



Cooperadoras escolares y participación
Un estudio en dos escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tesis de Maestría en Administración de la Educación

Tesista: Lic. Alejandro M. Alurralde
Director de Tesis: Dr. Jorge Gorostiaga

Noviembre 2018

Agradecimientos:

En primer lugar agradezco a mi director de tesis, Jorge Gorostiaga por su estímulo constante, la pertinencia de sus observaciones y la libertad con la que me permitió trabajar.

En segundo lugar a la Universidad Torcuato Di Tella y a todos los docentes de la Maestría en Administración de la Educación por la excelencia de su formación y el acompañamiento constante.

Al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por el apoyo para la formación de directivos.

A todos los entrevistados, los asesores distritales, las conducciones escolares y los miembros de las cooperadoras que ofrecieron su tiempo y su conocimiento para que este trabajo fuera posible.

A los compañeros de estudio con los que hemos compartido experiencias del trabajo escolar.

Por último, agradezco el acompañamiento sostenido de mi familia, especialmente a mi mujer, Cristina.

Resumen:

El presente trabajo aborda la participación de las familias en el formato de las cooperadoras escolares comparando dos instituciones escolares de la ciudad de Buenos Aires. Se analizan diversos constructos teóricos sobre el problema de la participación comunitaria junto a la normativa de la jurisdicción respecto a las cooperadoras escolares. La comparación entre dos comunidades escolares permitirá apreciar la relación entre competencias simbólicas y participación real, a través del análisis de cuatro categorías: formato actual de las cooperadoras escolares, perfil de las familias que participan, características de la participación y la propuesta de un formato superador de las cooperadoras escolares. Finalmente, se concluye con una serie de observaciones a los efectos de generar espacios de participación ciudadana en el marco de las cooperadoras escolares.

Palabras Claves: cooperadoras escolares, participación, administración escolar, participación auténtica.

Índice:

Introducción	5
Capítulo I: pensando las cooperadoras escolares	9
El cooperativismo	9
Las cooperadoras escolares como portadoras del proyecto escolar moderno	10
Las cooperadoras escolares como espacios de participación	11
Capítulo II: Un modelo de participación posible	20
Capítulo III: Normativa acerca de las cooperadoras escolares en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires	31
Capítulo IV: Marco metodológico	39
Capítulo V: Las cooperadoras escolares y los actores institucionales	45
El nivel central y las cooperadoras escolares	45
Los equipos de conducción y las cooperadoras escolares	51
Los cooperadores	58
Capítulo VI: Desafíos de las cooperadoras escolares ante el escenario actual.	
Conclusiones	63
Referencias bibliográficas	69

Introducción:

En esta tesis se analizan los procesos de participación comunitaria en el formato de las cooperadoras escolares. Se estudian dos casos de cooperadoras escolares de la Ciudad de Buenos Aires a través de entrevistas a las directoras de las dos escuelas, integrantes de las cooperadoras, la asesora distrital y varios miembros del equipo de asesores distritales.

En el sistema educativo, las iniciativas de participación son interpretadas de formas diferentes, y ubicadas en escenarios de lucha por intereses diversos y con actores tan distintos como docentes, padres y alumnos. Las cooperadoras escolares son una herramienta indispensable para el desarrollo del sistema educativo, ya que constituyen el espacio por excelencia de participación de los padres como integrantes activos de la comunidad educativa. Las cooperadoras escolares son un ámbito de participación de la comunidad escolar, y le permiten a la escuela una autonomía en lo que respecta al manejo de recursos y de actividades de integración con el contexto en el que están insertas.

La escuela es un espacio de múltiples aprendizajes: saber, saber hacer y saber ser; y desde esta perspectiva, las cooperadoras constituyen un elemento clave y necesario que aporta a lo pedagógico, lo edilicio y a valores esencialmente humanos como la solidaridad, el trabajo conjunto y el respeto por lo diverso.

La historia de las cooperadoras escolares en nuestro país encuentra sus primeros antecedentes a comienzos del siglo XX en las agrupaciones de inmigrantes extranjeros, sociedades filantrópicas, clubes de militantes anarquistas y socialistas, grupos de voluntarios formados por padres y maestros que se interesaron por mejorar las condiciones edilicias de las escuelas o por dotar, a los alumnos con menos recursos, de los materiales necesarios para el aprendizaje. Se trataba de colaborar con el Estado y su proyecto educador; y en las épocas de crisis o de ausencia estatal, la colaboración se transformaba en mantención de la actividad escolar. Mariasch (2007) describe a la historia de las cooperadoras escolares como una historia de solidaridad.

El proyecto educacional argentino -ideado fundamentalmente por Sarmiento- consistía en la expansión universal de la educación primaria. Sus objetivos postulaban transmitir a los niños los conocimientos básicos para desempeñarse en el mundo del trabajo, y lograr una fuerte adhesión al identitario nacional construido hacia finales del siglo XIX. Su meta era la extensión del sistema de educación pública hasta abarcar al conjunto de la población “educable”. De la educación dependía el progreso, la justicia y la democracia (Puiggrós, 2008).

En 1932, el Consejo Nacional de Educación reglamenta e impulsa la creación de asociaciones cooperadoras escolares, consignando sus fines y su estructura.

Ernesto Nelson (1938), uno de los pioneros de la educación argentina, afirmaba que la escuela no sería nada, mientras los padres no hicieran suyos los problemas de la escuela. Aquí se menciona la importancia de la integración entre la escuela y la familia como necesaria para el quehacer escolar.

Las cooperadoras escolares han sostenido la inclusión de gran cantidad de niños al sistema escolar. Lo han hecho durante gran parte de la historia argentina, en los gobiernos democráticos y en los gobiernos dictatoriales; con menores o mayores dificultades según los tiempos políticos; pero sin dejar de ser un ámbito de ayuda a la tarea escolar (Mariasch, 2007).

Viqueira (2007) plantea que las cooperadoras escolares han tomado diferentes funciones a lo largo de la historia argentina. En un principio, en la segunda mitad del siglo XIX, la *promoción de la escolaridad* constituía la especificidad de dichas organizaciones. A partir de 1920 aparece la *ayuda social*, entendida como asistencia material a los niños carenciados. Y desde 1950 en adelante, surge la *colaboración institucional* en lo referente a la mantención edilicia y la posibilidad de proveer equipamiento para mejorar el aprendizaje.

La *participación integral* sería una cuarta función que el autor asigna a las cooperadoras escolares y que comienza a gestarse a partir de 1970, pero no logra hacerse del todo efectiva aún en nuestros días (Viqueira, 2007). Aquí la atención a lo edilicio, el suministro de los materiales didácticos y el equipamiento escolar pasan a un segundo

plano, para privilegiar la participación de las familias en temas de gestión y en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En este sentido es interesante destacar que el neoliberalismo de los años 90 trajo escepticismo y desconfianza respecto de lo público y de lo comunitario, generando una retracción de los sujetos para los espacios de participación.

Desde la idea de participación integral, que reaparece fuertemente en nuestro país a partir del 2004, creo importante pensar la participación de la comunidad escolar, en particular a través de las cooperadoras, siendo objeto de reflexión y de preguntas, ¿Existe una participación real?, ¿ó sólo se la vivencia como una participación simbólica?, ¿todas las familias participan?, ¿ó sólo lo hacen aquellas que poseen ciertos dispositivos culturales que se lo permiten?, ¿cualquiera puede participar, ó se debe portar alguna característica o alguna pertenencia?, las autoridades escolares, ¿desean la participación ó la soportan?

Responder a alguna de estas preguntas implica poner en diálogo al modelo de las cooperadoras escolares con otros saberes acerca de la participación social y comunitaria y las reformas educativas de las últimas décadas. El análisis comparativo de distintas comunidades escolares que presenten realidades diferentes o similares respecto a los tópicos antes mencionados permitirá obtener conocimientos sobre las maneras en las que las familias participan de la gestión escolar de acuerdo a sus competencias simbólicas. Es objetivo de este trabajo es describir y analizar los procesos de participación en el funcionamiento de las cooperadoras escolares de la CABA.

La tesis contiene seis capítulos. En el primer capítulo se toma como punto de partida al cooperativismo para luego revisar el surgimiento de las cooperadoras escolares en nuestro país. Se hace mención a una primera etapa ligada al proyecto educador de finales del siglo XIX, para luego establecer algunas diferenciaciones respecto a las funciones de las cooperadoras que se producen desde 1980 hasta nuestros días.

El segundo capítulo expone diferentes conceptos acerca de la participación de la comunidad escolar y se trabaja el modelo de participación auténtica como dispositivo de análisis del formato de las cooperadoras escolares.

En el tercer capítulo se desarrolla la normativa que el GCBA ofrece a las cooperadoras escolares para su creación y funcionamiento.

En cuarto capítulo describe el marco metodológico junto a las guías de las entrevistas realizadas a los asesores distritales, las conducciones escolares y los cooperadores.

En el capítulo cinco se avanza en el análisis de las entrevistas realizadas a los actores institucionales a través de cuatro dimensiones: formato actual de las cooperadoras, perfil de las familias participantes, características de la participación y formato superador en el diseño de las cooperadoras escolares.

Por último, en el capítulo seis se expresan las conclusiones y se establecen algunas consideraciones acerca de nuevos formatos de las cooperadoras escolares en el marco de la participación auténtica.

Capítulo I: Pensando las cooperadoras escolares

1. El cooperativismo

Las cooperativas se definen (Drimer y Kaplan de Drimer, 1977) como entidades socioeconómicas que presentan algunos rasgos distintivos. Se caracterizan por ser asociaciones de personas que organizan y administran empresas económicas con el objetivo de satisfacer una variada gama de necesidades, se basan en el esfuerzo propio y la ayuda mutua de sus miembros, requieren de un “espíritu cooperativo” de los asociados, caracterizado por la hermandad y la igualdad de sus miembros, y se rigen por principios de aplicación universal.

Estos principios universales se conocen como los siete principios de Rochdale¹:

1. Adhesión voluntaria y abierta.
2. Gestión democrática de todos sus miembros.
3. Participación económica de sus miembros.
4. Autonomía e independencia.
5. Educación, formación e información.
6. Cooperación entre cooperativas.
7. Interés por la comunidad.

Dicho de otro modo, una cooperativa es un medio de ayuda mutua para beneficio de todos. Sus miembros se unen con el objetivo de buscar un beneficio para la comunidad. Es una asociación de voluntades, no de capitales. En este sentido sólo se busca el servicio, nunca el lucro. Se rigen por estatutos y por ley de asociaciones cooperativas. Un cooperativista es aquel que piensa y actúa de acuerdo con la filosofía y los principios cooperativos.

¹ En 1884, en la ciudad de Rochdale, Inglaterra; un grupo de 28 obreros ingleses creó el primer almacén cooperativo. Cada uno de ellos realizó un aporte de 28 peniques. Hoy se los conoce como “Los pioneros de Rochdale”. Los obreros se impusieron reglas muy estrictas que debían cumplir rigurosamente con el objetivo de preservar la organización. Así nacieron los principios del cooperativismo, que si bien fueron reformados a lo largo del siglo XX, se los conoce como los principios de Rochdale.

Las cooperativas escolares constituyen un capítulo dentro del movimiento cooperativista. Drimer y Kaplan de Drimer (1984) las definen como asociaciones de alumnos de escuelas primarias o secundarias que actúan por sí mismos, bajo la orientación y responsabilidad de sus maestros o profesores. Estas asociaciones administran pequeñas empresas que aplican los principios cooperativistas en el ámbito de los establecimientos educativos. Desarrollan actividades de consumo, ahorro, crédito o trabajo. Sus propósitos son fundamentalmente educativos.

Los autores diferencian las cooperativas escolares de las cooperadoras escolares, en tanto, en estas últimas los alumnos revisten carácter de adherentes o beneficiarios.

También realizan una distinción respecto de las cooperativas de enseñanza, que son cooperativas de trabajo constituidas esencialmente por docentes con el objeto de obtener fuentes adecuadas de ocupación. Más allá de estas distinciones técnicas, las cooperadoras escolares se constituyen en el objeto de nuestra reflexión, junto al problema de la participación y su relación con el sistema educativo.

La literatura sobre las asociaciones cooperadoras puede clasificarse en dos grandes grupos. Un primer grupo de autores, anteriores a 1980, que trabajan el tema de las cooperadoras escolares desde una postura tecnicista y con una visión de tipo emancipadora, es decir, que las asociaciones cooperadoras contribuyen con el ideal de un Estado educador que busca la formación del ciudadano y del trabajador. Las cooperadoras hacen suyo el objetivo de la escuela moderna.

Hay un segundo grupo de autores que establecen una nueva mirada sobre los consejos de escuelas o las cooperadoras escolares. Se convierten en un objeto de estudio que nos permite analizar encrucijadas de participación y poder.

2. Las cooperadoras escolares como portadoras del proyecto educador moderno

El ser humano es un ser social. Este ser social no le ha venido gratuitamente, sino que es el resultado de una conquista, una transformación, un pasaje de la naturaleza a la cultura. El ser humano ha dejado su ser natural para transformarse en un ser cultural. Muchos autores han dado cuenta de este pasaje a través de diferentes enfoques -la prohibición del incesto para Lévi-Strauss, el trabajo asalariado para Marx, el universo

simbólico para Cassirer, el alma racional para Aristóteles, la presencia de un Otro para el psicoanálisis- dan cuenta del abandono definitivo del orden natural para crear un orden cultural, del cual lo humano es causa y efecto a la vez. Este nuevo orden permanece y se reproduce.

