de sentidos de pertenencia y participación social, configurándose en la cultura escolar. Presento aquí, descripciones analíticas de los modos de relación y las implicaciones, que dan forma propia a la gestión en las escuelas.

Las propuestas gubernamentales están siendo asumidas como exigencias y demandas externas. Al interior, la participación es alentada como obligación de los padres, quienes responden pragmáticamente. Profesores y padres, actualizan formas de relación y estrategias dirigidas a buscar beneficios y efectividad en la intervención y los resultados, antes que oportunidades de constitución

democrática de la escuela como espacio público.

Las promesas de construcción de una democracia real, de conformación de colectivos autogestionarios, de participación del gobierno de la escuela, de formulación de proyectos que fortalezcan la intencionalidad pedagógica, son desplazadas por decisiones inmediatistas sobre modos de organizar el cumplimiento y distribuir los costos de la realización de los programas inducidos verticalmente. La voluntad colectiva se desdibuja entre iniciativas particulares y participaciones administradas. No obstante, las escuelas se transforman con la participación de los padres.

PALABRAS CLAVE: Gestión escolar, participación social, sentidos de pertenencia, reconfiguración del espacio, mercantilizar la escuela.

Introducción

En México, las políticas educativas de las últimas décadas, han centrado en la gestión y la participación social, la estrategia para lograr la transformación de las escuelas (SEP, 2006). En el impulso a la participación, se alude a la organización de los actores sociales, para que de manera comprometida y corresponsable, actúen para conseguir beneficios comunes y contribuyan sistemáticamente al desarrollo democrático (SEP, 2007). Los

lineamientos generales consignados en el Acuerdo 535 (SEP, 2010), guían la ampliación de tareas y espacios para la constitución de comités de padres, como táctica para la atención de necesidades en las escuelas. Las guías para la gestión, orientan el reconocimiento de esas necesidades en cada línea de la propuesta gubernamental, y dirigen la participación a la corresponsabilidad de la concreción, el sostenimiento y los resultados. ¿Qué está sucediendo en las escuelas? ¿Cómo se implican padres y profesores en la gestión de la escuela y la participación social? ¿Cuál es la dirección de los modos particulares de ser escuela?

Esta investigación fue realizada en la Región Laguna de Coahuila, en un jardín de niños, tres escuelas primarias y una escuela secundaria públicas, situadas en diferentes contextos socioculturales y esfuerzos de transformación disímiles¹. El propósito de la investigación fue dirigido a comprender las estrategias de participación y la producción de sentidos de pertenencia y participación social, configurándose en la cultura de la escuela. Definimos cultura, como el contexto simbólico en el que se desarrolla el proceso educativo y se conforman socialmente la ética de proyectos y acciones formativas, así como la capacidad de desarrollo de la voluntad colectiva, que reivindican tradiciones construidas en el curso de la historia, experiencias de participación e implicación emergente de los agentes sociales (Touraine, 1997).

Documentamos las dinámicas de relaciones al interior de las comunidades escolares; las experiencias de acción conjunta entre padres y profesores preguntándonos por las sensibilidades que dirigen la participación. Realizamos estudios en casos (Rockwell, 2009) utilizando recursos etnográficos: 1. Observación participante en diversos eventos en el espacio escolar: Reuniones de Consejo Técnico, Asociación de padres de Familia, Consejo Escolar de Participación Social, e intervenciones emergentes de padres y otros agentes sociales, 2. Entrevistas en profundidad con padres-madres y profesores-profesoras. 3. Taller Proyectos autobiográficos (Delory, 2009), para la narrativa y reconstrucción de trayectorias escolares, en las que expresan razones para implicarse en la gestión escolar y los sentidos de pertenencia y compromiso para participar. 4. Análisis de documentos de Archivo (Proyectos, registros administrativos y Actas de Consejos, Técnico y de Participación Social).

Los análisis situados de las condiciones institucionales (Bertely, 2000), permitieron identificar los modelos de gestión. Insertándonos en las comunidades escolares y en

diálogo con padres y profesores, fuimos trazando rutas para aproximarnos a la comprensión de las maneras en que individuos y colectivos escolares construyen los sentidos sobre su participación, las formas en que se organizan e intervienen, y las fuerzas y posibilidades que actúan en la definición de proyectos de escuela y comunidad.

Damos cuenta de una recomposición de fuerzas al interior de las escuelas, que defienden distintos intereses y despliegan estrategias para instalar modos de resolver los requerimientos del exterior, y pautan su gobierno (Popkewitz, 1994). Esas dinámicas están abriendo espacios para la agencia de padres, situados como responsables de las condiciones de realización de la tarea escolar (SEP, 2010). En las experiencias documentadas, identificamos procesos emergentes, que muestran los desplazamientos entre padres y profesores en la gestión escolar. Los organizamos en dos ejes: 1. *Sentidos de propiedad y pertenencia en la reconfiguración del espacio* y, 2. *Mercantilizar el espacio público y administrar la participación*.

