



DEMOCRACIA ESCOLAR, LAS DINÁMICAS PARTICIPATIVAS EN CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA

David Manuel Arzola Franco

Centro de Investigación y Docencia
david.arzola@cid.edu.mx

Iris Arminee Coronel Morales

Centro de Investigación y Docencia
iris.coronel@cid.edu.mx

Ana María González Ortiz

Centro de Investigación y Docencia
ana.gonzalez@cid.edu.mx

Área temática: A.10) Política y gestión de la educación

Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

Se documentan las experiencias de docentes y directivos que laboran en los niveles de preescolar y primaria con relación a las estrategias enfocadas en el trabajo colaborativo, particularmente aquellas vinculadas con las dinámicas de los Consejos Técnicos Escolares. La investigación se fundamenta en la perspectiva interpretativa, cuya estrategia metodológica se construyó desde las narrativas, como un medio para recuperar la manera en que los actores educativos fundamentan o justifican sus prácticas. En los resultados se identifican las tensiones producto de las expectativas que generan los planteamientos institucionales y las dinámicas que finalmente se concretan en los centros escolares, estas contradicciones evidencian también que el enfoque oficial y las estrategias con las que se aborda la participación colectiva responden a modelos técnico-instrumentales que devienen en prácticas reactivas que inhiben la integración de comunidades y la generación de ambientes de horizontalidad democrática.

Palabras clave: participación de la escuela, comunidad escolar, democratización educativa, consejos escolares, narrativa.

Introducción

La democracia escolar ha sido motivo de un intenso debate académico a partir del último tercio del siglo XX, de igual manera en décadas recientes se han multiplicado las iniciativas pedagógicas

que intentan generar procesos de participación horizontal en los centros educativos, con ello se “busca romper con prácticas autoritarias, incentivando la participación de todos los segmentos escolares, desde la perspectiva de la construcción de un nuevo cotidiano, lo que exige estudio y capacidad de crear nuevos caminos” (Lorea, et. al, 2012, p. 111).

En el caso de México, las propuestas que pretenden promover mecanismos de consulta, de diálogo y de búsqueda de consensos en las escuelas comenzaron a emerger a la par de la alternancia democrática con la que arrancó el nuevo milenio, se trata de acciones concatenadas en la medida en que los cambios operados en el sistema político mexicano se reflejan en las decisiones que competen al campo educativo.

Así, a lo largo de los últimos 20 años, a partir de ciertas líneas de política educativa, la Secretaría de Educación Pública ha promovido la creación de dispositivos de participación en las instituciones de educación básica, como los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) y los Consejos Técnicos Escolares (CTE), aunque estos últimos tienen una larga historia, particularmente en la educación primaria, es solo en tiempos recientes que se han convertido en espacios de encuentro obligatorio y se extendieron a los niveles de preescolar y secundaria. Con este tipo de estrategias, en el 2014 se declaraba la intención de fortalecer los procesos pedagógicos a partir:

...del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos (DOF, 2014, p.17).

Las disposiciones oficiales con respecto al trabajo de los CTE han adquirido una particular relevancia en la medida en que el calendario escolar incluye la programación de las reuniones mensuales del Consejo para la educación básica, acompañadas de un conjunto de estrategias y acciones con las que se pretende promover la participación.

No obstante, como todo proceso social, hay una brecha entre las intenciones declaradas oficialmente y las acciones y dinámicas que finalmente se concretan en cada establecimiento. De ahí que el propósito de la presente investigación se enfoque en recuperar las experiencias de los actores educativos en lo que se refiere a la gestión del cambio, las posibilidades del diálogo y del encuentro a partir de la incorporación de dispositivos de participación como el CTE en centros escolares de preescolar y primaria, de tres centros urbanos del estado de Chihuahua.