Toda sociedad tiende a perpetuarse a sí misma. Durkheim afirmaba que la educación es el instrumento a través del cual se realiza esta reproducción. Durkheim define a la educación como la presencia de una generación de adultos y de una generación de jóvenes junto a la acción ejercida por los primeros sobre los segundos.

La familia, la vecindad, se transforman en agentes de la reproducción social. Es a partir de la modernidad que surge la necesidad de una institución que garantice saberes para todos, que tenga como función la reproducción social. Esta reproducción ya no será espontánea como lo hacía la familia, sino que ahora será programada. La institución escuela nace con una impronta de socialización de las nuevas generaciones.

La escuela es la organización social diseñada por los Estados modernos para realizar esa acción de inculcación. Subsidiaria de la Revolución Francesa y de la Revolución Industrial; busca formar al ciudadano y capacitar para el trabajo respectivamente. Desde entonces la escuela ha sido una institución protagónica en la vida de las sociedades modernas.

El formato escolar moderno se ofrecía con el objetivo de inculcar una cultura, la cultura occidental moderna. El alumno era una especie de “vasija vacía” que se debía llenar de conocimientos que poseían sólo los adultos. La escuela es percibida como un espacio natural para que la apropiación cultural se lleve a cabo a través de un conjunto de formas de organización y de acción que denominamos formato escolar.

El formato escolar moderno, según Baquero (2007), se caracteriza por:

- ✓ La inclusión universal y obligatoria.
- ✓ La presencia de un régimen de trabajo y de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos.
- ✓ Gradualidad.
- ✓ Simultaneidad áulica y sistémica.

- ✓ La creación de un colectivo de educandos.

La escuela moderna somete al niño a la inculcación de determinados saberes y a la disciplina del cuerpo para que el niño adquiriera lo que la sociedad necesita de sus miembros.

Al respecto, Sacristán (2003) nos dice:

Las escuelas constituyen una invención cultural singular caracterizada por su apariencia física reconocible, una forma de utilizar el espacio y el tiempo, un modo de desarrollar la actividad de los alumnos (de aprender, de llevar una vida social, etc.), desempeñar ciertas funciones y relacionarse con el mundo de los mayores. (...) El orden escolar sigue una lógica económica, de intereses nacionales, tiene la finalidad de reproducir rutinas asentadas por la tradición, el disciplinarlos, etc.; todo un régimen de vida para el menor, convertido en alumno bajo el sistema escolar que le es previo. La lógica de los fines de las escuelas no tiene como referencia prioritaria a los niños y jóvenes (p. 163).

Las cooperadoras escolares son subsidiarias de los anhelos del proyecto educacional moderno. Colaboran con el orden escolar propuesto. Durante las primeras décadas del siglo XX las cooperadoras escolares se constituyen a la luz de este formato escolar y colaboran fuertemente para que el proyecto de la modernidad se vea reflejado en cada niño. Encontramos en este primer grupo de autores a De Vita (1934), quien sostiene que la especificidad de las cooperadoras escolares es trabajar por el bienestar del niño, y colaborar con el maestro para cumplir una misión humanitaria que forme al ciudadano con sentimientos nobles y generosos. De Vita (1934) pone al niño en el centro de la actividad cooperativa y nos ofrece algunas recomendaciones acerca de cómo obtener recursos materiales, realizar asambleas, constituir la comisión de damas y ex-alumnas y dar asistencia a la niñez desvalida. Lizza (1944), afirmaba que el objetivo principal de las cooperadoras escolares era la obtención de elementos materiales para su equitativo y humano reparto; pero que era tiempo de pensar en otras funciones. Al respecto decía:

“Pero debemos ir más allá, ampliar el horizonte, generar una gestión que acompañe y coadyuve con firmeza a la evolución integral de nuestra Patria mediante una efectiva cooperación educativa” (p. 6).

Esa cooperación educativa de la que habla Lizza (1944) se concreta a través de las funciones que describe para estas organizaciones. Estas son:

1. Aporte al escolar. (alimentación, útiles, delantales, zapatos, auxilio del hogar)
2. Aporte a la escuela. (material didáctico, ilustración mural)
3. Festejos. (fiestas patrias y otras fiestas)
4. Asistencia social. (ficha médica y ficha odontológica)
5. Primeros auxilios. (botiquín)
6. Educación estética. (conjunto coral, conjunto de instrumentos, conjunto de danzas nativas, representaciones y discoteca)
7. Biblioteca.
8. Ornamentación.

En 1954, con el gobierno de Perón, aparecen las primeras asignaciones de subsidios a las cooperadoras escolares y se lleva a cabo un Congreso Nacional de Cooperadoras Escolares que nombra al Presidente Perón como el “primer cooperador”, y se instaaura el 8 de octubre como el día del Cooperador Escolar.

Mariash (2007) afirma:

La obra de las cooperadoras es paralela a los avatares de la educación argentina. Las asociaciones cooperadoras acompañan los momentos de plenitud y de crisis del sistema educativo, que son también los momentos de plenitud y crisis de la sociedad. El peronismo contribuyó a crear una sociedad de masas, integrando a la ciudadanía a vastos sectores que permanecían excluidos de ella (p. 25).

Buono de Baibene y Garabato (1969), propone a la escuela como una institución social que nos permite una forma de vida comunitaria; y entiende a las cooperadoras escolares como el eslabón más importante de la relación escuela - comunidad.



Figura 1. Relaciones de la cooperadora escolar. Elaboración propia.

En ese eslabón el protagonista es el niño y su futuro. En el prólogo de su texto *Las Cooperadoras Escolares* dicen:

Un rostro de niño, visto a través de dos manos que aprietan una copa de leche, puede ser el signo de las cooperadoras.

A través de este trabajo, cada página, cada palabra tuvo esa VISIÓN clara y nítida.

Para él, suma de todos los esfuerzos, hemos querido brindar este trabajo. Queremos que sus ojos crecidos vuelvan atrás y recuerden una infancia feliz, dentro de una escuela que le supo dar lo mejor de sus maestros y el esfuerzo consciente de la comunidad.

Para el niño que se nutre espiritualmente, de lo que los adultos le entregamos: este libro. En él queremos dar la posibilidad de que los docentes y las cooperadoras encuentren una guía para realizar mejor su labor (p. 3).

Los autores también trabajan temas de naturaleza jurídica, funciones, organización, recomendaciones acerca de cómo armar una asamblea, como redactar un estatuto, cuales son los aspectos a tener en cuenta para el comedor escolar, los subsidios y los convenios. Realiza consideraciones específicas para las escuelas medias, técnicas, especiales y de adultos, y hasta enseña como redactar notas y actas escolares. Los aspectos técnico - prácticos tienen una relevancia no menor.

Finalmente Lanucara (1998) que cierra, tardíamente, este período con su manual teórico práctico para el funcionamiento de las cooperadoras escolares, dedica gran parte de sus capítulos a temas administrativos y contables, pero introduce algunas inquietudes acerca de los conflictos que pueden observarse en estas organizaciones.

Plantea al diálogo como un requisito para mejorar la comunicación entre los cooperadores, trabaja algunos elementos básicos de la dinámica de grupos y da cuenta de la mediación para la resolución de conflictos. Cualquier miembro de la comunidad educativa puede tomar el rol de mediador para lo cual deberá tener en cuenta los siguientes aspectos (Lanucara, 1998):

- ✓ Reconocer el conflicto y sus actores.
- ✓ Analizar la situación conflictiva y los aspectos relevantes.
- ✓ Seleccionar las estrategias de resolución.
- ✓ Alcanzar resultados por consenso.
- ✓ Lograr un buen clima, reducir los enfrentamientos y mejorar la comunicación.

El autor busca poner en debate algunas cuestiones acerca de las dificultades de los grupos humanos interactuando en relación con un objetivo y dentro de un contexto institucional; pero sólo se limita a “ofrecer recetas” para actuar en consecuencia.

Los autores mencionados hasta aquí dan cuenta de las cooperadoras escolares como espacios sin conflictos, aliados de una escuela que reproduce un modelo social propio de la modernidad. El prólogo de Buono de Baibene y Garabato (1969), citado anteriormente, da cuenta del ideario de las cooperadoras escolares de esta etapa.

3. Las cooperadoras escolares como espacios de participación

Desde 1980 la participación de los sujetos en el gobierno de las instituciones ha tomado relevancia no sólo en la vida cotidiana sino también en la literatura de las ciencias sociales.

El término participación es uno de esos vocablos que se nos vuelven vagos, es decir se nos presentan dudas a la hora de aplicarlos a una situación específica. Es un término que

se asocia a muchos ámbitos, entre ellos el educativo, y que nadie puede estar en contra de algo noble como la intervención de los sujetos en decisiones de tipo colectivo.

Y no sólo la vaguedad es patrimonio del término participación, sino también la ambigüedad. Al respecto Fernández Enguita (1993) afirma:

La mejor muestra de ello está precisamente en las diferentes y opuestas maneras de entenderla desde los distintos sectores de la presuntamente armónica “comunidad escolar”. Maneras que van desde la pura colaboración, que es lo que parecen desear los profesores, hasta codecisión, que es lo que reclaman padres y alumnos o, al menos, parte de ellos (p. 159).

Es claro que las iniciativas de participación han sido interpretadas de formas diferentes, y ubicadas en escenarios de lucha por intereses diversos y con actores tan distintos como docentes, padres y alumnos.

Carriego (2010) sostiene que la participación de las familias en el ámbito de la escuela nos lleva necesariamente a pensar en la alianza que la escuela moderna construyó entre ambos actores. Siguiendo a Martinello (1999), la autora distingue diferentes formas de participación entre los padres y la escuela:

- a) Padres que se ocupan de la crianza de los niños.
- b) Padres como maestros, que colaboran con el aprendizaje de sus hijos.
- c) Padres como agentes de apoyo a la escuela, que contribuyen aportando recursos.
- d) Padres como agentes con poder de decisión, que ocupan cargos en la dirección de la escuela.

La alianza familia - escuela a la que hacíamos referencia anteriormente se ha ido modificando a lo largo de los últimos años cincuenta años generando distintos formas de gestión escolar; y se visibiliza de forma diferenciada en las escuelas de gestión estatal y en las de gestión privada.

En este sentido, Carriego (2010) distingue dos modelos posibles de participación en relación al tipo de gestión escolar. La participación crítica con injerencia directa en la gestión y la participación crítica sin injerencia en la gestión.

El primer modelo corresponde a las escuelas de gestión pública y el segundo a las escuelas de gestión privada. A su vez combinó estas variables con el nivel socioeconómico realizando una comparación sistemática entre 4 escuelas.

La participación crítica con injerencia en la gestión se observa, con diferente intensidad según la clase social, en la defensa de los derechos de los estudiantes como ciudadano y en el derecho a la educación de calidad.

La participación sin injerencia en la gestión es propia de las escuelas de gestión privada, en tanto en ellas aparece un contrato fundacional entre la familia y la escuela que se acuerda con la inscripción del estudiante. La familia acepta el Ideario, el reglamento y la propuesta educativa del colegio privado. En este caso el nivel de disconformidad de las familias tiende a ser bajo, dado que de lo contrario se buscaría otra oferta educativa.

En nuestro contexto, la tesis de Geary (1996) reflexiona sobre los procesos internos que se gestaron en las cooperadoras escolares desde fines de la década de los ochenta hasta bien entrados los noventa. Analiza categorías como transición democrática, representación, participación, exclusión y retiro del Estado.

En este sentido, y en el contexto de la crisis del Estado benefactor, define a las cooperadoras escolares como espacios poco atractivos para la participación; ejemplificando esto último, con su experiencia en el trabajo de campo en que las convocatorias a las asambleas se constituían en verdaderos “actos de reclutamiento”. La reforma del Estado producida en nuestro país a partir de la década del noventa agudizó el fenómeno de la exclusión y condujo a una crisis de representación, que sumado al desencanto por las instituciones y la democracia trocará la participación por la delegación.

La sociedad, según la autora, pasa de una perspectiva democrática al liberalismo democrático; y la economía se privilegia por sobre lo socio - político.

Desde este panorama se hace necesario rescatar todas las estrategias de participación locales, en los que las asociaciones cooperadoras tienen amplias posibilidades de plasmar acciones concretas que modifiquen las condiciones de vida de los ciudadanos.

El trabajo de Victorero (1993) presenta un diagnóstico en donde observa que la historia de nuestro sistema educativo muestra un aislamiento de la escuela respecto de la comunidad educativa, y enumera una serie de problemas que confirman esta separación. Ellos son:

- ✓ Desinterés de los padres a participar.
- ✓ Confusión de roles.
- ✓ Conflictos entre directores y cooperadores.
- ✓ Desinformación de la comunidad educativa.
- ✓ Anarquía en cuanto a la organización del movimiento cooperador.
- ✓ Ausencia de un mecanismo de participación orgánico a nivel jurisdiccional.
- ✓ Falta de una relación orgánica entre las autoridades y los cooperadores.

La situación descrita hace necesario, según el autor, transitar un camino que nos lleve desde una participación meramente simbólica, hacia una participación real, es decir, la inclusión de los sujetos en actividades que suponen un trabajo conjunto en relación a una meta transformadora de la realidad. La participación real implica la existencia de canales y estructuras que aseguran la participación de todos los sujetos.

