

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



---

**La Participación Social en  
Educación:  
Hacia una “Comunidad  
Escolar” en Las Margaritas,  
Chiapas**

**Vol 1, No. 2**

Junio, 2008

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**

# La Participación Social en Educación: Hacia una "Comunidad Escolar" en Las Margaritas, Chiapas

**Marcos J. Estrada Ruiz**

Responsable del Área de Investigación y Evaluación en  
INED/Casa de la Ciencia: Centro de Innovación Educativa.  
Av. Benito Juárez #9, Col. Centro, San Cristóbal de Las Casas,  
Chiapas, México. C.P. 29200, Teléfono-FAX: (967) 678 68 73. Ext. 206.  
E-mail: mestrada@ecosur.mx

## Resumen

---

Se presentan los resultados de una estrategia de participación social implementada por el Consejo Municipal de Participación Social en Educación (CMPSE), del municipio mexicano de Las Margaritas, Chiapas. Se problematiza la participación social a partir de la relación entre la sociedad civil y el campo político, se muestran los diferentes tipos de participación que asumieron los integrantes de la comunidad escolar, y se presentan las necesidades consensuadas de los actores, así como los campos de acción predominantes.

---

## Introducción

Este trabajo muestra los resultados de un proyecto más amplio que ha tenido por cometido mejorar la calidad educativa en el municipio de Las Margaritas, en Chiapas, México.

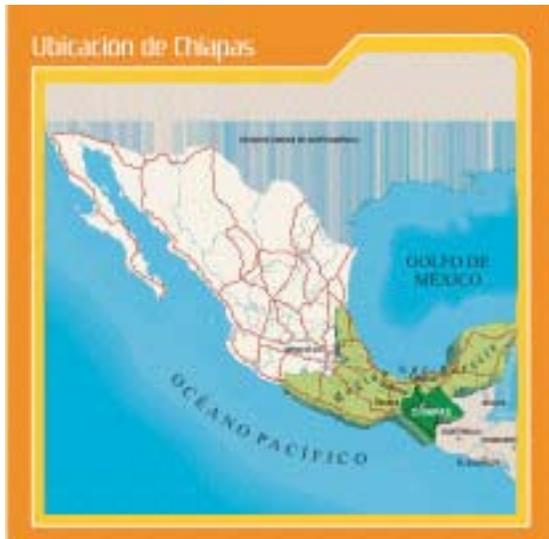
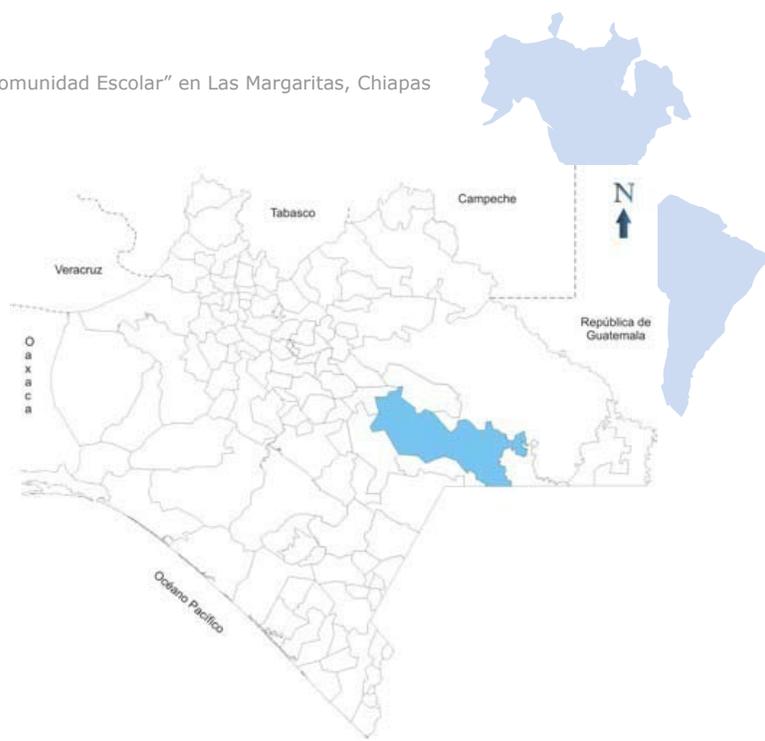
Nuestro objetivo en el presente artículo es mostrar los componentes de la experiencia de participación social que se desarrolló con la comunidad educativa de dicho municipio, destacando las modalidades de participación que asumieron los actores y las necesidades educativas y exigencias recíprocas que se presentaron. Para esto iremos presentando los campos de acción específicos a los que se refirieron los miembros de la comunidad, pasando antes por la exposición del marco legal y la contextualización del caso, para después adentrarnos en la problematización del campo de la participación social y discutir el marco conceptual de la sociedad civil y el campo político, en el que la participación se inscribe.

De manera particular presentamos lo referente a los foros de consulta social realizados a finales del 2006 y durante el 2007, en las localidades de Nuevo Momón (Selva I) y Bajucú (Cañada Tojolabal), inscritos en el marco del proyecto, "Liderazgo y participación social: una experiencia modelo de reforma educativa en Las Margaritas", puesto en marcha por el Ayuntamiento del propio municipio y el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE) bajo asesoría y, en coordinación, con INED/Casa de la Ciencia: Centro de Innovación Educativa<sup>1</sup>.

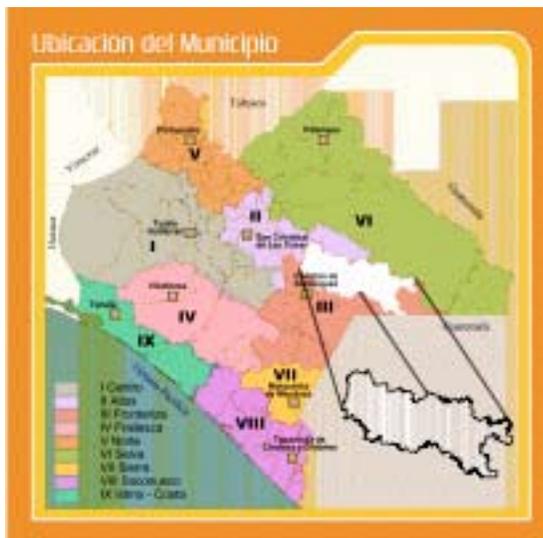
El proyecto se inserta en el marco amplio de reforma educativa iniciado en México en 1993, con la Ley General de Educación, que abrió paso a la descentralización educativa, estableciendo la creación de órganos de participación de la sociedad como los Consejos Municipales de Participación Social.

El desarrollo de los foros de consulta en las localidades de Nuevo Momón y Bajucú, tuvieron por

función recuperar y sistematizar la opinión –profesional y pública– sobre lo que ocurre en las escuelas y con los maestros, y sobre las necesidades educativas, abriendo así espacios para la expresión de los principales actores de la educación: alumnos y alumnas, madres y padres de familia, maestros y maestras, así como directivos de los diferentes niveles educativos que operan en el territorio de Las Margaritas y autoridades a nivel municipal, es decir, de la comunidad escolar. El Ayuntamiento y el CMPSE optaron por focalizar el trabajo en las microrregiones Selva I (Nuevo Momón) y Cañada Tojolabal (Bajucú) por considerar que son las que presentan un mayor rezago en el contexto municipal.