Sentidos de propiedad y pertenencia en la reconfiguración del espacio

Los procesos de reconfiguración del espacio y los sentidos de propiedad y pertenencia, se destacan en los casos de un jardín de niños y una escuela primaria, clasificados como rurales. Otrora ejidos, con el reconocimiento y apoyo para la producción agrícola, compartieron imaginarios sobre la escuela como propiedad comunal y por tanto responsabilidad colectiva. Actualmente, con el agotamiento e insuficiencia de la tierra para resolver necesidades de las familias, la reforma al Art. 27 constitucional y la oferta de constructoras en acaparamiento de terrenos para fraccionamientos urbanos, se produjo una reconfiguración acelerada de los territorios. Las poblaciones salen a la ciudad en búsqueda de trabajo y se repositionan las mujeres en las relaciones con la escuela, expresiones de un contexto social más amplio, en el que las identidades y comunidades antes ejidales se transforman (Gallegos, 2013).

En esas transformaciones, la intervención de madres en el espacio escolar, enfatiza las diferencias. Madres de familia, habitantes del ejido, objetan la participación de madres “de la colonia” (provenientes de los fraccionamientos urbanos, en proximidad física al poblado). Los sentidos de propiedad y pertenencia, ligados a la ocupación

histórica del territorio, las posibilidades de estar en el Jardín de niños, las implicaciones en ámbitos de la política partidista, hacen del espacio escolar, un terreno en el que se juegan diversos intereses y desde el cual es posible tejer redes para fortalecer la participación en el contexto comunitario.

La gestión en el Jardín de niños sigue un patrón burocrático instalado a partir de la aceptación de las jerarquías por parte de directora y educadoras. Las relaciones de las educadoras con la autoridad enfatizan las demandas de concreción de múltiples proyectos, los requerimientos de trabajo en colectivo, las exigencias de profesionalización, la advertencia de la evaluación y las expectativas de las madres de familia (ED 0611). Como estrategia, se les plantea animar entre sí el trabajo colegiado y promover la participación de las madres en los diversos programas.

Han multiplicado los eventos inducidos con los materiales y guías para dirigir la escuela y la participación social (SEP, 2006); pero comunicados y requerimientos de la estructura administrativa se reciben al día y las impele a mostrar, en lo inmediato, que se ha cumplido. Para la conformación de comités, Directora y educadoras, recurren a madres voluntarias, cuya confianza asegura un resguardo recíproco. Resuelven las conminaciones y exigencias de la autoridad, en términos administrativos, es decir, formalizando actas de eventos y decisiones (AA0312) que suponiéndose colectivas, se definen por designación o por invitación directa, con lo cual generan “una participación simbólica” o llanamente, una “existencia de papel” de los comités, como afirma la directora (RO SF0312).

Contrastan los modos de estar y los sentidos de pertenencia. Las habitantes del ejido, hacen de la educación de sus hijos una tarea de la cual participan, mientras que las madres de los fraccionamientos urbanos, reclaman un servicio que recibirán por obligación gubernamental hacia los niños (EMd0911). Las primeras, están pendientes; acuden al plantel o se hacen suplir en tareas y responsabilidades, cuando por alguna razón no pueden hacerlo personalmente; entre las madres “de la colonia” las justificaciones de las ausencias refieren la distancia y su condición laboral que cierra las posibilidades de concurrencia.

La convivencia entre las mamás del ejido ha producido redes de relaciones en las que se apoyan para ocupar posiciones en la mesa directiva. Generadas en las filiaiones partidistas promueven intereses políticos y abren la disputa entre grupos locales por la gestión en el Jardín de niños. Para la directora y las educadoras, los antagonismos entre las madres, ocasionan algunos problemas al plantel, y entre los más sentidos, se encuentran el clima de confrontaciones y el no recibir beneficios de programas de ayuda municipales (cuando las preferencias políticas son contrarias a la administración municipal). El trabajo por su partido en la comunidad, las mueve dentro del plantel, convocando a la participación de diversos agentes locales mientras excluyen a las participantes de “la Colonia”.