Viqueira (2007), en su tesis de maestría, describe el rol de las familias en el gobierno de las escuelas de la CABA a través de las cooperadoras escolares. Es un estudio de tipo cualitativo que analiza 4 escuelas de la CABA. Tomando los conceptos de gobierno de Orlandi y Zelaznik, y de Morlino se establecen tres categorías de análisis:

- a) quienes deciden y actúan en las cooperadoras escolares.
- b) sobre que cuestiones se toman decisiones.
- c) a través de que procesos.

Estas tres categorías se ponen en juego en dos ámbitos, lo cotidiano y lo normativo. El análisis del autor lo lleva a plantear propuestas y recomendaciones orientadas al cambio y la mejora de las cooperadoras escolares. Esas recomendaciones van dirigidas a las cooperadoras y al organismo gubernamental que las asesora y controla, la DGCCE.

Las recomendaciones a las cooperadoras son:

- Apertura de la escuela a la comunidad a través de las cooperadoras escolares.
- Continuidad en el genuino reclamo por el aumento de los recursos para educación.
- Insistencia en el cobro de la cuota social sin vulnerar la gratuidad de la enseñanza.
- Fomentar la transparencia y combatir la corrupción.
- Trabajar en la eficiencia administrativo- contable.

Estas orientaciones conciben a la escuela como un centro socio-educativo y comunitario, donde las cooperadoras son un elemento articulador entre la escuela y la comunidad.

Respecto a las recomendaciones a la DGCCE, estas son:

- Importancia de la buena información para la toma de decisiones.
- Mayor eficacia en las correcciones de las rendiciones de los subsidios.
- Simplificación en la rendición de los subsidios y flexibilidad en el uso de los recursos.
- Importancia del rol de los Asesores Distritales.

Por último, el autor sostiene la necesidad de fomentar cooperadoras democráticas, participativas y representativas.

Capítulo II: Un modelo de participación posible

El concepto de participación puede caracterizarse como un concepto camaleónico al decir de Torres (2001) en tanto es utilizado por diferentes actores sociales, el Estado, el mercado y las organizaciones de la sociedad civil. Lo encontramos presentes en los discursos académicos y en los discursos ideológicos.

Este concepto puede estar al servicio de concepciones progresistas que sostienen las banderas de la justicia y la equidad social, o bien enmarcarse en políticas de corte tradicional que persisten en la conservación del poder. Podemos definirla de manera amplia como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en el ámbito público (Frigerio, 1992).

El concepto de la participación puede ser analizado desde distintos enfoques ideológicos y políticos - liberal, neoliberal y progresista - y observar su implicancia en la gobernanza de la educación (Edwards y Klees, 2013). La perspectiva liberal sostiene la importancia del mercado junto a la intervención gubernamental a los efectos de garantizar la equidad social. Aquí los procesos de participación comunitaria son institucionalmente dependientes del poder central y los ciudadanos sólo participan en espacios disponibles para tal fin. En la perspectiva neoliberal se sostiene la eficiencia del libre mercado, la privatización, la desregulación y la libre competencia. Se postula la elección de escuelas por parte de los padres y la descentralización de la administración escolar. Los ciudadanos se ubican como consumidores racionales que maximizan sus utilidades. Por último, la perspectiva progresista crítica las concepciones anteriores, en tanto reducen la participación al consumismo y a las votaciones periódicas. El progresismo entiende a la participación como empoderamiento, es decir la posibilidad real que individuos o grupos modifiquen los balances de poder en las relaciones sociales, económicas y políticas de una sociedad (Edwards y Klees, 2013). Estos individuos son miembros de un colectivo que gesta cambios sociales.

Feito Alonso (2014) nos advierte acerca de dos grandes maneras de entender la participación de las familias en la vida escolar. La primera, en la cual los padres acuden a la escuela para hablar de su hijo y recibir orientaciones acerca de su escolaridad. La segunda, que implica a la primera, pero agrega la posibilidad de decidir sobre los asuntos generales de la escuela, como las normas de convivencia o proyectos especiales.

Las posiciones más conservadoras comulgan con la primera posición, mientras que el progresismo apoya la segunda postura.

Toda actividad de participación comunitaria debe ofrecer algunas notas que garanticen una participación real o integral. Al respecto Torres (2001) afirma:

La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global (p. 3).

En este sentido, la autora nos habla de la participación ciudadana efectiva como requisito para generar espacios de pluralidad democrática.

La participación en educación implica un colectivo diverso de actores, espacios, niveles, dimensiones, ámbitos y alcances. A su vez la participación puede analizarse desde el eje micro político y macro político.

Actores	Espacios	Niveles	Dimensiones	Ámbitos	Alcances
Alumnos	Aulas.	Acceso/Asistencia/Uso	Administración	Diagnóstico	Municipal
Familias	Escuela.	Información	Curricular	Planificación	Provincial
Docentes	Red escolar	Comunicación	Pedagógico	Diseño	Nacional
Organizaciones de la sociedad civil.	Sistema escolar	Consulta		Ejecución	Regional
Voluntarios	Sistema educativo	Decisión		Seguimiento	
MCS				Sistematización	
				Evaluación	

Redes	Política educativa			Interpretación, control y usos de resultados.	
-------	--------------------	--	--	---	--

Cuadro 1. Participación ciudadana en educación. (Torres, 2001, p. 16)

Según Torres (2001) en la educación prima la concepción de la participación entendida como contributiva (dar dinero, tiempo, trabajo, etc.) o instrumental (ejecutar una acción, programa, proyecto ideado por terceros, por ejemplo el nivel central); siendo las familias los agentes de estas concepciones. En este sentido, la autora afirma que la participación de las familias en la vida escolar se ha caracterizado por:

- Permanecer en el plano normativo.
- Intervenir en la institución escolar al que concurre el estudiante.
- Restringida a los aspectos administrativos.
- Centrada en aspectos materiales y monetarios.
- Pensada de manera unilateral, es decir qué pueden hacer los padres por la escuela.

Estas características muestran una ausencia clara de posibilidades de participación en ámbitos curriculares y pedagógicos.

Andrada (2001) refiere que el modelo de participación escolar está centrado en las contribuciones materiales que las familias destinan a la escuela y favorece la incorporación de grupos privilegiados de padres que pueden pagar la cuota y poseen suficiente capital cultural para comprender y operar en la estructura participativa que ofrece el dispositivo de la cooperadora escolar. Este mayor capital cultural conduce necesariamente a una mayor facilidad de estos grupos para interpretar vaivenes políticos y poder efectivizar la asignación de recursos.

En este contexto, Fernández Enguita (1993) categoriza las formas de participación, según Pateman (1970) en:

- ✓ Participación plena: Aquí se comparte el poder y se participa en él individualmente.

- ✓ Participación parcial: En este caso sólo se puede influir en las decisiones, pero no compartirlas.
- ✓ Pseudo-participación: Aquí los temas en cuya decisión se participa, ya han sido decididos previamente.

A partir de la experiencia española, Fernández Enguita (1993) concluye que los docentes han logrado una participación plena, los padres una participación parcial con elementos de pseudo-participación, y los alumnos una pseudo-participación con elementos de participación parcial.

La participación es una de las condiciones necesarias para mejorar la gestión escolar y pensar a la escuela como una institución abierta al contexto.

Hargreaves (2003) afirma que las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Se hace necesario un diálogo que permita un enriquecimiento fecundo entre ambos.

La escuela moderna ha puesto el acento en la enseñanza, el paradigma de la transmisión ha predominado por décadas. Es hora de ubicarnos en el paradigma de la construcción y hacer hincapié en el aprendizaje. Romero (2004) afirma la necesidad de que la escuela se constituya en “comunidad de aprendizaje”, donde aprenden los alumnos, los docentes y la escuela como organización.

Desde este lugar, una escuela que aprende de sí misma y evalúa sus acciones, deberá repensar la participación de todos sus actores en la gestión escolar.

Muñoz Moreno (2009) nos advierte acerca de algunas formas de participación engañosas y tramposas.

Participación trucada	➤ Se pide participación para apoyar las propuestas e iniciativas de quien manda. ➤ Es una apariencia de participación dirigida a maquillar el autoritarismo del poder.
---	---

Participación condicionada	➤ Se puede participar con algunas condiciones. ➤ Hay exigencias establecidas por el poder.
Participación recortada	➤ Se abre participación pero en ámbitos de poca trascendencia. Y de poca importancia.
Participación formalizada	➤ Se respetan sólo las dimensiones formales, burocráticas y legales de la participación. ➤ Con votaciones formales la minoría puede eliminarse, con convocatorias formales determinadas personas pueden quedar excluidas. ➤ Peligro de aplastar la diversidad imponiendo rígidamente reglas.

Cuadro 2. Formas de participación engañosas. (Muñoz Moreno, 2009, p. 44)

Estos modelos aparecen en diferentes organizaciones y obstaculizan verdaderas formas de participación comunitaria.

Entre otros autores, Galarza (2009) nos alerta sobre las dificultades de la participación de las comunidades a partir de la descentralización del gobierno escolar.

Esta participación que siempre estuvo presente en las cooperadoras escolares como algo cotidiano y espontáneo comenzó a complejizarse y teorizarse a partir de la década de los 70 con las nuevas teorías de la organización escolar que incluían la autonomía de los centros educativos y su descentralización de los gobiernos centrales.

Las políticas de descentralización de los sistemas educativos, propios de la década de los noventa, alentaron la autonomía escolar y la co-gestión como forma de propiciar la participación y el desarrollo de cada comunidad escolar según sus necesidades.

Galarza (2009) sostiene que estas políticas toman como elemento fundamental la participación de la comunidad local en la gestión escolar. Sin embargo, esta participación resultó acotada, conflictiva y sin efectos sobre los sujetos. Las comunidades con mayor capital cultural y económico son proclives a participar y a interiorizarse en las cuestiones propias de la gestión escolar. En cambio las comunidades menos favorecidas tienden a dejar vacantes estos lugares por desconocimiento o por matrices culturales de pasividad instaladas por generaciones. Este proceso agudizó las desigualdades entre escuelas de sectores sociales más favorecidos respecto de aquellas que se ubicaban en sectores de menos recursos y tradicionalmente marginados.

Por otro lado, en muchos casos, la participación de las comunidades escolares quedó eclipsada por la centralización de la que se apropiaron las administraciones jurisdiccionales. Es decir la descentralización se transformó en una centralidad local.

Si bien las cooperadoras escolares preceden a las reformas descentralizadoras, en ellas podemos sospechar la situación antes mencionada, es decir, escuelas con comunidades devaluadas en sus capitales culturales y económicos que atraviesan problemas en la administración de proyectos y recursos. De aquí se desprende que toda participación social debe ser no sólo planificada, sino estimulada para lograr ser efectiva.

Por otro lado, la participación de los sujetos en distintas actividades puede entenderse de maneras muy variada. Algunos autores como Sirvent (1999) distinguen entre participación simbólica y participación real. La participación simbólica implica que los actores convocados a participar tienen un poder meramente simbólico, en tanto no incide en las relaciones de poder que se ponen en juego en una institución. La participación real, en cambio, da cuenta de un cambio efectivo en las relaciones de poder con el objetivo de hacer de esas relaciones un espacio de igualdad de oportunidades. Este concepto de participación real puede asemejarse al de participación auténtica que hemos definido en el apartado anterior.

De aquí se desprende que toda estrategia participativa debe incluir aspectos locales y centrales de la gestión educativa.

Bolívar (2006) nos advierte sobre la escasa participación de las familias en la vida escolar; y afirma que esa participación no supera una representación formal en distintas instancias de participación comunitaria.

Epstein (2001) establece relaciones de intersección entre familia, escuela y comunidad. Su teoría de solapamiento entre esferas de influencia identifica seis tipos de implicación de la escuela, familia y comunidad.

- ✓ Ejercer como padres: las familias establecen un entorno que ayuda a los niños en su condición de aprendiz.
- ✓ Comunicación: la doble comunicación entre familias y escuelas es capital para el progreso de los alumnos.
- ✓ Voluntariado: los padres ayudan y dan apoyo a las actividades del centro escolar asociadas al aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Aprendizaje en casa: la escuela provee información y sugerencias acerca de cómo ayudar a los niños para mejorar el trabajo escolar.
- ✓ Toma de decisiones: los padres participan en órganos de gobierno del centro escolar.
- ✓ Colaborar con la comunidad: se identifican recursos y servicios de la comunidad para ayudar a la escuela, sus alumnos y sus familias.

El autor afirma que la implicación de las familias en la vida escolar se asienta en la creencia de la posibilidad de ayudar a sus hijos en el éxito escolar. Dicha participación se ve condicionada no sólo por la interacción escuela- familia, sino por el estatus socioeconómico de cada familia, conocimientos, destrezas, tiempo y energía de los padres y los propios patrones culturales.

En referencia a la relación escuela - comunidad, Keith (1999) identifica dos tipos de discursos, dependiendo de cómo la participación es encarada:

- ✓ El discurso de provisión de servicios, donde prima una perspectiva de déficit de la comunidad o de la escuela.
- ✓ El discurso de desarrollo de la comunidad, donde se observa una relación más inclusiva incluyendo a todos los actores como agentes de cambio.

Keith (1999) entiende al discurso de la provisión de servicios como el dominante en los contextos actuales; y al discurso del desarrollo de la comunidad como un discurso emergente, transformador y asociado a la construcción de una nueva ciudadanía.