Desarrollo

La vida participativa, entendida como un proceso de democracia radical, presenta múltiples retos tanto de carácter conceptual como en el desarrollo mismo de experiencias de trabajo que aspiran a la conformación de equipos comprometidos y solidarios. Desde esta perspectiva:

Es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta (De Anda, De Aguinaga Vázquez y González, 2010, p. 6).

El componente dialógico parece ser un elemento guía en los procesos reflexivos sobre el tema de la participación en centros escolares, al mismo tiempo que se acepta, como una condición inherente, su carácter profundamente contradictorio, cuyos procesos están marcados por las asimetrías del poder y las tensiones y conflictos derivados de las múltiples visiones que emergen de las prácticas sociales, culturales, educativas y pedagógicas, por tanto “para poder describir la dinámica de un sistema complejo es vital concebir una dialógica: un diálogo de lógicas entre orden/desorden/organización y entre aquello que es de suyo concurrente, antagónico y complementario” (Osorio, 2012, p. 276).

Si la participación democrática implica el diálogo abierto y el desarrollo de dinámicas horizontales (McAlpine, 2016; Sisto, 2008) tampoco se puede soslayar el componente político presente en la conformación de una comunidad educativa. Las escuelas no son espacios neutrales, que se guían solo por las lógicas racional-estructurales propias de las teorías de la organización que devienen del modelo industrial, por el contrario, los centros escolares reflejan y proyectan las tensiones sociales del medio en el que están enclavadas.

La estrategia metodológica a partir de la cual se desarrolló el proyecto recupera la idea de que “el método nunca podría ser método *per se*, sino una epistemología es decir, el modo en que se construye metodológicamente la investigación desde una determinada perspectiva y posicionamiento epistemológico” (Tello, 2015, p. 13).

En el caso de la presente investigación ese posicionamiento se sustenta en la perspectiva interpretativa, que tiene como base los principios de la hermenéutica, cuyo sustento ontológico define a la realidad social como un texto que puede ser leído por el investigador (Bolívar, 2002), lo cual nos brinda la posibilidad de buscar el sentido que subyace en la narración de las experiencias de quienes colaboraron en la investigación.

Ello implica la búsqueda de estrategias que aspiran a penetrar en el complejo mundo de las prácticas culturales a partir de las cuales los actores sociales justifican el quehacer cotidiano,

al respecto Denzin señala: “we understand that we write culture, and that writing is not an innocent practice. We know the world only through our representations of it” (2001, p. 23).

Se toma pues a las narrativas como la estrategia básica, con la intención de recuperar a profundidad la riqueza y variedad de la experiencia humana y a partir de ello provocar la reflexión sobre el quehacer educativo, al “utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión” (Gudmundsdottir, 2003). Se trata de un “encuentro entre diferentes subjetividades” (Biglia y Bonet-Martí, 2009: 7).

Para narrativizar el diálogo (Biglia y Bonet-Martí, 2009) se utilizó como técnica la entrevista abierta y en profundidad, para lo cual se realizaron 35 entrevistas. El trabajo se desarrolló con la colaboración de 11 estudiantes de tres generaciones de maestría en educación, que recopilaron información de docentes y directivos, que laboran en los niveles de preescolar y primaria, en las ciudades de Delicias, Juárez y Chihuahua capital.

La narración de las experiencias en el trabajo colectivo permite identificar ciertas constantes en las práctica que se desarrollan en los centros escolares: a) la primera es que los intentos de apertura y colaboración transitan constantemente bajo la sombra del conflicto, b) la segunda está vinculada con la prevalencia de las dinámicas verticales y los procedimiento técnicos y c) la premura, las prácticas están limitadas por el poco tiempo del que se dispone para tratar la amplia variedad de temas apuntados en las agendas.

Las tensiones por la amenaza de la confrontación se manifiestan de diversas maneras o bien permanecen latentes en el silencio de quienes quieren evitar el conflicto a toda costa:

Se han generado disputas y enfrentamientos verbales por desacuerdos, algunos compañeros en su enojo se retiran de la reunión y suele durar el disgusto por días o semanas, en ese disgusto se generan muchos desacuerdos y malas formas de trabajar, cuando se presenta una de estas situaciones yo intento mediar, pero en ocasiones es muy difícil con la personalidad de los compañeros (Docente primaria, E1, P14).