Mapa de la República Mexicana destacando el Estado de Chiapas.



Mapa del Estado de Chiapas y el municipio de Las Margaritas

Estado de Chiapas y el Municipio de Las Margaritas

El municipio de Las Margaritas, según datos del INEGI (2005), cuenta con una población de 98374 habitantes, de los cuales el 49.6% de la población de 5 y más años habla lengua indígena; siendo el 31.67% de éstos monolingüe y la etnia predominante la tojolabal. El municipio tiene un índice de marginación muy alto (CONAPO, 2005), ocupando el lugar 41 a nivel estatal (de 118), y el 341 a nivel nacional (de 2439). Dichas características lo determinan como uno de los menos favorecidos en el terreno educativo, considerando que, según el censo del 2005, el municipio presentó un índice de analfabetismo de una población de 15 años y más del 30.22%, contra una media estatal del 21.35% y una nacional del 8.4%. De esta misma población mayor de 15 años, según la misma fuente, un 55.45% tiene la primaria incompleta, 18.92% la primaria completa, y sólo el 13.96% tienen estudios posteriores a la primaria. En lo referente a reprobación escolar, Las Margaritas presenta, en el nivel primaria, un 15.2% contra un 7% estatal y una nacional del 4.3%. En secundaria el índice de reprobación en Las Margaritas es de 22.73% (INEGI, 2005), el del estado se encuentra, notablemente, en 11.8% y la media nacional es de 18.0%. Adicionalmente, la extensión territorial y las características orográficas del municipio,



hacen que haya muchas localidades alejadas entre sí y sean de difícil acceso, lo cual dificulta los servicios educativos que se brindan. Sin olvidar que el municipio es zona de influencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que en sus municipios autónomos ha implementado su propio "Sistema Educativo Autónomo Zapatista".

Consciente de lo anterior, la autoridad municipal de Las Margaritas se ha planteado el reto de abordar la problemática educativa mediante acciones concretas que apunten a una mejora sensible en este renglón, involucrando en el proceso a los tres actores educativos principales. Como la primera acción tendiente a materializar sus intenciones, se señala la integración y consolidación del CMPSE, al cual se delega la responsabilidad de asignar parte de los recursos del ramo 33, que son los fondos de aportaciones federales destinados a la construcción y rehabilitación de la infraestructura educativa del municipio. Aún más, se asigna al CMPSE el compromiso de instrumentar acciones que tiendan al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas existentes en el municipio. Estas tareas no son menores, habida cuenta de la escasa cultura de participación que existe por parte de la sociedad en general y, específicamente, en el caso de los Consejos Municipales, los cuales, en la mayoría de las situaciones, funcionan como mimbres para validar decisiones que se toman de manera centralizada por parte de las autoridades municipales. En contraposición a esto, se propusieron la realización de los foros como mecanismo de participación que dinamizara la interrelación de la comunidad escolar.

Lo que aquí se presenta es la sistematización de dicha experiencia que permite, a partir del análisis realizado, detectar: a) las necesidades educativas de la región; b) las líneas de encuentro entre los actores; c) la prospectiva en educación que se abre en el horizonte inmediato y, d) el aporte a la participación ciudadana y corresponsabilidad en el conjunto de la sociedad en materia de educación.

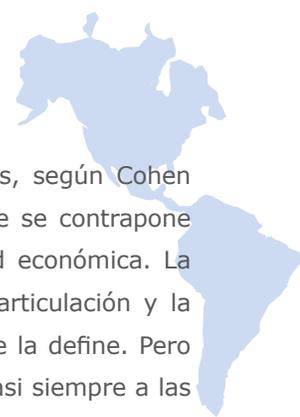
## La Problemática: Participación Social en Educación

En México, a partir de los noventa la participación irrumpió como estrategia para la gobernabilidad local (Canales, 2006, p.70), en un intento por legitimar a los propios gobiernos a través del involucramiento de la sociedad en los asuntos públicos; en el caso que nos interesa, se trata de los Consejos Escolares y Consejos de Participación Social en Educación.

Sobre la participación fomentada desde los órganos públicos en educación, la propia autoridad educativa ha reconocido su fracaso: "Se ha tratado, hasta ahora, de una participación inducida, en la que la autoridad propone los temas y hasta las formas, en lugar de escuchar las propuestas de alumnos y ciudadanos" (Programa Nacional de Educación 2001-2006, p.68). Pero como se ha mostrado (Canales, 2006, p.77), la participación social en educación ha sido relegada por los gobiernos que precedieron al Acuerdo de 1992<sup>2</sup>, y los Consejos de Participación que se crearon a partir de entonces se quedaron a medio camino y poco se conoce de su funcionamiento y de su operación.

Dichas acciones se proponían como políticas públicas que intentaban inducir la participación desde las esferas de gobierno. Se pretendía fomentar la participación ciudadana pero sin crear los mecanismos pertinentes que permitieran atender el carácter multidimensional de la participación y la heterogeneidad de los actores. Al respecto, se ha señalado (Canales, 2006) que dichas propuestas se fundaban en un error conceptual: pensar que se pueden crear actores sociales a voluntad y que implementar un mecanismo simple en el que se "toquen" gobierno y sociedad, significa que ya hay participación, legitimidad, democracia, buen gobierno, etcétera.

En un contexto como el mexicano en el que ha desaparecido del discurso público la transición a la democracia, por las múltiples problemáticas y críticas



a instituciones que provenían de dicha transición, por la falta de mecanismos que involucren a la sociedad y el fantasma de la ilegitimidad, la participación irrumpe como el elemento ineludible en las sociedades democráticas en tanto es la muestra de una ciudadanía viva, que trasciende los esquemas formales y se involucra en la vida pública, en lo propiamente político. Pero es destacable que el análisis sobre la participación se encuentra ubicado dentro de un marco teórico casi siempre común ubicado en el seno de dicha transición, como una expresión de la sociedad civil, y desde nuestra perspectiva es importante ir más allá en el abordaje.

La participación en términos generales ha significado formar parte de algo o en algo, aunque ciertamente esto no muestra la totalidad de la implicación que tiene el hecho de "participar". Pero como bien ha clarificado Latapí (2005, pp. 8-10) aplicada a la sociedad, la participación adquiere connotaciones precisas. Entre las más importantes destaca el tomar parte en la conducción de la sociedad, sobretodo en la toma de decisiones de quienes gobiernan, y que el participar es condición necesaria para la existencia de la democracia. Estos dos elementos característicos de las implicaciones de la participación, son fundamentales porque se refieren sobretodo a la ciudadanía de práctica que se involucra en la cuestión pública y que, como contribución esencial y necesaria, repercute en la vida democrática en general, pues las democracias modernas no se podrían entender y sostener con mecanismos puramente electorales, pues se requiere una legitimidad más amplia, fundada en la participación y el consenso de los ciudadanos.