Anderson (2002) propone una deconstrucción de los discursos asociados a las reformas participativas en educación. Afirma que el auge de la participación de los actores educativos en el gobierno escolar esconde intereses ajenos a estilos democráticos de gestión. Es decir que la participación se vuelve un elemento que carece de autenticidad y se pone al servicio del *status quo*.

En este sentido el autor sostiene que la participación es entendida como relaciones públicas, o como una manera de legitimar un sistema educativo en crisis, como control manipulador de los sujetos o como herramienta para la elección de escuela en un mercado competitivo.

Anderson (2002) propone el concepto de participación auténtica, definiéndola como el resultante del fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como en el logro de los resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes.

Este concepto busca articular los procesos de democracia directa y la constitución de una ciudadanía democrática y mayor justicia redistributiva para los grupos desfavorecidos, en tanto la autenticidad de la participación está dada por el logro de una justicia social para todos los participantes.

Su marco conceptual nos permitirá describir y analizar la autenticidad de las prácticas participativas en las cooperadoras escolares. Toda estrategia participativa debe reflexionar sobre dos aspectos: el micropolítico, que implica las posibilidades locales de participación; y el macropolítico, que da cuenta de las políticas gubernamentales que favorecen u obstaculizan las acciones participativas de la comunidad.

El marco de trabajo propuesto por Anderson (2002) es el siguiente:

Consideraciones micropolíticas:

Autenticidad como.....	Pregunta clave
Inclusión amplia.	¿Quién participa?
Participación relevante.	Participación, ¿en qué esferas?
Condiciones y procesos locales auténticos.	¿Qué condiciones y procesos deben estar presentes localmente?

Consideraciones macropolíticas:

Autenticidad como.....	Pregunta clave
Coherencia entre medios y fines de la participación	Participación, ¿con qué fin?
Foco en las desigualdades estructurales más amplias.	¿Qué condiciones y procesos deben estar presentes en los niveles institucionales y sociales más amplios?

De aquí se desprende que toda estrategia participativa debe incluir aspectos locales y centrales de la gestión educativa, y que dicha participación se vuelve problemática a la hora de ponerla en práctica, en tanto los actores presentan características personales que determinan la participación y su estilo de participación.

En este sentido Anderson (2002) nos advierte:

La participación también es una forma de manipulación cuando el hecho de dar más poder de decisión a los padres sólo aumenta el poder de los de clase media y alta que saben cómo manejar las estructuras democráticas y usarlas para defender sus intereses dentro del sistema. En escuelas con población socioeconómicamente diversa, los que tienen el tiempo, el interés y el capital cultural necesarios para participar suelen ser los padres de clase media cuya socialización es similar a la del personal de la escuela, muchos de los cuales son también padres. En estos casos, a menudo encontramos administradores escolares, educadores y padres de clase media tomando decisiones que favorecen tanto a los niños de clase media como a los propios. Las escuelas, al igual que las clases, tienen lo

que Delpit llama culturas de poder, en las que se refuerzan las normas y valores de la cultura de la clase media blanca (pp. 165 y 166).

En relación a estas “características de grupo” que presentan las familias, Bourdieu (2005) sostiene que en toda sociedad existen leyes generales de funcionamiento que son capaces de orientar o de coaccionar las prácticas y las representaciones de los sujetos. Para analizar este fenómeno propone conceptos como campo, capital y *habitus*.

El campo se define como un espacio social estructurado y estructurante compuesto por instituciones, agentes y prácticas. Aquí los sujetos asimilan complejos procesos de socialización, y a su vez contribuyen a modificar esos mismos campos. Los campos presentan diferentes tipos de valor, a ese valor lo llama capital, que es según Vizcarra (2002) la riqueza y la fortaleza del campo y de sus miembros. Este valor le permite su producción, difusión y preservación; y puede diferenciarse en:

- ✓ Capital económico: hace referencia al dinero, bienes, propiedades e inversiones.
- ✓ Capital social: implica relaciones, contactos, membresías y parentescos.
- ✓ Capital cultural: da cuenta de la información, los saberes y los conocimientos socialmente valorados.

La posición de los sujetos en un campo específico estará determinada por el volumen de estos capitales, incluyendo el volumen de su:

- ✓ Capital cultural objetivado: implica libros, música, videos, objetos de arte.
- ✓ Capital cultural subjetivado: aquí nos referimos al consumo, apropiación e interiorización de la cultura objetivada.
- ✓ Capital cultural institucionalizado: hace referencia a los títulos, certificados, diplomas y otras acreditaciones.

Finalmente, los campos producen *habitus* que se definen como esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción inculcado por el grupo o la clase social y que permite la reproducción del orden social. Las familias portan capitales y *habitus*, y con ellos ingresan a las escuelas, y desde ellos se relacionan con lo escolar.

Este modelo de análisis permitirá conocer a los actores que participan en las cooperadoras escolares, detectar los ámbitos reales de participación y establecer las condiciones y los procesos que influyen sobre las formas que la participación adopta.

Capítulo III: Normativa acerca de las cooperadoras escolares en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires

Las cooperadoras escolares se encuentran reglamentadas por dos normas básicas, la Ordenanza 35514/80, que confiere un marco general, y la Ley 3372/10 (FUDE), que da cuenta de las instituciones educativas en particular. Luego, encontramos una serie de normas complementarias que contribuyen a regularizar la actividad.

La **Ordenanza 35514/80** establece las condiciones de constitución, reconocimiento y funcionamiento de las asociaciones cooperadoras de distintas dependencias municipales, hospitales, dispensarios, hogares, bibliotecas, plazas, parques, centro deportivo, paseos y escuelas. Esta ordenanza norma que las AC se constituyen como personas jurídicas o asociaciones civiles. En su artículo 6º se consignan los fines de toda AC:

- a) Colaborar con el respectivo Instituto Municipal en la consecución de sus objetivos.
- b) Interpretar y expresar las aspiraciones de la comunidad ante las autoridades del Instituto para obtención del máximo bienestar de los usuarios.
- c) Ser vehículo transmisor ante la comunidad de las necesidades, requerimiento y actividades desarrolladas por el Instituto Municipal.
- d) Captar fondos para posibilitar el logro de sus objetivos.

El reconocimiento de la AC como tal implica la aprobación de las autoridades ministeriales propias de la repartición, junto a la presentación del Acta de Constitución, reglamento y nómina de la comisión directiva. El decreto que le otorgue reconocimiento oficial se publicará en el Boletín Oficial de la ciudad.

Las asociaciones cooperadoras podrán obtener recursos a través de:

- a) Cuotas que abonen sus asociados.
- b) Contribuciones voluntarias que no condicionen la prestación del servicio por parte del Instituto Municipal.
- c) Donaciones, herencias o legados.
- d) Del producido de festivales, beneficios, colectas o rifas autorizadas.
- e) De la explotación o enajenación de sus bienes.

- f) De las subvenciones que se le acuerden.
- g) De la explotación de las concesiones que pudiere otorgarle la autoridad Municipal.

En su artículo 13 la norma afirma que las asociaciones cooperadoras no tendrán ninguna injerencia en la organización y funcionamiento del organismo con el que colabora.

Respecto a la administración, las asociaciones cooperadoras tendrán una Comisión Directiva integrada por 7 miembros. Su mandato dura 2 años con posibilidad de ser reelegidos. Esta Comisión está formada por:

- a) Presidente.
- b) Secretario.
- c) Tesorero.
- d) Vocales titulares y suplentes.
- e) Revisores de cuentas.

Las funciones de la comisión directiva son:

- a) Ejecutar las resoluciones de las asambleas y comisión directiva, cumplir y hacer cumplir las normas del GCBA.
- b) Ejercer la administración de la asociación cooperadora.
- c) Convocar a las asambleas.
- d) Resolver la admisión de los que solicitan ingresar como asociados.
- e) Hacer cesar o sancionar a los asociados.
- f) Presentar a la asamblea ordinaria la Memoria Anual, Balance, Inventario, Cuenta de Gastos y Recursos e Informe del Órgano de Fiscalización.
- g) Dictar las reglamentaciones internas necesarias para el cumplimiento de las finalidades, las que deberán ser aprobadas por la asamblea.

Todas las asociaciones cooperadoras deben celebrar Asambleas Ordinarias 1 (una) vez al año con el objetivo de aprobar el Balance General, Cuadro de Resultado y Memoria Anual. También podrán realizar asambleas extraordinarias cuando se lo considere necesario.

Como toda asociación civil se ve obligada a registrar sus operaciones y llevar una contabilidad organizada sobre una base contable uniforme y de la que resulte un cuadro verídico de sus actividades y una justificación clara de todos y cada uno de los actos susceptible de registración contable. Para tal fin deben llevar, rubricados por el Director del Establecimiento Municipal, los siguientes libros:

- a) Diario: Se registran ingresos y egresos de cualquier índole.
- b) Registro de Asociados: Se incluyen a los socios de la cooperadora, sus datos personales y los montos abonados en concepto de cuota social.
- c) De actas de la Comisión Directiva y de Asamblea: Es estos libros se narra lo acontecido en dichas reuniones y los acuerdos logrados.
- d) Inventarios y Balances: Aquí se registran los bienes adquiridos con fondos propios de la cooperadora. Los que se adquieren con subsidios forman parte del inventario del organismo municipal.
- e) Bancos: Se registran las operaciones bancarias realizadas por la comisión directiva para cada una de sus cuentas.

Por otro lado, se deben archivar todos los comprobantes originales de ingreso y egreso.

La Ley 3372/10, llamada FUDE, Fondo Único Descentralizado de Educación establece pautas específicas para las cooperadoras escolares.

Es importante destacar que el objetivo de esta nueva ley es posibilitar una utilización eficiente y eficaz de los fondos públicos destinados a la educación con la participación de la comunidad escolar. En este sentido se derogan las siguientes leyes y ordenanzas que regulaban los subsidios a las asociaciones cooperadoras:

Norma	Concepto
Ley 125/98	Autoriza al Poder Ejecutivo a habilitar modificaciones en el destino de los subsidios de las AC.
Ley 343/2000	Autoriza al Poder Ejecutivo a otorgar subsidios a las AC para la compra de libros a alumnos carenciados o de bajos

	recursos.
Ley 1019/2003	Transferencia de fondos a escuelas de reciente creación a la dirección escolar.
Ordenanza 42581/1987	Subsidio para mantenimiento edilicio.
Ordenanza 43410/1989	Subsidio para material didáctico.
Ordenanza 43411/1989	Subsidio para transporte escolar.
Ordenanza 43406/1989	Subsidio para equipamiento escolar.
Ordenanza 43409/1988	Subsidio de la comisión distrital de cooperadoras.

Cuadro 3. Aspectos regulatorios de la normativa vigente

A partir de la sanción de la ley 3372/10, las cooperadoras escolares deben elaborar un Plan Anual Institucional en el cual se reorganizan los conceptos que contemplaban las normativas derogadas. Este Plan debe contener:

- a) Las actividades extracurriculares y complementarias a desarrollar en el período.
- b) Las necesidades de material didáctico, equipamiento, transporte y de mantenimiento para el adecuado funcionamiento del edificio escolar.

En su artículo 8° se indica que los equipos de conducción deberán implementar los mecanismos necesarios a fin de garantizar la participación democrática e igualitaria de todos los actores involucrados, los docentes, los miembros de la cooperadora, los adultos responsables de los alumnos, y los representantes de los centros de estudiantes si correspondiese.

Es importante destacar que la asignación de fondos para cada escuela se realiza según los indicadores estipulados en el artículo 4°. Estos indicadores son:

- a) Matrícula de alumnos y alumnas.
- b) Índice de vulnerabilidad educativa (IVE) según la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- c) Características edilicias: cantidad y calidad de aulas, patios y jardines, pisos y paredes, superficie vidriada, sanitarios, luminarias, etc.
- d) Necesidad de materiales destinados a las actividades didácticas de docentes y alumnos/as y a la administración escolar.

- e) Requerimientos de bienes de uso aplicados al desarrollo de actividades educativas.
- f) Necesidad de transporte de alumnos/as para el desarrollo de las actividades educativas contempladas en la planificación anual de cada establecimiento; plan de natación, resolución de situaciones de imposibilidad de asistencia a clase por razones de vulnerabilidad socioeconómica.

Por otra parte se crea el Equipo Distrital de Asesoramiento constituido por el/los supervisores, 1 (un) representante de la Dirección General de Infraestructura y Equipamiento y 1 (un) representante de la Dirección General de Proyectos y servicios a las Escuelas. Las funciones del Equipo Distrital de Asesoramiento son:

- a) Asesora y realizar recomendaciones al equipo directivo y a las asociaciones cooperadoras del establecimiento educativo sobre la disposición de los recursos para la resolución de las cuestiones edilicias.
- b) Colaborar y orientar a las asociaciones cooperadoras escolares del distrito en todos aquellos casos en que las mismas lo consideren conveniente, para la ejecución del Presupuesto Distrital Educativo.
- c) Participar de las reuniones de la Asamblea Distrital de Cooperadoras.
- d) Mediar en la resolución de conflictos que se produzcan entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
- e) Promover la conformación de asociaciones cooperadoras en aquellas instituciones educativas que no la poseen.
- f) Elaborar propuestas de capacitación para los miembros de la comunidad educativa en las diferentes materias que tengan vinculación con el objeto de la presente ley.
- g) Designar responsables de la administración de los recursos que componen el FUDE cuando no exista asociación cooperadora en la institución educativa, o cuando ésta se encuentre suspendida en sus funciones. La designación de dicho representante será por un período de 3 (tres) meses, el que será prorrogable por única vez por igual término.