En el caso de mi centro donde estoy ahorita es más bien como la falta muchas veces de colaboración, como que más bien como que no colaboran; por ejemplo, en el caso de actividades como eventos, es cuando más se generan estos problemas... colabora más uno que otra persona, entonces ahí pues donde surgen roses, pues si somos un equipo, pues se supone que todos vamos a trabajar pues para lo mismo, para el mismo fin. Entonces si hay forma donde no se hizo la manera que dijo tal maestra, pues ella ya no participa o “Ah no, como yo ya participé ya no voy a participar”; es más bien yo creo que eso, la colaboración falta ahí bastante (Docente, preescolar, 3:31, 102:102).

Ante las fricciones que surgen por los desacuerdos o por las asimetrías en cuanto a las responsabilidades, aparece el llamado a la autoridad para restablecer el “orden” y recuperar el “control”:

...hay situaciones que se le salen de las manos, que no las controla y ella lo que hace es que deja que la responsabilidad brinque a otro nivel que la adquieran otras personas, es algo que en su momento está bien, está bien porque le está dando al docente ese valor, esa importancia, esa responsabilidad, ese compromiso; pero también el hecho de que ella como líder de una institución delegue esas responsabilidades, hace que ese barco en el que vamos todos se empiece a mover mucho; empiece haber muchas dificultades por ahí empiezan a ver unas dimes y diretes porque “yo sí” y “porque yo no” (Docente preescolar, 4:23).

...considero que la maestra hace mucho el trabajo democrático, de escuchar, de aceptar opiniones, de tratar de unificar esas ideas, porque también es complicado, si yo doy mi idea pues ya no quiero que me la muevan así tal como fue; entonces viene una labor muy, muy complicada, muy, muy... si realmente quieres ser un líder verdad... porque se complican las cosas... pero sí hemos visto ese trabajo de la maestra, pues que de repente pues, sí falla pero ella no desiste y sigue, y sigue, y sigue y en ningún momento ha mostrado ese sentido de autoritarismo, siempre, si ya hay algo que puedan salir de las manos inmediatamente ya habla, muchachos pasa esto, si hacemos esto nos vamos a ir por este lado... sensibiliza, como también en ningún momento ha habido un regaño al contrario mucha reflexión, mucha comunicación; mira si hacemos esto pasa esto pero queremos lograr esto podemos hacer esto, ¿están de acuerdo?, ¿les parece?, ¿Qué más podemos hacer?, ¿Cómo podemos enriquecer esto?. Mucha apertura, mucha comunicación y pues en ocasiones no estar en ese lado, no nos damos cuenta de lo complicado que es (Docente preescolar, 8:16, 58:59)

...yo considero que cuando un equipo de trabajo se encuentra en un clima cordial, de confianza, en el que aquí todos somos importantes, en donde somos redes de apoyo emocional para los demás, pues si existe se dan mejores resultados a cuando el líder o directivo tiene características autoritarias o cuando alguien no se siente parte del equipo o cuando se trata de imponer ideas o formas de trabajar este, pues si se generan algunas fricciones, se genera un clima hostil que al final de cuentas si repercute la calidad del trabajo (Directora, preescolar, 6:2) .

La incomodidad y el desaliento aparecen como respuesta ante las dificultades para enfrentar el conflicto, los desacuerdos, la abrumadora diversidad de puntos de vista y la aparición de posiciones irreductibles:

En ocasiones la forma de organizarse ocasiona disgustos, ya que no siempre les toca trabajar con alguien afín; he enfrentado diferentes dificultades al relacionarme con los compañeros, como afrontar diferentes puntos de vista, que se cierran a escuchar y a atender las opiniones de los demás, se montan en su macho, que solo es lo que ellos dicen y ya (Docente primaria. E8, P4).