En el segundo caso, en una escuela primaria, visiones encontradas entre los pobladores permiten inquirir por los móviles para participar. Si históricamente fue guiada por el interés del beneficio colectivo, ahora predominan los intereses individuales (Soto, 2013). La transformación del ejido se expresa en las construcciones compartidas y confrontadas sobre la parcela escolar. Un espacio que representa la histórica conformación comunitaria, los modos de concreción de un proyecto colectivo y la construcción de la escuela como expresión de ese proyecto. La parcela ha sido, en los imaginarios sociales, espacio de aprendizaje y patrimonio para el beneficio comunal. Hoy, la disputa sobre su conservación, cambio o venta, que documenta este estudio, expresa la sobreposición de intereses individuales en los que la escuela aparece para algunos, como entidad aparte, ajena, a la que declaran obstructiva en la consecución de un bien distribuable. Para otros, en contraposición, la parcela representa una posibilidad de conseguir la provisión continuada de recursos para mejorar la escuela; herencia de origen, representación de compromisos con los hijos, a quienes esperan que la escuela forme, y aliente en sus aspiraciones de seguir estudiando. En la disputa se expresan también, las prácticas y estrategias de cooptación, que hacen de la participación en la escuela, generadora de espacios de confluencia y definición de adhesiones partidistas.

Las historias personales y los intereses políticos y económicos mueven sensibilidades. En esa escuela, destaca la ocupación del espacio por un grupo de madres, a quienes al interior llaman “pilares” por su capacidad para sostener y animar la intervención de otros padres y madres, y en general para impulsar la realización de las actividades escolares. Su presencia muestra esa reconfiguración del espacio y de los

posicionamientos en los que se desplazan las responsabilidades antes atribuidas al Estado. Si en la conformación del ejido, la parcela proveyó de bienes materiales a la escuela como compromiso comunitario para el ejercicio del derecho a la educación, su desestructuración “normaliza” el desplazamiento hacia los padres en lo individual y en colectivo, para resolver las necesidades y requerimientos “del servicio” escolar.

Las “pilares”, no obstante, defienden la propiedad comunal y apuestan a la reconstrucción de los espacios colectivos. Aluden a la matriz identitaria, aunque las redes de relaciones en las que se mueven, muestran posiciones y contraposiciones en el ámbito de las prácticas religiosas y en la dinámica de las confrontaciones partidistas. La escuela es, en estas disputas, espacio privilegiado para la visibilidad de intereses y la promotoría de adhesiones.

Los profesores aparecen como testigos siguiendo esquemas de iniciativas y responsabilidades individualizadas. Un distanciamiento entre profesores y proyectos comunitarios, delimitan su territorio y lo circunscriben al salón de clases y al horario de la jornada escolar. Su implicación está definida por los requerimientos institucionales que pueden ser atendidos en el interior y durante la jornada laboral.

Mercantilizar el espacio público y administrar la participación

En el contexto urbano, documentamos la reestructuración de las escuelas alentadas por la promesa de convertirse en escuelas de Calidad. En estos casos, padres y profesores se implican en procesos de gestiónⁱⁱ dirigidos hacia los reconocimientos. Lo cual normaliza los mecanismos para obtener recursos a costa de los padres para la transformación material del espacio y la ampliación de la oferta. Las obras de construcción, remodelación y equipamiento han cambiado imágenes. Ofrecer clases adicionales con costo para los padres justifica la selección del alumnado. Pertenecer a la escuela exige presencia activa, contributiva y testimonial de los padres (Escobedo Esparza, 2010).

Las experiencias referidas por las madres, constituyen una base de significación y resignificación de la institución y su lugar en ella (Jiménez, 2013). La escuela las conmina, las conmueve, sin embargo, no todas se encuentran en las condiciones para responder, adscribirse, adquirir “los beneficios” ofrecidos o cumplir con las responsabilidades atribuidas. Tienen qué estar ahí; tienen que cumplir si desean que sus hijos permanezcan

como alumnos en esta escuela. En los repertorios y formas emergentes de relación, destaca recurrir a representaciones o contratar madres sustitutas que acudan a recibir información, realizar tareas asignadas o atestiguar la concreción de proyectos. Alternativas alentadas por las profesoras, exigidas a la vez, del control de las participaciones. En este contexto, madres interesadas, han generado espacios de dirección, interviniendo decisivamente en la administración de los intercambios y la distribución de fondos recaudados entre los padres. Vigilan la ejecución de acuerdos, y para atender a las demandas externas o necesidades internas de mantenimiento, favorecen intercambios de bienes y servicios en pequeña escala. La escuela que quieren ser va configurándose en un espacio de relaciones mercantilizadas.

En dos de los casos, la presencia e intervención están controladas por los directores (Ayala, 2013; Ibarra, 2013). Las prioridades administrativas de la gestión, hacen de las relaciones director/a-padres y director/a-docentes, mecanismos de definición de competencias, obligaciones y posibilidades de participar. En estos casos, se contiene la presencia de padres, se asignan tareas individualmente y las conminaciones a la colaboración o al cumplimiento se realizan bajo el signo de la autoridad. Se busca, “una escuela que marche como un reloj”, en palabras de los participantes de una, o “eficientar la administración de los recursos materiales y humanos” para los directivos de otra (RSf 042011).