### **Sociedad Civil y Campo Político**

Ahora bien, como decíamos, el análisis ha estado encasillado bajo el marco teórico de la sociedad civil. Se argumenta que la participación se da en su seno, como parte del *mundo de la vida* y por lo tanto significando que la sociedad civil es "el marco institucional de un mundo de la vida moderno que incluiría lo privado

y lo público" (Latapí, 2005, p.15). Es, según Cohen y Arato, como una tercera esfera que se contrapone a la sociedad política y a la sociedad económica. La cuestión es que pareciera no haber articulación y la negación fuera más bien el hecho que la define. Pero además la sociedad civil es referida casi siempre a las expresiones ciudadanas "fuera del estado" (Torres, 2001, p.10) o en contraposición a la sociedad política, y en la que la participación no convencional no queda caracterizada a su interior o que no es, de hecho, una acción eminentemente política. Tal es el marco en el que se concibe a la participación desde la sociedad civil: una especie de no lugar mediadora en todo, y sin un espacio preciso en alguno de los campos prácticos.

Sin embargo, considero que en el tratamiento dado aparecen contradicciones e inconsistencias que tienen que ver con una falta de comprensión de lo que significa e implica el campo político. Y algunas de las preguntas que subyacen son: ¿La sociedad civil nace y se mueve al interior del campo político o fuera de él? ¿Se puede entender a ésta, efectivamente, como el conjunto de ciudadanos que no buscan el poder político? Muchas de las dudas surgen por las separaciones dicotómicas entre sociedad civil y política, y en no encontrar el punto de confluencia claro. ¿Cuál es, pues, ese punto de confluencia si es que lo hay?

Enrique Dussel (2006) ha mostrado la importancia de definir al campo político para conocer la lógica interna del mismo y saber entonces cómo es que se logran diferenciar lo propio y lo ajeno al campo; así surge el debate de uno de los elementos del campo que nos interesa trascender analíticamente, la sociedad civil.

Dussel (2005) retomó la categoría de Bourdieu para caracterizar y delimitar el campo político como los diversos niveles o ámbitos posibles de las acciones, en las que el sujeto opera como actor de una función -la de ciudadano- y compuesto por principios implícitos, que son las fuerzas que estructuran "las prácticas permitidas dentro del campo". Es pues, el espacio



“en el que los actores políticos actúan públicamente *en tanto políticos*”. Lo cual no significa que se esté hablando propiamente de un campo exclusivo de la sociedad política, asociada normalmente a la política partidaria e institucionalizada. Es este último componente el que hace la diferencia. En efecto, *la sociedad civil es la muestra del paso del sujeto abstracto al sujeto político*. La cuestión es distinguir si como ente civil es parte del campo político, hecho que ni Habermas (1987) ni Cohen y Arato (2003) —que se inspiraron en aquel para su trabajo sobre sociedad civil— lograron discernir (Dussel, 2005). Y es que al situar a la sociedad civil en el mundo de la vida en oposición a “lo político”, se le quitan prácticamente las posibilidades de su poder político “civil”—cuando en realidad éste se encuentra al interior del campo político aunque en una posición distinta y, sobretodo, en un grado de institucionalización menor que lo propiamente político, o sociedad política. Es un subcampo al interior del campo político (Dussel, 2005) en el que los ciudadanos van tornándose, paulatinamente, cada vez más partícipes como actores concientes de lo político. Cumplen una función política al interior del campo y no fuera de él —la visión convencional de sociedad civil los dejaría fuera por la cuestión del poder— de tal forma que no se puede entender sino a su interior.

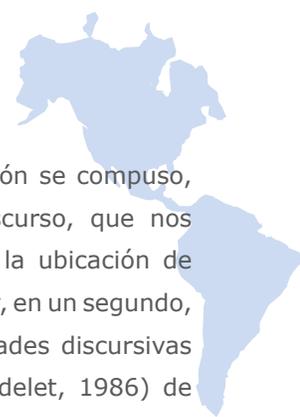
Es así que, si entendemos a la sociedad civil como los organismos e instituciones no gubernamentales en contraposición a la sociedad política, no sólo significa negar la ciudadanía y asumir a lo político como un ejercicio exclusivo de “los profesionales” políticos, sino que no daríamos cuenta del momento esencial de la participación, es decir, cuando se cumple una función política al interior del campo en que el poder es un lugar común. Por tal razón la “participación social” se adentra de lleno en lo político, pasando por la sociedad civil y subsumiendo lo “social” en lo civil-político del campo. Más que de sociedad civil hablaríamos de participación social o ciudadana en tanto se es un actor en el campo político, sin que necesariamente se cumpla con el postulado

de la participación organizada y conglomerada. La participación social en educación es participación política en el campo educativo.

### **Campo Educativo y Participación “En Comunidad”**

Al interior de nuestro campo de referencia se han distinguido tres tipos de participación en la relación entre la comunidad y la escuela; aquí, como se ve, el referente es la comunidad situada y contextualizada en el campo político, y no la sociedad civil genérica, abstracta y sin articulación con el poder y la política. Tenti (2004) ha distinguido a la participación estructural, la contributiva y la política. La primera es difusa y tendiente a mostrar la relación de los diferentes actores sin distinción de necesidades; la segunda da cuenta del modo en que la comunidad “contribuye” con la escuela a un nivel más bien de aportación: dinero, trabajo, materiales, etcétera; y la última es la que responde al sentido más fuerte de participación, en la que el actor individual o colectivo forma parte y por consiguiente interviene de manera clara en las decisiones que determinan la orientación y el rumbo. No sólo se aportan ideas o materiales, sino que se decide en qué usarlos (ejerce el poder) y se involucra en el manejo y construcción de las propias instituciones.

La participación social desde el campo educativo ha encontrado diferentes categorizaciones, y la más destacada, quizá, por el dinamismo que presenta en relación a los tres actores principales, es la de “comunidad escolar”, que, como sostiene Tenti (2004), hace referencia “al conjunto de relaciones que mantienen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias en cada establecimiento escolar”. El concepto es interesante porque se ubica de lleno al interior del campo educativo, desde el cual se puede analizar de manera relacional, y se ubica espacialmente en la institución escolar, que es donde se esperaría la confluencia de los diferentes actores. Pero Torres (2001, p.14) distingue entre comunidad escolar y comunidad educativa, en donde la primera



hace referencia a la educación formal-escolar, y la segunda incorpora precisamente al conjunto de la sociedad interesada en la educación. Este último término nos permite posicionarnos en el nivel más fáctico de la comunidad que corresponde a la realidad que aquí reportamos, pues ciertamente en el contexto estudiado lo comunitario no es lo formal-escolar.