Al mismo tiempo en el artículo 19 se establece la Asamblea Distrital de Cooperadoras, que la conforma 1 (un) representante de cada una de las asociaciones cooperadoras de

las instituciones que conforman el distrito escolar. Su función es la asignación de recursos para las escuelas que la asamblea defina. Para la validez de sus asambleas deberán contar con:

- a) Quórum de 50 % de las asociaciones cooperadoras que la integren.
- b) Concurrencia de un representante del Equipo Distrital de Asesoramiento.
- c) Concurrencia del/la Supervisor/a escolar del distrito.

En el articulado final, la ley 3372/10 establece procedimientos de contratación, ejecución de obras, control y registro.

Por último, el corpus legal complementario a las normas citadas anteriormente, incluye:

Norma	Concepto
Ordenanza 50226/1989	Modifica hasta un 15% el destino de los diferentes subsidios.
Disposición 004/96	Los agentes municipales no pueden formar parte de las AC en las jurisdicciones donde se desempeñan.
Disposición 004/01	Desalienta la compra y contratación con parientes de los miembros de la comisión directiva, autoridades y personal de la escuela.
Resolución 1500/84	Prohibición de destinar fondos propios de las AC para gastos de administración de la secretaría y la dirección escolar.
Resolución 1197/86	➤ Se estipulan tres clases de socios: activos, adherentes y honorarios. ➤ El 2/3 de la comisión directiva y el presidente deben ser padres de alumnos. ➤ Los docentes no pueden formar

	parte de la AC, excepto que fuese padre de un alumno.
Resolución 45718/92	Prohíbe actividades comerciales en los establecimientos educativos.
Resolución 111/96	Estipula la distribución de cargos de las comisiones directivas.
Ordenanza 43478/1989, Ley 547/2001 y Ordenanza 42666/1988.	Norman el funcionamiento de los comedores escolares.
Resolución 372/95	Establece la composición de la comisión de comedor escolar.
Resolución 4776/2006	Determina las obligaciones del director respecto de la cooperadora escolar.

Cuadro 4. Aspectos regulatorios complementarios de la normativa vigente

Es interesante observar que en el Reglamento Escolar de la ciudad (Resolución 4776/2006) se establecen las obligaciones que debe cumplir el director de escuela respecto de las cooperadoras escolares (art. 94, inciso 28):

- a) Fomentar su constitución.
- b) Contribuir a su correcto funcionamiento, al progreso y cumplimiento cabal de sus fines, actuando como Consejero y Asesor Permanente de la Comisión Directiva de la Asociación Cooperadora.
- c) Asistir a las reuniones de Comisión Directiva y a las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias de la Asociación Cooperadora.
- d) Informar de inmediato y en forma directa a la Dirección General de Cooperadoras y Comedores Escolares sobre cualquier hecho que, vinculado con la actividad de la Asociación Cooperadora, sea perjudicial o pudiera perjudicar el normal funcionamiento y cumplimiento de sus fines o significare un manejo irregular de los recursos a ella asignados, deslindando de tal manera toda responsabilidad por actos o hechos a los que no hubiera prestado expreso consentimiento.

- e) Elevar a la Superioridad, para su consideración, las peticiones de uso del local escolar, realización de actos, festivales, conferencias y otras actividades socio culturales por parte de la Asociación Cooperadora.
- f) Elevar a la Superioridad toda la información que le sea requerida por ésta en relación con la actividad de la Asociación Cooperadora, como así también cualquier situación que alterare la armonía en las relaciones entre la misma y los directivos escolares.

De esta manera, el Estado establece reglas de funcionamiento y de participación impactando en la cotidianeidad de las comunidades educativas.

Capítulo IV: Marco metodológico

Esta tesis apela a un procedimiento de indagación que busca dar cuenta no sólo del capital cultural de las familias, sino también de los procesos de participación auténtica, en la esfera micropolítica, y a través de las siguientes dimensiones de análisis:

- Formato actual de las cooperadoras. Logros y dificultades.
- Perfil de las familias participantes.
- Características de la participación.
- Formato superador en relación al diseño de las cooperadoras escolares.

Las mismas se ponen en juego en las entrevistas a 3 actores institucionales: los asesores distritales, los equipos de conducción escolar y los cooperadores.

Se presenta una metodología cualitativa de base descriptiva. Sus características metodológicas principales son:

Hipótesis:

- ✓ En el marco actual de funcionamiento de las cooperadoras escolares tienden a darse formas de participación comunitaria estereotipadas por el origen y el contexto social de las familias.

Objetivo general:

- ✓ Describir y analizar los procesos de participación en el funcionamiento de dos cooperadoras de la CABA.

Objetivos específicos:

- ✓ Describir y analizar el tipo de relación que establecen las cooperadoras escolares con las autoridades, los docentes, la comunidad local y el sistema educativo.

- ✓ Analizar qué factores afectan la dinámica de funcionamiento de cada cooperadora, en particular la relación del capital cultural de las familias participantes con dicha dinámica.
- ✓ Identificar si existen prácticas de participación auténtica en cada una de las cooperadoras escolares estudiadas.

La muestra se constituyó a partir del análisis de dos cooperadoras de escuelas primarias comunes del GCABA ubicadas en el barrio de Nuñez pertenecientes a la comuna 13. Las mismas fueron elegidas por dos motivos:

- Conocimiento de los equipos de conducción, lo que favorece el acceso a las cooperadoras.
- El origen social de la población escolar.

Las escuelas seleccionadas son:

Escuela	Denominación	Dirección
A	Escuela N° 9 - DE 10° “Evaristo Julio Badía”	O’Higgins 3050, CABA
B	Escuela N° 10 - DE 10° “Joaquín M. Cullen”	11 de Septiembre 3451, CABA.

Las mismas presentan las siguientes características:

Tópico descriptivo	Escuela N° 9 - DE 10°	Escuela N° 10 - DE 10°
Barrio	Nuñez	Nuñez
Comuna	13	13

Jornada	Simple	Completa
Matrícula	450	300
Perfil social de las familias	Media baja	Media
Cooperadora	Sí	Sí
Socios activos	70% de su matrícula	50% de su matrícula
Cuota social	\$50 mensuales (2015)	\$40 mensuales (2015)
Participación en las Asambleas	20% de la matrícula	5% de la matrícula

Con el objetivo de obtener información se efectuaron entrevistas a funcionarios de la DGPySE, directivos de escuelas, presidentes, tesoreros y vocales de las cooperadoras escolares. Las unidades de análisis fueron las cooperadoras escolares.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas individuales y grupales. En este último caso, se considera interesante trabajar con entrevistas comunitarias/grupo de discusión que permita recoger información pertinente de la vida colectiva en un contexto de interacción social. Ambos tipos de entrevistas funcionaron como fuentes primarias de información.

Actor institucional	Instrumento	Cantidad
Asesores distritales	Entrevista individual	2
Equipo de AD	Entrevista grupal	1
Directores	Entrevista individual	2
Presidente, tesorero y vocal de las AC	Entrevista individual	3

Las guías de entrevista presentaron el siguiente formato:

Instrumento	Tópico de indagación
Entrevista a directivos.	❖ ¿Cuál es el origen social de las familias? ¿Qué nivel educativo portan dichas familias? ❖ ¿Hay participación de las familias en la cooperadora escolar? ❖ ¿Cómo podría definir esa participación? ❖ ¿Cómo se produce la dinámica interna de participación? ¿Quiénes tienen voz y quiénes tienen voto? ❖ ¿Cuáles son las causas y las consecuencias de ese tipo de participación? ❖ ¿Qué espacios de participación les ofrecen a las familias? ❖ ¿Pueden darse conflictos entre la cooperadora y la conducción escolar? ¿Cuáles serían los motivos? ❖ ¿Cree en otros formatos de las cooperadoras escolares?
Entrevista a los miembros de la cooperadora escolar.	❖ ¿Qué razones los llevaron a participar de la cooperadora como miembros activos? ❖ ¿Qué nivel de participación tienen las familias? ❖ ¿Qué porcentaje de familias abonan la cuota de cooperadora? ❖ ¿Cuál es el origen social de las familias?

Entrevista a los miembros de la cooperadora escolar.	❖ ¿Cuáles son las actividades de la cooperadora que impactan en la actividad escolar? ❖ ¿Les parece que el formato de las cooperadoras escolares promueve una participación auténtica de las familias? ❖ ¿Cuáles son los logros y las dificultades de la cooperadora escolar? ❖ ¿Qué demandan los padres respecto de la cooperadora escolar? ❖ ¿Existe alguna diferencia respecto de las familias que participan y aquellas que no lo hacen? ¿Por qué? ❖ ¿Qué eficacia tienen las actividades de la cooperadora en la escuela? ❖ Nivel de convocatoria a las asambleas. ❖ Intervenciones de los asistentes. ❖ ¿Hay participación de los asistentes o sólo se responde a las sugerencias de los directores? ❖ Los miembros de la cooperadora, ¿se involucran con la tarea o sólo son “firmantes” de las decisiones de los directivos? ❖ ¿Cómo estimula la participación de las familias la cooperadora?
---	--

Entrevistas a los funcionarios de la DGPYSE	❖ Formato actual de las cooperadoras escolares. Logros y dificultades. ❖ ¿Qué percepción tienen sobre el perfil de las familias que participan en las cooperadoras? ❖ ¿Hay una participación auténtica, real? ❖ ¿Hay algún formato superador?
--	--

Las fuentes secundarias las encontramos en la revisión de la normativa vigente respecto al funcionamiento de las cooperadoras escolares en el ámbito de la CABA. Algunos ejemplos son:

- ✓ Normativa sobre Cooperadoras y Comedores Escolares. (Ordenanza N°35514, Resolución N° 1500/84, Resolución N° 1997/86, Ordenanza N° 51848, Disposición N° 004/96, Disposición N° 001/99, Decreto N° 817/01, Ley 3372/2009)
- ✓ Reglamento Escolar. (Resolución N° 4776/07)

Capítulo V: Las cooperadoras escolares y los actores institucionales

Los procesos de participación comunitaria en el ámbito de las cooperadoras escolares se constituyen en el centro de nuestra investigación, junto a la relación que dicha participación presenta con el capital cultural de las familias.

El dispositivo planteado por las cooperadoras escolares apela para su funcionamiento a la participación de toda la comunidad escolar. El espíritu de la normativa así lo establece presentando la constitución de las asambleas para la elección de autoridades y estableciendo condiciones para aquellos que optaran por una participación concreta.

1. El nivel central y las cooperadoras escolares

Las cooperadoras escolares reciben un acompañamiento y una supervisión por parte de la Dirección General de Servicios a las Escuelas. Esta dirección cuenta con 21 asesores distritales que tienen como función asistir a los miembros de la cooperadora y a los equipos de conducción respecto de las funciones y los objetivos de las asociaciones cooperadoras.

En este sentido, en las entrevistas realizadas, los asesores distritales afirman que la participación de la comunidad es un objetivo deseable, pero que no se materializa en la realidad de las escuelas y las cooperadoras. La poca participación de la comunidad se les presenta como un obstáculo con el que hay que trabajar.

En la actualidad cada uno de los asesores distritales tiene a su cargo un promedio de 40 escuelas cada uno, y su tarea fundamental consiste en:

- ✓ Asesoramiento en cuestiones administrativas y contables (acreditación y rendición de subsidios, administración y registro contable, registro de firmas bancarias, clave fiscal ante AFIP, procedimientos para la realización de asambleas y reuniones de comisión directiva, etc.)
- ✓ Colaborar, con el equipo de conducción, en la animación de la comunidad escolar para que participen en la cooperadora escolar.

Formato actual de las cooperadoras. Logros y dificultades

Los asesores distritales ofrecen gran cantidad de datos y anécdotas acerca de las distintas cooperadoras escolares de la ciudad. Se observa un acuerdo absoluto respecto de que el dispositivo de las cooperadoras escolares privilegia lo burocrático por sobre los fenómenos de participación comunitaria. Aparecen afirmaciones tales como:

“Hay muchos requisitos para participar de la asamblea. El sistema tiende a excluir a las familias.”

“La norma se impone. Hay requisitos contables y administrativos que asustan a la gente. Le nombras la AFIP y ya los perdiste. Los miembros de la cooperadora no pueden estar en el VERAZ”

Es claro como el dispositivo de la cooperadora escolar no logra adaptarse a las necesidades del contexto. Los requisitos de tipo contable, normativo y jurisdiccional vuelven a la cooperadora un ente burocrático, y lleva a las familias a percibirla como una tarea engorrosa. Es una actividad más en la educación de sus hijos que no estarían dispuestos a afrontar; ya sea porque el sistema los excluye con sus exigencias, o bien porque no logran percibir su funcionalidad.

En este sentido, Andrada (2001) sostiene que las políticas jurisdiccionales en nuestro país han enfatizado, a nivel declarativo, el protagonismo de las familias en la vida escolar, pero la normativa (ordenanzas, resoluciones, reglamentos y disposiciones) que regula la participación no ha sufrido modificaciones que faciliten esa participación.