Resulta paradójico observar que, ante las problemáticas que devienen de los intentos por establecer procedimientos más horizontales, se tenga como resultado la demanda por el restablecimiento del orden y el control a través del ejercicio de la autoridad. Ante la incertidumbre se opta por el llamado a la intervención decidida del personal directivo, lo que implica el retorno a las prácticas verticalistas, derivado de la búsqueda de ciertos niveles de certidumbre y el retorno a la estabilidad, a la seguridad de lo conocido.

Quizás el corazón del problema está en la razón instrumental que inspira este tipo de estrategias, donde se parte del supuesto de que es la armonía la condición de normalidad en los centros escolares y que por tanto el desorden, el conflicto, son desviaciones o anormalidades que deben ser erradicadas.

Si se toma como punto de partida la idea de una neutralidad técnica, el mismo nombre de Consejo Técnico Escolar tiene esa connotación, evidentemente se espera que todo sea armonía y tranquilidad, que los colectivos respondan de manera unánime, desapasionada, y se conviertan en una auténtica comunidad por el solo impulso de la buena voluntad.

El problema que se soslaya es que las culturas escolares están atravesadas por intereses de muy diversa naturaleza, son espacios políticos por antonomasia y mientras no haya una comprensión plena de esta condición, inherente no solo a los espacios escolares sino a todo proceso de interacción humana, las posibilidades de diálogo se reducen sustancialmente.

En las historias de quienes colaboraron en la investigación, aparece también la profunda contradicción que implica un discurso que incita a la apertura democrática pero constreñido a la organización jerárquica tradicional, los siguientes relatos sintetizan las expresiones que aparecen de manera recurrente en las entrevistas:

La pauta la tiene el director, él tiene la guía nos la hace saber, en este caso nos mandó unas tareas que venían en la guía en la fase intensiva y luego ya el organizó todas las sesiones, las organizó en cinco todas las sesiones, las que venían ahí, por ejemplo si había cinco actividades en una sesión con sus productos nos encargaba las sesiones con el producto como tarea, si iban a empezar el lunes nos reunía el viernes, el las organiza, los roles del CTE él nos dice "a quien le gustaría tal comisión" y se quedan fijadas en cada reunión (Docente, primaria.E.6, P.38).

Ellos reciben de primera mano la información que se tiene que brindar; no estoy diciendo que ellos son los únicos responsables del funcionamiento del consejo, pero si son los que guían y los que tienen mayor acercamiento con la información precisa (...) los directivos son los líderes de estas reuniones (Docente, primaria, MCH, 1:3).

En el proceso de conformación de un colectivo hay inevitablemente una lucha por el poder, abierta o soterrada. En ese sentido los directores se ven ante la disyuntiva de conservar o ceder el poder, o bien establecer un nivel tolerable de apertura, la suficiente para mantener el control mientras se simula un ambiente horizontal. Lorea y otros (2012), mencionan que:

...la figura del director, como responsable, se destaca debido a su constitución histórica y cultural lo que, de cierto modo, mantiene por parte de algunos integrantes de la comunidad escolar principalmente los padres o responsables por los niños el ejercicio de la centralización del poder y de las responsabilidades en su persona (p. 97).

Siguiendo con la línea instrumentalista, las reuniones de Consejo tienen un carácter programático y una agenda heterónomamente establecida, por lo que las prácticas se caracterizan por la urgencia de agotar los temas. La premura, la falta de tiempo, la saturación de actividades y una cierta falta de sentido, aparecen de manera recurrente en los discursos.

A veces somos, yo lo detecto, un poquito apáticos, como que no le tenemos mucha confianza a lo que viene ahí en ese folletito, decimos que los que dicen en ese folleto no tienen nada que ver con nosotros los maestros, entonces esto nos hace ser apáticos y no querer trabajar mucho en ese aspecto, somos apáticos, un poco negativos. (Docente primaria, 10,10:20; 99:99).