Los consentimientos en estos modos de relación, pueden entenderse por las economías que produce la acotación de los compromisos y la precisión en las agendas, que liberan a los padres de prolongadas estancias que constituirían para muchos, inconvenientes en sus compromisos laborales. Para los docentes, particularmente en la escuela secundaria, constituye una opción posible, ante la diversidad de profesiones, trayectos y percepciones sobre el hacer y ser de la escuela de la planta docente, y asimismo, de los tiempos de relación contractual que dificulta reunirse, compartir proyectos, trabajar juntos. En estas condiciones, los directivos distribuyen responsabilidades. Son casos en los que contrastan las proclamas de democratización y decisiones compartidas con las que se induce una nueva gestión y la participación social en las escuelas, con la burocratización con la que resuelven situaciones cotidianas, administrando la participación de padres y profesores.

Aproximaciones conclusivas

Gestión escolar y participación social, se configuran en la acción cotidiana y tramas de relaciones históricas y sociales en las que se ha constituido la cultura escolar. Los modelos emergentes de gestión y participación en las escuelas apuntan a la promoción de soluciones pragmáticas en las que se juega la transformación de las condiciones materiales y sociales de la escuela.

En la reconfiguración del espacio mostrada en los dos primeros casos, los sentidos de propiedad y pertenencia hacen de las escuelas, campos en los que se producen y expresan identidades. Las madres ejercen diferencialmente, el derecho/responsabilidad de participar en la definición de prioridades. Con acuerdo y en colaboración con las educadoras en el Jardín de niños, o al margen de los docentes en la escuela primaria, las implicaciones ajustan el modelo unilateral de los cumplimientos y legitiman sus propias búsquedas.

La distribución de las obligaciones forma parte de complejos procesos de construcción y socialización de imágenes que redimensionan la corresponsabilidad del Estado y la familia en la escolarización. Las dinámicas en las escuelas urbanas, muestran el desplazamiento hacia los padres de compromisos y responsabilidades que constituyen condicionamientos de pertenencia. Las responsabilidades giran en torno a la presencia activa y testimonial del quehacer escolar, la colaboración y contribución para los diversos eventos organizados, promovidos, realizados como proyecto institucional. En el tercer caso, madres situándose en posición codirectiva, y en los casos cuarto y quinto, directores que mantienen el control, administran la participación de docentes y padres; regulan a través de agendas y asignación individualizada de tareas o contribuciones. Se trata de dirigirla hacia el cumplimiento de los requerimientos de los programas gubernamentales que llegan a las escuelas y de aquéllos valorados tradicionalmente en el contexto local.

Gestión y participación social son asumidos como formas de relación dirigidas a buscar beneficios y efectividad, antes que oportunidades de constitución democrática de la escuela como espacio público. En las dinámicas produciéndose, están en juego las promesas de construcción, a partir de la escuela, de prácticas dirigidas hacia el ejercicio de la ciudadanía y la concreción de una democracia real, de conformación de colectivos

autogestionarios, que trasciendan las intenciones inmediatistas sobre modos de organizar y distribuir los costos de la educación, para fortalecer relaciones de gobierno en la participación de las decisiones de política y formulación de proyectos de interés colectivo.

Referencias

Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar*. México: Paidós.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del Individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO

Jiménez, M.L. (Coord) (2013). *Gestión escolar y participación social. Estudios en casos*. México, UPN.

Popkewitz, S.Th. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Rockwell, E. (2009:). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

SEP (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.

SEP (2009) *Modelo de gestión educativa estratégica. Programa escuelas de calidad*. México.

SEP (2010). *Acuerdo 535. Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social*. DOF. 08 de junio de 2010. México.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, PPC, Madrid.

Notas

ⁱ Esta es una investigación concluida, realizada con financiamiento del Fondo sectorial SEP/-SEB-CONACYT, guiada por el interés de analizar las dinámicas institucionales y las formas de relación en el contexto social más amplio, como cuestionamiento en el horizonte de democratización de la escuela como espacio público. El proyecto Gestión escolar, sentidos de pertenencia y participación social. Configuraciones en la cultura de la escuela articuló cinco proyectos particulares en los que fueron configurándose cada uno de los casos y definiéndose las directrices para el análisis y formulación del informe final. Las referencias a Ayala, Escobedo, Gallegos, Jiménez e Ibarra (2013), corresponden a la responsabilidad en cada caso. Al final, se asienta la fuente que los contiene: Jiménez, M.L. Coord. (2013). Se introdujeron también claves de registros de datos considerados, con siglas como: ROSF, EMd, AA.

ⁱⁱ Se adscriben a la idea de gestión como emprendimiento de una organización para resolver situaciones o alcanzar un fin determinado. “*Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar*” (SEP, 2009)