Uno de los asesores distritales comenta:

“No hay demasiadas instancias previas de participación. No hay hábito de participación institucional en las familias”

Aquí aparecen referencias a una ausencia de participación social. No hay experiencia previa. Los padres actuales no han vivido experiencias de participación comunitaria en su escolaridad o en otros ámbitos relacionados a la vida de organizaciones sociales. Al respecto, Siede (2017) afirma que para que se produzca una participación efectiva se

requiere un intenso trabajo para construir una cultura política participativa deliberativa y solidaria.

Otro asesor distrital afirma:

“Gran parte del éxito de la cooperadora depende del director. Si te toca uno que moviliza a la comunidad vas a tener cooperadora, sino olvidate”

“El equipo de conducción conoce a los padres, nosotros no.”

Por último, en las palabras de los asesores, surge la figura del director como motor de la participación escolar. Sin su presencia y su trabajo en relación a la cooperadora las familias no logran apropiarse del compromiso que implica la participación.

El director se constituye en un aliado de los asesores distritales para lograr los resultados esperados. El asesoramiento y el acompañamiento del nivel central necesitan de la presencia de los equipos de gestión que están presentes en el cotidiano de la escuela y conocen a las familias y sus particularidades. De hecho, el reglamento escolar (Res. 4776/2006) lo menciona como un actor capital en la constitución y gestión de las cooperadoras escolares.

Perfil de las familias participantes

Los asesores distritales aseveran:

“Siempre que hay participación te encontras con gente con valores, la solidaridad, el bien común”

“Son familias que tienen una adhesión a la escuela pública, como no colaborar con la escuela del barrio”

“En general, los que participan son gente de clase media”

Es interesante observar estas características que se relatan, familias que creen en la escuela pública, creen en valores solidarios y pertenecen a un sector social de clase media por lo que inferimos que portan cierto capital económico y cultural. Desde Anderson (2002) podríamos pensar que el sistema de organización escolar le es afín a las clases medias y por tal razón se observa mayor participación de este sector social.

Características de la participación

Más allá de los modelos teóricos de participación, los sujetos vivencian formatos que se plasman en la realidad escolar. Estas se visualizan en las siguientes afirmaciones de los asesores distritales:

“Hay desconocimiento de las cooperadoras. Cuesta socializar”

“Es difícil formar cooperadora. Hay escuelas que llaman hasta 3 veces a la asamblea y no consiguen que las familias asistan”

Se hace necesario enfrentar esta dificultad todos los inicios de ciclo lectivo a los efectos de que pueda constituirse la cooperadora escolar. De esta manera, se observa que la participación, en sí algo beneficioso y esperable para los sujetos y las comunidades, se transforma en un problema para los asesores, en tanto no disponen de ella para realizar su trabajo específico.

Un asesor distrital comenta:

“Hay distritos escolares en donde el trabajo se hace más sencillo, el 7º, 8º, el 9º y el 10º. En cambio el 19º es costoso”

Los asesores distritales manifiestan que el status social de las familias condiciona la participación. Los distritos escolares 7º y 8º corresponden a los barrios de Caballito y Parque Chacabuco, el 9º y el 10º se ubican en Colegiales, Palermo, Belgrano, Coghlan, Nuñez y Saavedra. Estos barrios se caracterizan por poblaciones de clase media y clase media alta. En cambio el distrito escolar 19º se encuentra en Pompeya y Villa Soldati donde predominan familias de clase baja.

Se observa que los sectores con mayores recursos económicos pueden empoderarse de la participación comunitaria y así implicarse en la vida de la escuela. En este sentido, Munín (1999) afirma que en las escuelas con menores recursos económicos los actores construyen menos poder por poseer menores recursos de todo tipo.

Es evidente que las familias de los distritos escolares más favorecidos presentan un capital sociocultural y un *habitus* que favorecen la participación en el formato de las

cooperadores escolares, en tanto, hay comprensión de las estructuras participativas ofrecidas por los estatutos.

De esta manera, se plasma una situación de desigualdad entre escuelas, distritos escolares y sectores de la ciudad que no sólo impactan sobre la participación, sino también en calidad entendida como rendimiento académico.

Otro de los asesores distritales refiere:

“Las familias no perciben la participación como algo posible, beneficioso”

“En general la participación es escasa o nula”

En relación a la participación de las familias en el ámbito escolar, Ruíz Corbella (2007) sostiene que la implicación de las familias es insuficiente debido a tres razones fundamentales,

- 1) La ausencia de una cultura participativa: No se observan hábitos de participación en la sociedad en general, y esto se refleja en las actividades escolares, que son gestionadas por docentes que tampoco han vivenciado espacios de formación participativas.
- 2) El individualismo de nuestra época: Lo colectivo se vive como amenazante y con poco interés. El modelo de padre consumidor del servicio educativo, propuesto por Andrada (2001), está presente también en las escuelas públicas y genera una retracción de toda actividad para el bien común. No hay ciudadanos que participen en las políticas públicas, hay consumidores de un servicio que brinda el Estado.
- 3) La falta de información y formación que se produce por la ausencia de los padres en las actividades escolares, y por la comunicación escasa o fallida que los equipos de conducción producen.

En relación a la participación y los niveles educativos comentan:

“Se observa mayor participación en el nivel inicial y en las escuelas primarias de jornada simple”

Las familias que ingresan a la vida escolar se hacen más presentes en los primeros años de la educación de sus hijos, no sólo en los aspectos relacionados con el aprendizaje, sino también en la integración de la familia a la vida comunitaria de la escuela. Estos hechos impactan en una mayor implicancia de los padres en la participación a través de la cooperadora escolar. Por otra parte, las escuelas de jornada simple convocan a familias con una carga laboral menor, lo que les permite mayor tiempo disponible para hacerse presentes en actividades relacionadas con la escolaridad de sus hijos.

Otra cuestión que plantean los asesores distritales se refiere a qué significa participar en la cooperadora para la mayoría de los padres:

“Los papás creen que participar es pagar la cuota social”

Andrada (2001) llama a esto último modelo de participación centrado en las contribuciones, donde los padres aportan mejorando la provisión de servicios, dinero, tiempo, trabajo y materiales para la institución escolar. Este modelo limita fuertemente la participación de aquellos que no pueden pagar la cuota social. Es decir, la participación se presenta condicionada por algún aporte que pueda hacerse efectivo.

Se observa de manera clara que la ausencia de participación parece ser una constante y sólo se hace efectiva, en la mayoría de los casos, a través de la ayuda monetaria y/o material que las familias ofrecen.

Formato superador en relación al diseño de las cooperadoras escolares

El dispositivo de las cooperadoras escolares se remite a la segunda mitad del siglo pasado, acorde a los postulados de la modernidad. La actualidad es radicalmente distinta al contexto en el que se pensó a las cooperadoras escolares y exige nuevas respuestas. Los asesores distritales son los primeros actores en plantear desacuerdos con dicho formato. Refieren:

“El manejo del dinero es complejo y es lo más visible de la cooperadora y debería haber modificaciones en ese aspecto”

“El sistema debería adjudicar más recursos para el asesoramiento y acompañamiento. Nosotros somos pocos y algunos son docentes en tarea pasiva o en comisión. Poco compromiso y algún contacto político o sindical”

“Debería ser menos burocrática, más cercana a la gente”

La cooperadora es vista como una institución que administra dinero con serias dificultades para hacerlo según el contexto en el que la escuela se encuentre. De hecho, los asesores distritales son insuficientes para cumplir su función de asesorar y acompañar a los cooperadores.

La normativa reciente, la Resolución 3372/10, FUDE, se propone generar mayores niveles de participación a nivel local y distrital. Establece mayor autonomía para la administración de recursos y estipula la creación del Equipo Distrital y la Asamblea Distrital con el objetivo de aumentar los canales de participación. Así y todo, no logra mejorar la implicancia de las familias en el formato de las cooperadoras escolares.

2. Los equipos de conducción y las cooperadoras escolares

Los equipos de conducción, encabezados por la figura del director del nivel, tienen un rol de asesor respecto de la cooperadora. La relación entre el director y las cooperadoras es de suma importancia. Entre ellos debe darse un intercambio de información que incluye las necesidades, planteadas por los docentes, y las posibilidades económicas; que serán ofrecidas por los miembros de la cooperadora.

Procederemos a analizar las dos escuelas por separado.

Escuela A:

Formato actual de las cooperadoras. Logros y dificultades

La directora afirma:

“La cooperadora es fundamental para la escuela. Para nosotras es un trabajo más. Muchas veces no te podes ocupar de lo pedagógico por atender cuestiones de la cooperadora, que en última instancia son problemas de la escuela, de infraestructura”

Se observa claramente una relación de necesidad, tener una escuela en condiciones edilicias aceptables para llevar a cabo la tarea docente implica movilizar a la cooperadora y a los padres.

“Los padres son necesarios en algún punto. Yo prefiero trabajar con los chicos, los adultos son complejos, pero no te queda otra. Los tenés que convocar y hacerlos trabajar en lo que corresponde. De paso los sacas un poco del chisme y del Whatsapp”

El “trabajar en lo que corresponde” da cuenta de una apariencia de participación, lo que Muñoz Moreno (2009) llama participación trucada, es decir, se solicita la participación para apoyar las propuestas e iniciativas de quien dirige la institución. La directora refiere:

“Lo pedagógico es el límite de la cooperadora”

Parecería quedar claro que las necesidades o requerimientos de la tarea pedagógica están por sobre las opiniones de los cooperadores. Hay un saber experto que se privilegia y una necesidad, la de los estudiantes, que se prioriza.

Perfil de las familias participantes

La indagación respecto de las familias que se hacen presentes en la vida escolar, a través de las actividades que propone la cooperadora escolar, nos arroja la siguiente información en palabras de la directora:

“Aquí las familias son de clase media, hay más presencia que en otras escuelas”

“El turno mañana es más participativo, hay papás profesionales”

Observamos una clara asociación entre clase media y ser profesionales. Estas dos categorías parecen asociarse al fenómeno de la participación. El relato nos permite aseverar que la tenencia de capitales socioculturales hace posible la inserción no sólo en el sistema escolar, sino también en los formatos de participación ofrecidos por las instituciones educativas.

La directora asevera:

“Están muy atentos a la escuela y a sus hijos”

Las familias establecen con la escuela algún tipo de relación que marca la cotidianeidad de la vida escolar. No sólo se interesan por los resultados académicos de sus hijos, sino también por las necesidades materiales para el aprendizaje o la recreación. La directora hace referencia a el interés de los padres por la compra de metegoles para los recreos o la adquisición material didáctico que estimule los aprendizajes.

Respecto a las intervenciones y roles de las familias en relación a la escuela podemos afirmar desde Martiniello (1999) que observamos padres que se ocupan de la crianza de sus hijos y padres como agentes de apoyo a la escuela, que contribuyen aportando recursos.

Carriego (2010) refiere que estos roles implican diferentes niveles de involucramiento y presentan consecuencias diversas en la tarea educativa.

Barroso (1998) sostiene que podemos pensar esa relación como responsables legales de la educación de sus hijos, lo que implica supervisar el proceso educativo. Aquí sólo se establece un vínculo asociado a la información, el rendimiento de acciones o control.

La otra posibilidad, es pensar en un vínculo de coeducadores, en donde la familia y la escuela se implican mutuamente en las prácticas escolares; posibilitando una participación social y cívica. Al decir de Bolívar (2007), se trata de construir una “cultura de la participación” que sostenga a la participación como un valor esencial para educar a una ciudadanía activa, informada y responsable.

Si bien ambas maneras podrían pensarse como complementarias, la información recogida, sobre esta escuela, nos conduce a la primera posición, es decir, como supervisores de lo educativo.

En este sentido, es interesante reflexionar junto a Bolívar (2006), acerca de los padres como clientes de un servicio o como cogestores de la educación de sus hijos. Andrada (2001) ya nos advertía de esta nueva tendencia, propia de la posmodernidad, de padres ubicados como consumidores del servicio educativo supervisando la calidad del servicio ofrecido. Este modelo obtura estilos de participación que asignen roles asociados a la ciudadanía.

La manera en la que las familias se vinculan con la escuela determina el modo de participación que establecen con la institución educativa.

Características de la participación

Respecto de cómo participan las familias en la cooperadora, la directora plantea:

“Aquí son muy colaboradores”

“Yo los tengo de mi lado. Lo que les pido lo consiguen. Son muchos años...”

“A veces hay algún desacuerdo sobre las necesidades, ellos quieren comprar metegoles para el recreo, y yo necesito grabadores para las clases de inglés. Obvio se compran los grabadores”

Es evidente que la participación a la que hace referencia el testimonio de la directora no muestra notas de autenticidad en referencia a la presencia de hábitos de democracia directa, ni a generar decisiones basadas en la identificación autónoma de necesidades, como planteaba Anderson (2002). El rol que la directora le asigna a la cooperadora es de suministrar bienes a pedido de la conducción. Los años en el cargo y la confianza de las familias en la directora habilitan plenamente en el cotidiano esta concepción de la participación.

Desde lo planteado por Sirvent (1999) se observa una participación meramente simbólica, no hay impacto ni intervención en las relaciones de poder ni en los órganos de gobierno escolar.

Formato superador en relación al diseño de las cooperadoras escolares

Respecto de pensar nuevas configuraciones del dispositivo de las cooperadoras escolares, la directora dice:

“La verdad no lo sé. No se me ocurre. Tantos años trabajando así.”

Vemos cómo el modelo de participación de tipo contributivo ha sido exitoso para esta conducción y no hay cuestionamiento al respecto.