El ámbito comunitario nos indica patrones comunes que en cierta medida se oponen y diferencian a lo considerado "la sociedad". Una comunidad ciertamente se diferencia de la sociedad como tal porque las relaciones sociales de la primera están marcadas por un sentimiento subjetivo de los partícipes de construir un todo. En cambio, "la sociedad" se define por una relación social en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (Tenti, 2004). Sin embargo, como puede verse, impera igualmente una dicotomía nociva en la que pareciera que lo racional se encuentra del lado de lo societal y lo volitivo prerreflexivo del lado de la comunidad. El término de comunidad al que quisiéramos referirnos es apuntalado en parte por el propio Tenti (2004) al sostener que se refiere a un conjunto de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados, que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad. Es justo la cuestión de la proximidad la que hemos visto como característica de un dispositivo propiamente comunitario (Estrada, 2008) que posibilita relaciones más cercanas de reconocimiento, organización, y participación, y que repercute en la manera de concebir e insertarse en el campo político y en la relación con los otros.

### **Consideración Metódica**

La información que fue el eje de nuestro análisis proviene de diversas estrategias y registros: las observaciones participantes, las entrevistas semi-estructuradas, así como los materiales producidos en cada grupo, como papelógrafos, dibujos, opiniones escritas, etcétera.

Nuestra estrategia de investigación se compuso, propiamente, de un análisis del discurso, que nos permitiera, en un primer momento, la ubicación de patrones emergentes (Bertely, 2000) y, en un segundo, detectar consistencias y discontinuidades discursivas hasta ubicar el núcleo figurativo (Jodelet, 1986) de determinada representación social, que se compone de la interpretación y del sentido que se le otorga a lo que sucede, así como los campos de acción a los que cada actor se refirió desde la función que desempeña en su campo práctico. Esto y los datos "inscriptos", nos permitieron separar y reconstruir los componentes de una determinada realidad que no podíamos abordar mediante una aproximación holística, sino a través de la especificidad que nos brindan los recursos analíticos.

El Área de Investigación y Evaluación de INED/Casa de la Ciencia que recopiló la información para el análisis estuvo compuesta por un investigador responsable y dos técnicos de campo. Realizamos observaciones participantes durante los talleres, registramos todo el proceso de participación de los tres actores de manera separada y después en la síntesis final, que fue un intento de convergencia de sentidos. También realizamos entrevistas a los actores en los recesos y al final de los foros, que fueron entrevistas individuales y en algunos casos entrevistas grupales de tres o más sujetos, pues por la cultura de silenciamiento imperante y la predominancia de padres monolingües –básicamente en tojolabal– en ocasiones resultó más útil hacerlo de esta manera. En total fueron 18 entrevistas, seis por actor, aunque también se realizaron a integrantes del CMPSE y a los directores de las escuelas que fueron sedes, pero cabe destacar que la observación y el análisis de los productos realizados durante los foros, constituyeron nuestras herramientas básicas de recolección de datos.



### De las Exigencias y las Necesidades a las Propuestas: la Visión Parental<sup>3</sup>

La participación de los padres y las madres se dio en forma abundante y desde posiciones críticas, pero al mismo tiempo propositivas, dato que a su vez evidenció la conciencia de que actuar de manera organizada como colectivo en lugar de individualmente, les permite mejorar las condiciones de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Así, en los padres de familia encontramos cuatro campos de acción en los que reconocieron necesidades y exigencias educativas. Como todo campo (Bourdieu, 1988) aquí se definen bajo una lógica interna que permite discernir lo que pertenece al mismo y lo que lo supera. Entonces, presentamos nuestro análisis bajo la premisa de detectar las necesidades que los sujetos consideraron más importantes, agrupadas bajo el campo de acción.

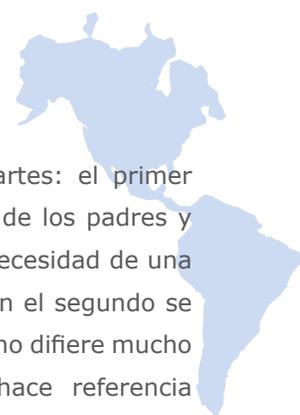
**Cuadro 1.** La expresión comunitaria en los padres de familia

Campo de acción	Discurso de referencia
La expresión comunitaria	<p>"Que todos debemos de estar juntos, cada uno conjuntando ideas"</p> <p>"Todos deben de participar y unir sus pensamientos"</p> <p>"Nos debemos reunir como comunidad, aunque a veces hacemos gestiones pero no somos prioridad, dicen que no hay presupuesto"</p> <p>"Ahora ya sabemos organizarnos, maestros y padres trabajamos para el bien de nuestros hijos. Tenemos hasta el COBACH porque hemos sido gestores como parte del Momón. Pertenecemos a una organización y desde ahí gestionamos"</p> <p>"Que cada comunidad haga compromiso con su gente, porque si nomás aprendemos los que estamos viniendo no quedaría muy bien"</p> <p>"Bueno pues, con la fuerza de todos, las ganas de trabajar, la fuerza, la palabra"</p> <p>"Es una experiencia, con la mismas comunidades no nos comunicamos, es la misma necesidad que tenemos casi con la mayoría. Para mí es importante el diagnóstico de las partes involucradas, va a servir para el beneficio de nuestras comunidades".</p>

En estas expresiones la cuestión comunitaria se impone. Una necesidad que emerge de su propio discurso es la idea de agruparse y de hacer las propuestas necesarias pero como comunidad, rompiendo la necesidad individual que se convierte, en muchas de las ocasiones, en exigencia privada que queda silenciada. Son características propias del contexto que se pueden potencializar con miras a profundizar la participación social en educación: la tendencia a verse y a pensarse como comunidad, lo que les otorga –como su experiencia misma ha comprobado– el carácter de sujeto colectivo pertinente al momento de querer hacerse escuchar ya sea hacia dentro de la comunidad o hacia fuera.

Esta expresión comunitaria se define a partir de las relaciones de reconocimiento mutuo entre los integrantes, que se movilizan para el logro de sus necesidades comunitarias en relación con los procesos educativos, es decir con la escuela como el referente inmediato. Las prácticas comunitarias que encontramos en esta población corresponden también a una expresión añeja de la educación comunitaria (Pieck, 1996, p.20), con la pretensión clásica de desarrollo social y económico a través de la participación directa. Por eso la presencia de la cuestión del poder y de las relaciones políticas son claras. Es decir, la escuela es como el puente que articula el desarrollo comunitario y en el que no es "la gente organizada" de la sociedad civil, sino una muestra de la expresión comunitaria que puede ser individualizada, atomizada, desarticulada y heterogénea, pero que cobra lógica en el *a priori* histórico del "nosotros" comunitario al insertarse en la esfera de las decisiones del campo político-educativo.

No fue casual que entre las propuestas que los padres vertieron, mayoritariamente se encuentre la idea de la organización comunitaria que les posibilite atender situaciones básicas como, por ejemplo, el conseguir materiales didácticos. Este patrón emergente nos habla de un área de acción importante por atender con los actores correspondientes a los padres de familia, pero como veremos, es sólo el inicio de una pretensión de mayor alcance.