Algunas veces se realizan en el horario de trabajo, pero también hay ocasiones que los hemos realizado juntos con los compañeros del turno matutino en contra turno, se efectúan en diferentes escuelas de la zona para que el supervisor entre a todas las sesiones y se dividen los temas a trabajar entre los dos directores; pero cuando se efectúan en la escuela durante el horario de trabajo, siempre es en el mismo salón, tratando de hacer el trabajo liviano, realizando simplemente lo que solicita la guía y al final temas de interés general, el director da la oportunidad de comer durante la realización para no tener receso y salir más temprano (Docente, primaria, E9, P.40).

Conclusiones

La narrativa de los actores educativos pone de manifiesto que la participación democrática no puede darse por decreto, la reunión del personal y el desarrollo de una agenda en común no conlleva necesariamente la colegialidad y la colaboración; se requiere de una cultura democrática y de procesos abiertos que no emergen de la noche a la mañana, se construyen con mucho esfuerzo (Santos, 2006). Se trata sobre todo de un proceso de autoformación, de reflexión profunda acerca de los problemas educativos y de los problemas que trae consigo la horizontalización de las dinámicas entre los actores educativos.

En los testimonios se hace patente que, si se parte de la racionalidad técnica, el destino de este tipo de prácticas será la rutinización burocrática, las frustraciones y el desencanto. Pero si se toma como punto de partida que las escuelas son terrenos de lucha en los que se conjugan las contradicciones sociales del contexto, se podrán buscar alternativas no para restablecer la armonía, sino para gestionar el conflicto. La conformación de verdaderos equipos de trabajo es quizás una labor más ardua, retadora y prolongada que el abordaje mismo de los problemas educativos en un centro escolar. Al respecto Gavotto (2015) afirma que:

Es frecuente que las instituciones promuevan una cultura de grupo, con valores y principios del colectivo que se desea conformar, sin embargo, los miembros de este grupo de cualquier manera buscarán intereses, creencias y valores comunes, por lo general, la cultura que se intenta establecer tiende a ser ignorada, y las personas finalmente terminan por desarrollar sus propias razones para permanecer juntos (p.172).

Es importante reflexionar sobre el hecho de que no hay escuelas libres de tensiones, lo que se identifica como ambientes armónicos no es otra cosa que centros escolares que han encontrado estrategias para lidiar con el conflicto y alcanzar ciertos acuerdos en medio de la pluralidad de perspectivas e intereses en pugna, dialogar implica negociar, implica colaborar. Porque la colaboración, particularmente en estos tiempos en que el sentido de solidaridad se debilita frente al individualismo exacerbado y los procesos de simulación democrática; la colaboración “es una necesidad, representa un paradigma para la práctica institucional y docente” (González, 2014, p. 116).

Referencias

Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), pp. 1-25.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- De Anda, A. B. B., de Aguinaga Vázquez, P., y González, C. Á. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(1), 48-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547094>
- Denzin, N.K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1, 23-46.
- DOF (2014). Acuerdo secretarial número 717. Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (documento electrónico). http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/acuerdo_717_programa_de_gestion_escolar.pdf.
- Gavotto, O. I. (2015). La cohesión del colectivo, como factor clave para el trabajo colaborativo en Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 171-185.
- González, G. (2003). Las Organizaciones Escolares: Dimensiones y Características: organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos, Pearson Educación, S.A., Madrid.
- Gudmundsdottir, S. (2003). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu editores, pp. 52-71.
- Lorea, M., Moreira, A., Dall'igna, M., Cossio, M. y Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076005>
- McAlpine, Lynn (2016). "Why might you use narrative methodology? A story about narrative". *Estonian Journal of Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 32-57. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/12883>
- Osorio García, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 20(1), 269-291.
- Sisto, Vicente (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, núm. VII, pp. 114-136. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa*, 1(7), 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377004>