Por otro lado, la comunidad escolar tampoco reclama otro modelo de participación, el modelo contributivo le ha resultado cómodo y en cierto sentido le parece efectivo, en tanto, el servicio consumido es de buena calidad, en términos de Andrada (2001).

Escuela B:

Formato actual de las cooperadoras. Logros y dificultades

La directora nos dice:

“Yo ingresé en el año 2010, a una escuela devastada. Con falta de todo, inclusive la cooperadora.”

“El Estado te abandona, te deja sola. Es uno el que tiene que poner garra”

Las palabras de la directora hacen referencia a la ausencia del Estado. Sabemos que las políticas de descentralización han estado presentes en nuestra administración gubernamental desde 1960. El Estado Nacional buscaba desprenderse del financiamiento de la educación pública, por medio de un proceso de transferencia a las jurisdicciones para el sostenimiento de los sistemas escolares (Andrada, 2001).

Junto con esto aparecen discursos asociados a la participación de la comunidad y la autonomía escolar, en tanto, las escuelas estarían habilitadas para tomar decisiones respecto de manejo de fondos propios o transferidos por el Estado para compra de materiales u obras de infraestructura.

Munín (1999) refiere que la autonomía escolar se entendió como una mayor libertad para los actores en áreas como el currículum, la organización escolar y el financiamiento. La autora entiende a esta libertad como una posibilidad, como una “libertad negativa” en el sentido que se suprime un impedimento por parte del Estado. Hay ausencia de restricciones estatales. Los actores pueden actuar, pero utilizando sus propios recursos (ideas, deseos, valores, capacitación, contactos sociales, recursos materiales). Los propios recursos implican ausencia de los tradicionales recursos estatales, y es aquí donde cada escuela es arrojada a su propia suerte, es decir, a su posibilidad de generar y/o administrar recursos.

El testimonio nos habla de una escuela sin recursos materiales y con una infraestructura en deterioro. Los recursos humanos carecen de quien los convoque y organice. Nuevamente observamos la función capital del director, es asesor de la cooperativa, pero es motor para que la organización y participación tengan lugar.

La directora también nos dice:

“Tener cooperativa es indispensable”

Ante la ausencia del Estado, el dispositivo de la cooperativa escolar se vuelve fundamental en el plano contributivo. Hace la diferencia entre la escuela devastada y la escuela en funcionamiento.

Y agrega:

“Por suerte encontré gente colaboradora. Una especie de mamá fundadora”

Se podría pensar que los modelos de participación de tipo simbólico o trucada generan estilos personalistas. La “mamá fundadora” es la cooperativa y toda la actividad gira alrededor de ella.

Perfil de las familias participantes

En relación a la procedencia social de las familias nos dice:

“Son de clase media baja, muchos viven en provincia y vienen junto a sus mamás. Ellas van al trabajo y los niños a la escuela. Tenemos mucha mamá sola”

“El 40% del alumnado vive en la provincia”

“La gente del barrio no viene a esta escuela”

En este caso hay un grupo de familias que no pertenecen a la comunidad local, viven en la provincia y la elección de la escuela está asociada a la cercanía del trabajo de alguno de sus padres. Se hace referencia de manera puntual a que las familias del barrio no manden a sus hijos a esa escuela. Podemos inferir que en el barrio de Nuñez predominan familias de clase media o media alta, y que realizan otras opciones para la

escolaridad de sus hijos. Seguramente estas familias presentan capitales culturales más ricos y que habilitan otras opciones en la escolaridad de sus hijos.

Características de la participación

La directora refiere:

“La participación es poca. Se hace difícil. La gente piensa que mandar el sobre con la plata es todo. Cumplieron. La cuota social es importante, pero no es todo.”

“A la última asamblea vinieron 3 familias. Hubo que hacer una nueva convocatoria”

Observamos la misma constante, dificultad y ausencia en las actividades de participación de la comunidad escolar. Vuelve a observarse el modelo contributivo planteado por Andrada (2001). El relato de los actores denota una queja, un discurso de insatisfacción, de algo que no termina de ser plasmado.

Luego agrega:

“Aquí participan la mamá fundadora y algunos pocos padres profesionales. A veces con algunos conflictos en los que debo mediar”

En este sentido, Heras Moner Sans (2013) afirma:

Por reglamentación educativa escolar, las Asociaciones de este tipo deben ser asesoradas por la Conducción Pedagógica. Muchas Directoras/es interpretan que esto quiere decir tomar decisiones o presionar en los sentidos en que ellas/os interpretan que es mejor decidir. Así en algunos casos se generan situaciones tensas cuando las Asociaciones les recuerdan a las Conducciones Pedagógicas que son sus autoridades (Comisión Directiva) quienes deciden. Existen tensiones en sentido contrario: algunas Asociaciones tienden a constituirse en entidades de poder para beneficio propio (situaciones de malversación de fondos, robos, o de falta de comunicación para monopolizar un cierto poder). O bien -aunque su administración de recursos no sea objetable- entienden la construcción de poder de un modo que no se condice con su objeto social (el bien común) sino con un interés de posicionarse como autoridad (p. 5).

En este caso observamos una conducción con una presencia potente en las decisiones de la cooperadora.

También la directora nos dice:

“Igual me las arreglo. En el 2011 la escuela cumplió 100 años y organizamos una fiesta en la que invitamos a los ex - alumnos. De ese reencuentro un ex - alumno donó la pintura para pintar los exteriores de la escuela”

También, al igual que en las familias, observamos la presencia del modelo contributivo o de provisión de servicios en los ex - alumnos. Keith (1996) propone renombrar a este modelo como “socios para la mejora”, donde se trata de proporcionar apoyo a los niños y sus familias en un contexto de déficit. Los bienes materiales aportados por los distintos actores posibilitan una mejora en las condiciones de infraestructura y soporte pedagógico para el aprendizaje.

Formato superador en relación al diseño de las cooperadoras escolares

La directora afirma:

“Un modelo menos burocrático. Por suerte te salvan los asesores distritales. Pilar es excelente, nos ayuda con los papeles, el balance, las actas.”

“Se debería cumplir el rol de asesor de los directores, ahora somos casi presidentes, los motores de la cooperadora”

Es claro que se desea un modelo menos formal. Los requisitos respecto de cuestiones administrativo - contable vuelven la tarea engorrosa y requieren de la constante presencia de los asesores distritales. El rol del asesor se hace cada vez más necesario, no sólo por la complejidad de la tarea, sino por las exigencias que los directores escolares afrontan en el cotidiano de la escuela.

3. Los cooperadores

La cooperadora escolar se nutre necesariamente de la participación de los padres, ya sea para colaborar con la escuela a través de la cuota social o a través de diferentes actividades que convocan a las familias; ya sea para juntar fondos o para reparar

cuestiones de infraestructura según el saber experto de cada padre y/o madre. En las entrevistas a diferentes miembros de las dos cooperadoras escolares analizadas encontramos las siguientes referencias.

Formato actual de las cooperadoras. Logros y dificultades

Algunos cooperadores afirman:

“Hay muchos papás que viven en la queja. Vienen a preguntar por el foco de iluminación de la puerta que no anda como si eso fuera lo más importante” (Secretaria, escuela A)

“Mejorar los canales de comunicación es una tarea pendiente. No todos saben de la cooperadora, y eso que estamos presentes” (Secretaria, escuela A)

“Hay que estar atrás para que colaboren, participen. Es un trabajo diario” (Tesorera, escuela B)

“Nosotros hacemos un relevamiento anual de necesidades por docente y por aula. Procuramos que no falte nada para poder aprender y enseñar” (Secretaria, escuela A)

El relato de los miembros de la cooperadora vuelve a traernos no sólo la dificultad para la participación de las familias, sino que al darse la participación se presenta con un interés particular en lo que se refiere a cuestiones de infraestructura o materiales para la enseñanza.

Bolívar (2006) planteaba esta visión de las familias actuales como clientes que consumen un servicio educativo que brinda el Estado. Aquí podríamos pensar en familias que se ubican como consumidoras de un servicio que presta la cooperadora. Tal vez el pago de la cuota social lleva a pensar en la posibilidad de poder exigir una contraprestación. Este modelo que se ha instalado en nuestra sociedad obtura la posibilidad de pensar a las familias como cogestoras de la educación de sus hijos.

Por otro lado, no podemos dejar de señalar que la cooperadora también se ubica en un lugar que no va más allá del rol de proveedor, de satisfacer las necesidades de los

docentes y de los alumnos. La secretaria de la escuela A afirma que intentan que no falten elementos para la tarea pedagógica.

Perfil de las familias participantes

Nos dicen los miembros de las cooperadoras:

“Aquí hay muchas familias de clase media con papás profesionales. El turno tarde es distinto, hay hijos de encargados de edificio, personal doméstico, más gente trabajadora.” (Secretaria, escuela A)

“En esta escuela las familias son humildes en su mayoría. Algunos pocos son del barrio. Hay profesionales, pocos, pero parecen muchos....., en todo se meten” (Tesorera, escuela B)

“Yo estoy hace mucho, fui presidenta de la cooperadora. Ahora soy tesorera y hay mucha gente nueva. Son profesionales y creen que saben todo, en fin...” (Tesorera, escuela B)

Los aportes de los cooperadores hacen referencia a familias de clase media y media baja. La presencia de familias con alguno de sus padres profesionales marca una diferencia respecto de que logran una mayor participación o interés por lo escolar; pero al mismo tiempo ese interés es visto como invasivo. Los miembros de la cooperadora presentan una ambivalencia respecto de la participación de las familias, la quieren y la temen al mismo tiempo.

La mayor participación de los padres profesionales nos lleva a pensar en familias con mayores capitales económicos, culturales y sociales.

En esta línea, Bolívar (2002) asocia la mayor participación de las familias en la vida escolar con presencia de un mayor capital social. Es decir, las familias de profesionales tendrían mayores posibilidades de participación en tanto han experimentado procesos de socialización similares al de docentes y autoridades (Anderson, 2002).

Características de la participación

Los cooperadores comentan:

“En esta escuela la recaudación es buena, más del 70% abona cooperadora y algunos pagan más o donan materiales” (Secretaria, escuela A)

“La última asamblea vinieron 50 padres, es poco si lo piensas en relación a la matrícula que es de 450 alumnos, pero es suficiente para formar cooperadora” (Secretaria, escuela A)

“Algunos creen que estar en la cooperadora es mandar mails, no es así, es venir, estar...” (Tesorera, escuela B)

“El turno mañana participa más, está más presente. De hecho los miembros de la cooperadora somos todos del turno mañana. Un solo papá es del turno tarde, que creo viene más por interés político que por ayudar a la escuela” (Secretaria, escuela A)

Los cooperadores rescatan la presencia y el aporte de las familias como cuestiones capitales para el funcionamiento de la cooperadora. La tesorera de la escuela B refiere la necesidad de estar en la escuela para ver sus necesidades.

Vuelve aparecer la asociación entre participación y familias del turno mañana en el que hay padres o madres de clase media y que portan capitales socioculturales que habilitan una actitud de mayor implicancia con la escuela.

El discurso de los cooperadores hace referencia a los aspectos contributivos de las familias y lo plantea de manera diferenciada entre los diferentes turnos, mañana y tarde. No hay posibilidad de pensar otra función de la cooperadora. Los modelos asociados a la “nueva ciudadanía” (Keith, 1999) que constituyen una apuesta para la acción transformadora de movimientos sociales, en tanto, agentes del desarrollo comunitario están muy lejos de hacerse efectivos.

Formato superador en relación al diseño de las cooperadoras escolares

Los cooperadores refieren:

*“Más flexible, menos burocrática, mejor comunicación la cooperadora y las familias”
(Secretaria, escuela A)*

“Hay mucho papeles que hacer, si fuese más simple no necesitaríamos tanta ayuda, Acá por suerte la tengo a Pilar que es un amor, viene y nos explica todo” (Tesorera, escuela B)

“Nosotros en los últimos años hicimos muchas obras, gracias a la directora, los exalumnos y la cooperadora, claro” (Tesorera, escuela B)

“Esta es mi oficina, es muy sencilla, pero yo estoy a gusto” (Tesorera, escuela B)

La necesidad de acompañamiento por parte de los asesores distritales aparece como un requisito para los cooperadores. Al mismo tiempo, se observa que la presencia de las familias, los equipos de conducción y todo aquel que quiera colaborar es un pilar fundamental del modelo de gestión en las cooperadoras escolares. Las obras se hacen en tanto se convoque a muchos actores dispuestos a colaborar con lo que puedan.

Hay una especie de apropiación de espacios y roles en algunos cooperadores que visualizan los cambios de miembros de la cooperadora con temor. En los discursos se observa que los miembros de la cooperadora son parte de la escuela, ocupan espacios físicos y su discurso se organiza como siendo parte de la estructura de roles y funciones de la escuela.

Existe una pertenencia a la escuela que se transforma en una especie de posesión del edificio. Se lo hace propio.

Aquí se puede prever que los equipos de conducción se verán obligados a fijar ciertos límites respecto de las personas y sus vínculos con la institución escolar.

También es interesante observar que no piden un formato que les permita tener un rol diferente al de proveedores de las necesidades de directivos y docentes, o que genere una participación más democrática en la toma de decisiones.

Capítulo VI: Desafíos de las cooperadoras escolares ante el escenario actual.