**Cuadro 2.** Exigencias de los padres de familia hacia los docentes

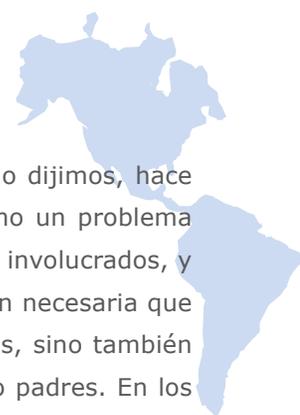
Campo de acción	Discurso de referencia
Sobre las necesidades hacia los docentes: corresponsabilidad y compromiso comunitario	<p>"Padres y maestros trabajaremos igual"</p> <p>"Que el Comité de padres esté en contacto con el maestro"</p> <p>"Coordinación de padres con maestros, para que haya responsabilidad"</p> <p>"Es la comunicación entre padres y maestros; pero que hay que unificar esfuerzos para ver por qué no lo dan, a veces así [nos la] pasa[mos], echándonos la culpa unos a otros"</p> <p>"Que respete a la comunidad y ayude, que no se porte mal, [se les pide] auxilio de algún documento y dicen 'no puedo'".</p> <p>"[Que] se comprometa a trabajar con los niños y la comunidad, que se preocupe por enseñar; compartir con los niños y la comunidad"</p> <p>"Pues lo que más vimos es [que hay que] coordinarse con los maestros y con los de más arriba para hacer, y así de acuerdo para poder hacer algo...."</p> <p>"Que el comité de padres esté en contacto permanente con los maestros"</p> <p>"Mejorar las relaciones de comunicación"</p> <p>"Evitar conflictos entre padres y maestros"</p>

Campo de acción	Discurso de referencia
Aspectos formativos que esperan de los docentes	<p>"Que los maestros enseñen bien"</p> <p>"Queremos más atención para nuestros hijos, más tareas en lo que no saben, en matemáticas, español, las dos materias mas importantes que queremos que nuestros hijos aprendan, que los maestros se preocupen por lo que no saben"</p> <p>"Los maestros no vienen para dar todo lo que se necesita, falta preparación, van a tomar cursos también ellos"</p> <p>"Que dediquen tiempo extra a niños con dificultades en matemáticas y español"</p> <p>"Un buen maestro...que tenga paciencia con los niños que no les den de varazos"</p> <p>"Que dediquen su tiempo libre a apoyar a los jóvenes, sobre todo en los deportes"</p> <p>"Ahora los maestros tienen muchas salidas, sólo llegan 2 o 3 días [a trabajar]"</p> <p>"Dicen que hay reuniones sindicales, nosotros ya le dijimos que si no vienen a trabajar que agarren sus cosas y se vayan, dicen que les mandan un documento y tiene que salir"</p>

Tenemos en este cuadro dos partes: el primer rubro corresponde a las expresiones de los padres y madres de familia que hablan de la necesidad de una relación estrecha con los docentes. En el segundo se refieren a los maestros, y en realidad no difiere mucho del anterior punto, salvo porque hace referencia específica a su formación como docentes.

Hay una consistencia discursiva clara: la exigencia de corresponsabilidad y compromiso comunitario. Como puede verse, los padres no piden una delegación exclusiva de la educación de sus hijos en los maestros, a diferencia de contextos más urbanizados (Fernández, 2001) donde la tendencia es convertir a la escuela y por extensión a los maestros, como los guardianes –siendo la escuela una guardería– de los hijos. Aquí los padres están pidiendo ser partícipes, y así trascender la esfera privada como única relación con el campo educativo. El espíritu comunitario que permea su actitud les obliga a reconocer que la educación no puede ser responsabilidad exclusiva de una persona o de un sector. Sin embargo, hacia los maestros hay también la exigencia de una mejor enseñanza y un mejor trato para con sus hijos, cuestiones que recaen enteramente en la formación de los docentes.

Los padres de familia consideran que una buena comunicación con los docentes puede resolver parte de los problemas educativos a los que se enfrentan, y ven la ausencia de ésta como la que ocasiona los problemas. Un claro ejemplo fue que durante los foros, uno de los padres se mostró sorprendido al enterarse que muchas veces la ausencia de los maestros en clase responde a que éstos son llamados a juntas o reuniones sindicales, y esto resulta en que han de faltar a clases, incluso por varios días. Como nunca se había visto informado de tal situación, consideraba que el docente se ausentaba sólo porque éste, arbitrariamente, lo decidía. Esto representa una falta de conocimiento no sólo de la vida escolar de parte de los padres, sino también de los docentes hacia las familias de sus alumnos; ambas quejas son, en efecto, contradictorias y complementarias (Vila,



2003) pues reflejan la necesidad de tender puentes en la comunidad educativa. La apuesta que los padres y madres hacen por el diálogo y la comunicación es alentadora, pues están buscando la mejor forma de resolver la cuestión educativa; hay comprensión antes que confrontación o reclamos injustificados, y esto es posible por vía de la información a través de la participación.

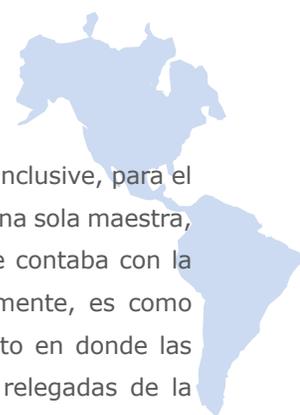
Aunque lo anterior es sumamente relevante, lo es más, quizá, el hecho de que se hallan referido a las cuestiones formativas de los docentes, pues en los términos de la ley de participación social es un asunto vedado. Es una cuestión crucial porque si un factor puede ser determinante en la educación de los estudiantes, ese es el docente. Los padres hicieron eco a diferentes cuestiones acerca de esto, entre ellas, destacan dos aspectos esenciales. El primero tiene que ver con la responsabilidad para asistir y permanecer en el centro de trabajo por parte de los maestros. La segunda cuestión se refiere a la atención y enseñanza que se les brinda a sus hijos. Los dos factores son inseparables de la formación docente, pues exige de ellos responsabilidad y compromiso consigo mismos a la vez que con los estudiantes que atienden.

La "expresión comunitaria", como dijimos, hace que los padres vean la cuestión como un problema a atender por los diferentes sectores involucrados, y esto lo perciben no sólo en la relación necesaria que deben de establecer con los docentes, sino también en correspondencia a su figura como padres. En los foros, este sector se cuestionó sobre ciertas prácticas que detectaron como contraproducentes para la educación de sus hijos y del desarrollo del municipio en general. Lograron distanciarse de su propio papel para –poniéndose a sí mismos en cuestión– problematizar el hecho de que muchos de ellos prefieren llevarse a sus hijos a trabajar al campo, antes que mandarlos a la escuela; así, uno de los compromisos que asumieron durante el trabajo en los foros fue que la prioridad era mandar a los hijos a la escuela, porque, a decir de ellos, para su futuro sería mejor. Esto, efectivamente, tiene que ver con toda la representación social hegemónica que toma como anclaje del sentido de la escuela a la movilidad social y al valor supremo por lo escolarizado, lo cual ciertamente ya no es operable en otros contextos, pero que en este todavía está encarnado en las posibilidades, materiales y simbólicas, que el estudio les brinda.

**Cuadro 3.** El papel de los padres visto por ellos mismos

Campo de acción	Discurso de referencia
De su papel específico como padres de estudiantes	"Que los padres obliguen hacer las tareas" "...Nosotros como padres y madres mandar a nuestros hijos a la escuela, para que nosotros podamos exigir al maestro" "Mandar a nuestros hijos a la escuela para tener el derecho a exigir más" "Que los padres de familia manden a sus hijos a las escuelas" "Que los padres pongan de su parte para ayudar a sus hijos en sus tareas" "Mandar cada padre de familia a sus hijos a la escuela" "Pues lo que es sobre la educación pues nosotros como padres mandar a nuestros niños a la escuela y trabajar de acuerdo ahí, lo que es el trabajo de la escuela y si hay cooperaciones pues hay que cooperar" "Talleres para padres de familia"

Por otra parte, aunque siempre de manera relacionada, dejaron entrever que a ellos también les hace falta formación, que si bien una educación escolarizada y formal, sus hijos la reciben en la escuela y es en gran medida responsabilidad de la institución y los docentes, ellos tendrían también que apoyar de alguna manera, sea revisando las tareas de los hijos o bien interesándose por lo que están estudiando. Es decir, lo que subyace al discurso parental se perfila en dos líneas que se abren paralelas sobre su horizonte práctico y que en cuanto a necesidades y exigencias para consigo mismos son: a) mandar a sus hijos a la escuela y, b) intentar desde su calidad de adultos y de padres, participar en procesos formativos que los capaciten para contribuir al logro de una mejor educación para sus hijos.



Descubrimos que la manera convencional en que se ha concebido la participación de los padres en la escuela (Vila, 2003, p.34) como el *trato informal* (caracterizado por la relación esporádica y ocasional) y la *relación más formal* (reuniones de clase y entrevistas), queda insuficiente para los procesos que pretendan incentivar la participación social en educación. Al contrario, aquí se ejemplifica el punto intermedio entre la participación *consultiva* y la *proyectiva* (Trilla y Novella, 2001, p.7), en la que los padres devinieron en agentes del proyecto y se vieron entonces ante la posibilidad de encauzar la realización de sus inquietudes, opiniones y necesidades al interior de la comunidad escolar, no únicamente desde lo consultivo, sino desde lo decisorio, indicando las líneas de acción futura que deberá de emprender la comunidad escolar. Las modalidades de participación que asumieron y el rumbo que tomó nos muestra además que el dispositivo comunitario del que provienen impide el tratamiento explicativo de sus prácticas bajo el marco de la sociedad civil, pues el poder y las relaciones políticas las tienen muy claras, desempeñando ellos a través de la participación una función política en el campo educativo.

### La Perspectiva de los Docentes: de la Delegación de los Problemas al Cuestionamiento de la Práctica

Los docentes expresaron, al igual que los padres, las necesidades que consideraron más importantes por atender en las regiones y en el municipio; así, sobresalen la concordancia con los padres al pedir corresponsabilidad, comunicación e involucramiento de éstos, y, también, el hablar y reflexionar sobre aspectos formativos y de actualización que consideran les hace falta.

En los foros, la presencia de maestros fue muy generosa teniendo en cuenta que se trataba de los días jueves y viernes, días en que normalmente los maestros salen de la comunidad para regresar a su localidad. Es de destacar que al igual que los padres de familia, lo que predominó fue la ausencia de maestras,

pues su participación fue minoritaria. Inclusive, para el caso de Bajucú, en un salón no había una sola maestra, mientras que en el otro grupo sólo se contaba con la presencia de dos. Lo anterior, ciertamente, es como una muestra de la cultura del contexto en donde las mujeres están, casi en su totalidad, relegadas de la participación; sin embargo, fue también parte de lo que se reflexionó durante los foros.

Así, los docentes se refirieron a cinco campos de acción sobre los que habría que intervenir para lograr una transformación educativa en el municipio, resaltando dos de ellos: a) la relación con los padres y, b) su formación profesional.

**Cuadro 4.** Exigencias de los docentes hacia los padres de familia

Campo de acción	Discurso de referencia
Hacia los padres de familia: a) culpa	<p>"No mandan a sus hijos a la escuela, de los papás, es falta del padre, en la falta de aprovechamiento de los recursos que se tengan"</p> <p>"No apoyan a las tareas escolares"</p> <p>"Los vicios, alcoholismo"</p> <p>"Mal empleo de becas"</p> <p>"Poca comunicación del padre con sus hijos"</p> <p>"La calidad de enseñanza empieza desde primero o desde preescolar [...] las costumbres y tradiciones es mucho [...] sobre todo con los indígenas y campesinos. Son elementos que retrasan la enseña, no se generan ideas [...] cuando hacen fiestas, los niños ya toman, y llegan crudos al siguiente día"</p>
b)Corresponsabilidad	<p>"Todo le echamos la culpa al maestro, lo que sucede la gente, ¿qué pasa cuando se hace un diagnóstico, no?, hay bajo rendimiento por el maestro, pero no está todo en el maestro, pero está también muy involucrados mucha gente, hasta el gobierno federal, el gobierno estatal, el gobierno municipal, el maestro, el padre de familia y niños"</p> <p>"Cómo hacer, pues participar todos no sólo que recaiga en los maestros, porque a nosotros nos echan la culpa: 'que los maestros no hacemos esto', 'que no hacemos el otro', y los padres de familia nos culpan a nosotros y nosotros a los padres de familia y entonces yo creo que hay que participar todos"</p>



b)Corresponsabilidad	<p>"Falta de comunicación escuela-padres"</p> <p>"La participación activa de los padres de familia en la escuela, en tareas escolares"</p> <p>"Tener buena comunicación entre institución y comité de padres de familia"</p>
c) Formación para los padres	<p>"Yo creo que el analfabetismo, yo siento que es algo súper importantísimo poder contrarrestar eso. Porque precisamente por la ignorancia la gente actúa como actúa, inclusive acá dicen 'son muy pobres', pero les dan becas y esa beca la pueden utilizar pero no, pero ¿qué hacen?, ¿qué hace?: 'Bueno, tengo dinero, me voy a tomar mis tragos'"</p> <p>"Algo que sí podría hacer es, incluso estos talleres no sólo hacia nosotros, si no para la comunidad, eventos que vengan para la comunidad, generalizando para tal vez de esa manera ir haciendo un poco de mayor conciencia en todos"</p> <p>"Sí hay mucha falta [...] de apoyo de los padres en el sentido de [...] para actividades de las escuelas y sobre todo de las tareas de los hijos, puesto que en algunas ocasiones [...] no saben ni leer ni escribir"</p> <p>"Pues es importante porque se trata de la educación tanto en el aprendizaje, en la agricultura, en los niños, todo te engloba y es importante que reconozcamos que todos participamos en ello"</p>

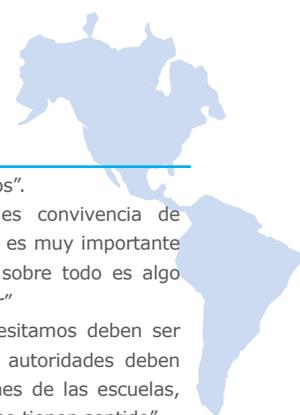
En la primera parte del cuadro observamos que las exigencias, o necesidades que los docentes advierten respecto a los padres son, principalmente, de tres características relacionadas: a) la delegación o culpa total sobre el sector parental; b) la corresponsabilidad para la educación de sus hijos y, c) la formación. Las tres, consideramos, están íntimamente relacionadas.