Conclusiones

A partir del análisis de las entrevistas realizadas podemos afirmar que el formato de participación que ofrecen las cooperadoras escolares no logra ser plenamente efectivo en el contexto social en el que se insertan las escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

Las evidencias que nos permiten enunciar dicha afirmación son:

1. La existencia de la cooperadora escolar no depende directamente de la participación de las familias, sino de la posibilidad de que algunas familias puedan apropiarse de un formato particular que ofrecen las cooperadoras escolares. Esta apropiación implica la comprensión de un sistema burocrático y la posibilidad de cumplir los requisitos dispuestos por las resoluciones y disposiciones que regulan las cooperadoras escolares a los efectos de poder constituir las y ponerlas en funcionamiento.
2. La participación de las familias se observa como algo complementario o indirecto, como por ejemplo la asistencia a las asambleas de constitución de la cooperadora. Estas asambleas no están asociadas a cuestiones deliberativas donde las familias intercambian propuestas para luego decidir sobre aquellas más convenientes para la institución escolar. La asamblea se constituye como una instancia de pseudoparticipación a los efectos de lograr un número de asistentes que habiliten la constitución de la cooperadora. Las pocas familias que asisten a la asamblea votan muchas veces las sugerencias de las conducciones escolares a favor de familias con mayor empoderamiento de los sistemas de poder y relaciones institucionales.
3. Las conducciones escolares persiguen la urgencia de la constitución de la cooperadora para obtener los recursos económicos y materiales que el Estado gira a través de las cooperadoras. Esta urgencia repercute en que se propongan familias con mayores capitales culturales a los efectos de constituir cooperadora. En este sentido, las conducciones escolares podrían verse en una contradicción entre el esperable de la cooperadora escolar, en cuanto a instancia de participación, y la necesidad imperiosa de recursos que hagan posible el

funcionamiento del edificio escolar junto a la obtención de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

4. De lo planteado anteriormente, podríamos argumentar que el modelo participativo observado refuerza la desigualdad social. Sólo logran participar aquellas familias que poseen mayor capital sociocultural y por lo que pueden acceder a ese formato burocrático. Este fenómeno lo observamos en ambas escuelas. La participación es mayor en el turno mañana donde no sólo hay familias más comprometidas con la educación de sus hijos, sino que pertenecen a un sector social con mayores recursos; incluso en una de las escuelas se hace referencia a la cantidad de padres profesionales que constituyen la cooperadora.
5. La participación que ofrece el formato de las cooperadoras escolares se sostiene en un modelo contributivo, es decir, la participación se centra en las contribuciones que realizan las familias para mejorar la provisión de servicios, desde dinero, tiempo, trabajo o materiales (Andrada, 2001). Las familias presentan una idea acerca de la necesidad de colaborar o contribuir con la escuela, junto al discurso de las conducciones escolares que se ubican en este mismo sentido. Pareciera que hubiese un mandato de tipo social instalado al respecto; como no colaborar con la escuela de nuestros hijos.
6. Este modelo contributivo es reforzado por la ausencia del Estado, que distribuye recursos escasos y en tiempos demorados, lo que obliga a las conducciones escolares y a las familias a generar recursos para sostener la institución educativa. Esto genera que los aportantes se perciban a sí mismos como consumidores de un servicio y no como ciudadanos o cogestores de la educación de sus hijos. Se impone una lógica de la eficiencia en la gestión sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía (Bolívar, 2006). Siede (2017), en relación a las dificultades que las comunidades escolares presentan a la hora de participar dice:

Frente a las miradas ingenuas sobre la participación como camino sencillo y amigable, las experiencias institucionales muestran que las habilidades y actitudes necesarias para cooperar con eficacia son bastante infrecuentes en una sociedad atravesada por lógicas individualistas y

competitivas cuya conquista conlleva momentos de fricción. Ante las primeras fallas, una u otra parte pueden retirar su apoyo y renunciar a la búsqueda de alternativas, por lo que luego perduran en las instituciones imágenes de antiguos fracasos (p. 247).

7. Desde este lugar podríamos pensar que una de las tantas variables que afectan la participación de las familias es la ausencia de participación de los ciudadanos en cuestiones propias a su comunidad.
8. La urgencia en la obtención de recursos y la ausencia de una participación plena genera en los miembros de la cooperadora algo del orden de la posesión de la escuela y de la administración de los recursos, pudiendo en algunos casos entrar en conflicto con las autoridades de la escuela.
9. El formato de las cooperadoras escolares le da una gran importancia a la figura del director de la escuela, si bien, en la letra de la normativa sólo funciona como un asesor. Los asesores distritales hacen mención a la importancia de su rol para que la cooperadora funcione. Las entrevistas a los cooperadores también hacen referencia a la necesidad de su presencia. Es importante destacar que en ambas escuelas la relación entre los cooperadores y los equipos de conducción son satisfactorias, pero en ambos casos se observan directoras con una fuerte presencia en la vida institucional de la escuela.
10. A los efectos de realizar un análisis más puntual de la participación de las comunidades educativas a través del formato de las cooperadoras escolares, proponemos utilizar el marco conceptual aportado por Anderson (2002). Este marco nos permite determinar el grado de autenticidad de las prácticas participativas. Aquí se articulan las dimensiones de la micro y macropolítica. En relación a los datos relevados podríamos responder las preguntas claves propuestas por Anderson (2002).

Consideraciones micropolíticas:

Autenticidad como.....	Pregunta clave
Inclusión amplia.	¿Quién participa? Las familias con mayores capitales socioculturales.
Participación relevante.	Participación, ¿en qué esferas? La participación se hace efectiva en cuestiones de infraestructura y en el suministro de necesidades materiales. Modelo contributivo de participación.
Condiciones y procesos locales auténticos.	¿Qué condiciones y procesos deben estar presentes localmente? No se observan instancias de participación efectiva. Sólo la asamblea anual convoca a algunas familias. Gran influencia del director. Poco conocimiento, por parte de la comunidad de padres, de las instancias de participación que puede ofrecer el formato de la cooperadora escolar.

Consideraciones macropolíticas:

Autenticidad como.....	Pregunta clave
Coherencia entre medios y fines de la participación	Participación, ¿con qué fin? Administrar dinero del subsidio estatal y el proveniente de los recursos propios (cuota social)
Foco en las desigualdades estructurales más amplias.	¿Qué condiciones y procesos deben estar presentes en los niveles institucionales y sociales más amplios? El Estado establece un marco regulatorio y un acompañamiento a través de los asesores distritales, pero deja librado a las

	características de origen social que la comunidad escolar presente.
--	---

A pesar de nuestras conclusiones, los organismos de la administración central, las conducciones escolares y los cooperadores tienen intentos sinceros de estimular la participación, pero las condiciones ofrecidas por la normativa y el contexto social dificultan dicho propósito.

Se hará necesario tener en cuenta algunas recomendaciones para garantizar una participación auténtica. Al respecto, Muñoz Moreno (2009) plantea una serie de facilitadores que ayudarían al logro de una participación social en educación. Ellos son:

- ✓ Canales y espacios adecuados para la participación, asegurando una información fluida.
- ✓ Derechos legales y garantía de su reconocimiento, respeto y potenciación.
- ✓ Redes sociales con un liderazgo responsable que garantice una capacidad real de influir e incidir en las estrategias a adoptar.
- ✓ Proximidad social entre la ciudadanía y la administración, y entre la misma ciudadanía, de manera que no se generen dinámicas de exclusión social.
- ✓ Formación para la participación ciudadana de manera que se desarrollen unas capacidades y habilidades para incidir en la educación y en la gestión pública.
- ✓ Acceso y control sobre recursos y activos.

Por otra parte, Bolívar (2006) sostiene la necesidad de incrementar la implicación de las familias con diferentes estrategias.

- a) Incrementar las capacidades de la institución educativa para implicar a las familias, creando un clima escolar dinámico. El equipo directivo deberá trabajar para favorecer la creación de confianza y establecer relaciones positivas entre padres y docentes.
- b) Concientizar a las familias del relevante papel que tienen en el aprendizaje de sus hijos.

Por último, Torres (2001), establece algunas condiciones para la participación auténtica y efectiva:

- ✓ Empatía y credibilidad básica: quienes participan requieren confiar en la honestidad de quien convoca a la participación, comprender y valorar el sentido y el impacto de su participación, y ver los resultados.
- ✓ Información: a los efectos de saber para que se convoca a las familias y con qué reglamentos.
- ✓ Comunicación: toda participación requiere de diálogo.
- ✓ Condiciones, reglas y mecanismos claros: Aseguran las condiciones materiales, institucionales, de tiempo y espacio para facilitar la participación no como un fin, sino como un medio para un fin.
- ✓ Asociatividad: la participación debe tener en cuenta y potenciar la experiencia asociativa de las personas y los grupos involucrados.

De lo expuesto, podríamos concluir en algunas necesidades que colaboren en el tránsito hacia una participación auténtica:

- I. Modificación de la normativa que asegure una dinámica organizacional posible para cada una de las comunidades escolares.
- II. Aumento en el número de los asesores distritales para potenciar su trabajo de acompañamiento.
- III. Capacitación y reconocimiento profesional de los asesores distritales.
- IV. Socialización de la información respecto de las cooperadoras escolares.
- V. Reclamo a la administración central por la asignación de recursos.
- VI. Generar la participación de las familias en los Proyectos Educativos Institucionales.

La concreción de estas necesidades podría contribuir al pasaje desde un modelo contributivo de participación hacia una participación social entendida como ejercicio de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En: M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada. *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.

Andrada, M. (2001). Retórica y realidad de las políticas de autonomía escolar y participación de las familias en Argentina. *Revista TEIAS*, 2(4).

Argentina. Ministerio de Educación y Ciencia. (s.f.). Cooperativismo. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/efeme/cooperacion/principios.html>

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). Sujetos y aprendizaje. Buenos Aires: MECyTN.

Argentina. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (s.f.) Dirección General de Comedores y Cooperadoras. Normativa sobre Cooperadoras y Comedores Escolares. Recuperado de: buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cooperadoras.html

Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119 - 146.

Bolívar, A. (2007). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado Español*, 60 - 64.

Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal. Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Buono de Baibiene, M. y Garabato, M. (1969). *Las Cooperadoras Escolares*. Buenos Aires: Lerú.

Carriego, C. (2010). La participación de las familias: Injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3).

De Vita, J. (1934). *Las cooperadoras escolares y la enseñanza primaria*. Buenos Aires: La Peña.

Drimer, B. y Kaplan de Drimer, A. (1977). *Manual de Cooperativas*. Buenos Aires: Intercoop Editora Cooperativa Ltda.

Drimer, B. y Kaplan de Drimer, A. (1987). *Las Cooperativas Escolares*. Buenos Aires: Intercoop Editora Cooperativa Ltda.

Drimer, B. y Kaplan de Drimer, A. (1984). *Compendio de Cooperativas*. Buenos Aires: Intercoop Editora Cooperativa Ltda.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Edwards, D. y Klees, S. (2013). Participación en el Desarrollo Internacional y la Gobernanza de Educación: Tres perspectivas y tres casos de El Salvador. En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5).

Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.

Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

Heras Monner Sans, A. (2013). *Cuando las familias queremos tomar decisiones en el ámbito escolar público: posibilidades y tensiones en el camino no alienado*. Ponencia presentada en el I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/prc3a1cticas-heras.pdf

Feito Alonso, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2).

Galarza, D. (2009). El gobierno de los sistemas escolares y las políticas de equidad para la igualdad. Reflexiones a partir de la opinión de expertos. En N. López (coord.). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Geary, M. (1996). *Las cooperadoras escolares como objeto de estudio de la ciencia política: Un aporte al debate de los noventa sobre el conocimiento social*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Rosario.

Keith, N. (1999). "Whose community schools? New discourses, old patterns". En *Theory into Practice*, 38 (4).

Labaké, J. (1997). *La participación de los padres en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Lanucara, H. (1998). *Asociaciones cooperativas escolares: manual teórico práctico de organización y funcionamiento*. Buenos Aires: El autor.

Ley 3372, Fondo Único Descentralizado de Educación, BOCBA, Argentina, 9/02/2010.

Lizza, F. (1944). *Función de las Cooperadoras Escolares*. Buenos Aires: (s.n.).

Mariasch, M. (2007). La historia de las cooperadoras escolares. En: D. Filmus (prologuista), *Cooperadoras Escolares. Historias de solidaridad*. Buenos Aires: Altamira.

Martiniello, M. (1999). Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America. *Development Discussion Paper (709)*. Boston: Harvard University.

Muñoz Moreno, J. (2009). Estudio sobre las formas de participación de los municipios en educación. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado Español*. 10, pp. 41 - 58.

Nelson, E. (1938). *La función social de las cooperadoras escolares*. Buenos Aires: Asociación por los derechos del niño.

Ordenanza 35514, Constitución, funcionamiento y control de las Asociaciones Cooperadoras, BOCBA, Argentina, 6/02/1980.

Puiggrós, A. (2008). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Noveduc.

Ruíz Corbella, M. (2007). La participación, vía del encuentro entre pares y centro educativo. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado Español*. 4, pp. 54 - 59.

Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.

Sirvent, M. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid: Miño Dávila.

Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.consejo-estatal-participacion-social/files/pdf/participacionciudadana.pdf>

Victorero, C. (1993). Las cooperadoras escolares. En: O. Devries (colab.). *¿Es posible mejorar la educación? Fundamentación y experiencias de una gestión educativa*. Buenos Aires: Troquel.

Viqueira, J. (2007). *El rol de las cooperadoras escolares en el gobierno de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés. Buenos Aires.