Podemos decir que, efectivamente, a los docentes les costó trabajo mirarse a sí mismos de una manera más crítica, delegando casi todas las responsabilidades en los otros actores, aunque al mismo tiempo, y de manera paradójica, sostuvieran que la calidad de la educación inicia con la formación de los maestros. Así pues, aunque algunos pedían que los padres asumieran una mayor responsabilidad para con la educación de sus hijos, otros, de forma velada, incorporaban a esta necesidad la de descargar las expectativas que recaen sobre ellos por haber sido

considerados, durante años, los agentes del cambio educativo. Así mostraron además los malestares de la profesión docente que, como bien plantea Fernández (1993, p.82) en referencia a la reacción que suscita la participación de los otros actores en la escuela, ven limitada su autonomía y cuestionada su autoridad. Y aunque la tendencia en justa medida fue así, lo que los docentes mostraron también fue la necesidad de compartir la responsabilidad con los otros actores –en este caso con los padres– que inciden de igual manera en la formación de los estudiantes.

Debemos destacar que aquí podemos observar una clara *necesidad consensuada*, una convergencia entre dos de los actores, pues los padres de familia y los docentes están pidiendo una cuestión común y esencial: la interrelación entre un grupo y otro para la corresponsabilidad, y comunicación entre los actores para atender las problemáticas cotidianas a las que se enfrentan.

Esto, empero, no es la regla, pues convive con otra idea muy arraigada en los docentes, que es la de culpar a los padres de familia y a su cultura como impedimentos para el mejoramiento de la educación. La cuestión está relacionada con la formación, pues lo que devela su discurso es una incomprensión del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos, siendo precisamente en contextos como estos, en donde se necesitan de manera más clara competencias y actitudes a favor de las relaciones interculturales y de la comprensión del otro distinto. Inclusive en este caso a lo que se refieren los profesores es a la formación para los otros, no para sí, pero principalmente para que los padres puedan atender en casa a sus hijos y contribuir en ciertas labores en la escuela, desde el ámbito privado, sin que se inmiscuyan del todo en "lo escolar", pues se mantiene el temor hacia la "bestia negra" (Fernández, 1993, p.92) de los consejos de participación, que limita la autonomía y la autoridad docente. De tal modo que el tercer rubro se refiere a la formación de los padres. Sugieren cursos, talleres y alfabetización. Estos son elementos ciertamente



necesarios para la corresponsabilidad de los padres y las madres para el mejoramiento de la educación, y que ellos mismos objetivamente detectaron, pero aquí habríamos de matizar pues se puede estar pidiendo también, como lo habíamos mencionado, una cierta descarga de la responsabilidad de los docentes. La cuestión se debe tratar con mucho cuidado para evitar que la pretensión de corresponsabilidad se convierta, ahora, en mayor (o total) responsabilidad hacia los padres, como parece ser la tendencia en este contexto.

Destacamos que es precisamente la falta de diálogo y encuentro cotidiano la que ocasiona la incompreensión respecto a la función de cada uno de estos actores en la comunidad educativa. Vemos que gran parte de los problemas vienen, precisamente, de esta ausencia.

**Cuadro 5.** Las responsabilidades que los docentes ubican para sí y para los otros

Campo de acción	Discurso de referencia
Sobre la responsabilidad de los otros; sin mirar hacia sí mismos.	"La inasistencia por parte de los docentes se debe a la cuestión económica, malos salarios" "[Hemos tenido] talleres y sesiones monótonas" "[Necesitamos] capacitación de maestros con personal adecuado" "Desconocimiento de nuevas formas de trabajo (metodologías, técnicas, etc.)" "Cursos más creativos" "Falta de capacitación de maestros con personal adecuado" "Los talleres son impartidos por personal no adecuado"
Sobre la formación para sí	"La falta de iniciativa de los docentes para trabajar" "El problema de participación no sólo se da por la cuestión de la lengua, sino porque el maestro no promueve la participación" "[Hace falta] formación de valores" "Además los problemas no sólo se reducen a la falta de infraestructura, también la falta de formación del docente" "Los maestros no se toman la libertad de hacer visitas domiciliarias, no nos interesa cómo viven nuestros alumnos" "Se deben aplicar los conocimientos adquiridos, a los cursos a los que he

Sobre la formación para sí	asistido debo aplicarlos". "La idea expuesta es convivencia de nuestras culturas [...] es muy importante tenerlo en cuenta y sobre todo es algo que debemos trabajar" "Los cursos que necesitamos deben ser contextualizados, las autoridades deben conocer las condiciones de las escuelas, pues muchos cursos no tienen sentido"
----------------------------	--

El segundo apartado que forma parte de los campos de acción, se refiere claramente a la formación docente. En principio es referido a los cursos o talleres que han recibido de los otros, sea de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de quienes han estado al frente de los procesos de formación en los que ellos se han visto inmersos. Llama la atención lo que comentan, pues prácticamente se culpa al personal que les ha impartido dichos cursos, pero aquí, diríamos, hay una falta de comprensión de lo que la formación implica, es decir que la formación en realidad es autoformación en tanto requiere del movimiento del por sí y para sí (Yurén, 1999). La cuestión que descubrimos es que asisten a los cursos de actualización más como receptores que como partes integrantes y fundamentales de su propio proceso de aprendizaje. Por eso es notable esta perspectiva y es evidentemente una necesidad sobre la cual trabajar, pues se muestran dispuestos a entrar en procesos de formación pero que sean diferentes a los que han asistido a través de los cursos de la SEP.

Otra perspectiva es tendiente a justificar los malos resultados por falta de apoyo económico hacia ellos, pues dicen tener la capacidad y estar dispuestos, pero al no haber "apoyo" el maestro "no lo hace". Aquí el asunto parece claro, algunos docentes no cambiarán mientras no consigan dichos apoyos, y éstos parecen referirse única y exclusivamente a cuestiones económicas.

Pese a ello, de su propio discurso se revelan las necesidades formativas, en falta de compromiso, en incapacidad para transferir o aplicar los conocimientos que ven en los diferentes cursos y talleres de actualización a los que asisten, en falta de competencias para entender y tratar pedagógicamente las características



del contexto, en muestras de intolerancia a lo diferente, etcétera. Esta fue la parte crítica en la que los docentes lograron mirarse a sí mismos y cuestionarse, pues un acuerdo claro fue que la calidad educativa empieza con la formación de ellos mismos. Y al respecto, de sus expresiones sobresalen temáticas imprescindibles de formación; una de ellas es, sin duda, la cuestión del tratamiento intercultural. Pareciera, desde su perspectiva, que la cuestión es romper con la cultura y las tradiciones de los estudiantes indígenas, y no revalorarla y potencializarla a favor de su propia formación.

La participación de los docentes estuvo más caracterizada por asumir el componente de lo formal-consultivo y por la expectativa ante las pretensiones de los otros actores, pues de hecho son quienes dentro de la comunidad escolar cuentan con el poder decisorio mayoritario, y en efecto no se ven del todo dispuestos a compartirlo en aras de la defensa de dos componentes claramente identificados: su autonomía y autoridad. Desde la postura de los docentes, la participación social en educación de los otros actores prácticamente no encuentra más asideros que los del espacio privado. En ellos las cuestiones comunitarias son más bien obstáculos por lo que significan de mayor compromiso con el contexto en el que están inmersos, y por ello mismo las implicaciones políticas y decisorias de la participación se miran con incertidumbre y desestabilización de sus prácticas habituales. Podemos decir que estas representaciones son más apegadas a una sociedad civil convencional en tanto no aparece el poder político y donde los sujetos participantes no devienen claramente en actores del campo educativo.

### La Perspectiva de los Estudiantes: el Conocimiento de Primera Mano

Los estudiantes fueron, quizá, el sector al que costó más trabajo hacer reflexionar sobre las necesidades y exigencias educativas del municipio, en algunos de ellos debido a su corta edad. A sabiendas de esto, se

apeló a pensar local y cotidianamente. La estrategia que implementó el equipo facilitador de INED/Casa de la Ciencia fue la de, mediante el elemento lúdico, concientizar a los sujetos de su realidad educativa para poderles interpelar al respecto. Los niños y niñas que trabajaron en los foros realizaron diferentes actividades que mostraban sus aspiraciones en relación a la educación y su escuela, y sobre la relación con los otros actores educativos. De esta forma se consiguió que descubrieran diferentes campos de acción, subrayando dos como los más relevantes, a) la relación con los padres y, b) los aspectos formativos de los docentes.

**Cuadro 6.** La relación que los estudiantes esperan con los padres

Campo de acción	Discurso de referencia
De la relación con los padres	<p>"Que los padres vayan a las juntas"</p> <p>"Que los padres aconsejen a sus hijos de ir a la escuela"</p> <p>"En algún trabajito de la escuela que haiga (sic) allí, pues que ayuden"</p> <p>"Que nos apoyen, que nos manden a la escuela y nomás"</p> <p>"Pues, este, una mejor organización, muchas veces no hay una organización de los padres de familia, que no se ponen de acuerdo para solicitar esto o el otro y, en cambio pues estando escuchando los padres de familia de todas las comunidades y los maestros, pues quizá haiga (sic) una mejor organización y así puedan gestionar o solicitar lo que necesitamos"</p> <p>"A ver, déjame pensar [...] una, contar con la infraestructura de cada escuela; dos, tener maestros que vengan a las horas programadas para dar clases, que no pierdan tantas clases para que los alumnos no pierdan clases, y otra, quizá la organización de maestros y padres de familia para que puedan llegar las solicitudes".</p>

Además de, para detectar sus propias necesidades educativas, el discurso de los estudiantes nos sirvió para triangular la información y hallazgos de los otros actores. Así, constatamos las opiniones de los padres respecto a que muchas veces prefieren llevarlos consigo a trabajar al campo en lugar de

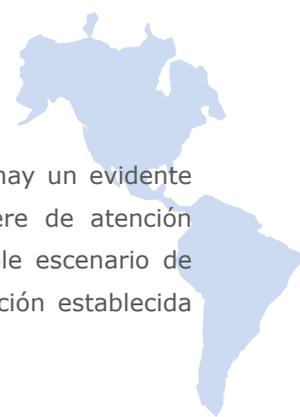


mandarlos a la escuela. Como podemos apreciar en los discursos anteriores, es una de las exigencias de los hijos hacia los padres: el tener la posibilidad diaria de asistir a la escuela, sin que este derecho se vea afectado por interrupciones ocasionadas por los padres. Esto, como ya sugerimos, es parte de toda una representación persistente sobre la escuela llena de valores simbólicos, y que en los estudiantes también sigue presente como interiorización del discurso escolar, de ahí el reclamo hacia los padres sobre esto.

Quisieran también que los padres asistan a las juntas, es decir, que muestren interés por su proceso educativo, pero no sólo eso, inferimos de los comentarios que si hay un grupo de actores con total conciencia del poder que adquieren los sujetos al estar organizados, este grupo es el de los niños y jóvenes. Esto se constata no sólo porque expresamente solicitan que los otros dos grupos de actores –padres y maestros– se organicen, sino porque incluso se evidencia la disposición de ellos a participar e involucrarse. Resulta esto llamativo porque, de los tres grupos de actores, son los estudiantes los que menor poder de incidencia a nivel de gestión ante las autoridades tendrían, pero conscientes de necesitar al otro (como miembros del dispositivo comunitario de los padres), a través de sus comentarios hacen un llamado a los padres y maestros a que se organicen, poniéndose ellos en situación de participar también. Son conscientes de que podrían mejorar en tres cuestiones que ya hemos tratado como fundamentales: a) la asistencia ininterrumpida a la escuela; b) la construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar y, c) la organización en colectivos como el medio de poder para generar oportunidades y gestionar elementos que los beneficien.

**Cuadro 7.** Exigencias de los estudiantes para sí mismos y hacia los otros

Campo de acción	Discurso de referencia
La mirada sobre sí y los otros	"Que los alumnos respeten también" "Nada, que asistan a la escuela [los estudiantes], que sí vayan" "Estudiar más, seguir estudiando" "¿Qué? ...Estudiar más" "Sigo haciendo la tarea"
De aspectos formativos respecto a los docentes	"Que nuestros maestros sean buenos" "Que nos enseñen más" "Que nos pongan atención" "Que nos tengan comprensión" "Que el maestro no falte" "Que los maestros enseñen a los niños su responsabilidad" "Que nos saquen a jugar" "Que nos enseñen bien, que asistan, que estén todos los días en la escuela" "Reportar con los directores del maestro para que así entiendan los maestros de hacerlo mejor para que enseñen mejor y que haiga (sic) mejor lo que hay en el salón"
Sobre la violencia	"A mí me gustaría que mi maestro sea cariñoso con nosotros y que ya no nos maltrate" "Yo quiero que mi maestro me trate como alumno" "Yo me gustaría que los maestros sean bueno con los alumnos de todas las escuelas que no regañen o que no son bravos." "A mí me gustaría que mi maestro que sea respetuoso con nosotros" "Yo quiero que mi maestro no nos pegue y que no me regañe" "Yo quiero que mi maestra sea respetuosa conmigo" "[...] Que nos enseñe con mucho cariño y amor y no pegarnos y regañarnos porque nosotros queremos aprender como merecemos y también que nos quieran mucho" "También quisiera que fuera mi maestro más agradable y que no nos regañe tanto porque a veces nos regaña mucho y hasta nos da dolor de cabeza y también que nos entienda un poco más" "Quisiera que mi maestra fuera cariñosa, que no nos regañe, que fuera humilde con nosotros"



En su mayor parte, los estudiantes se refirieron a sí mismos como igualmente responsables de la mejora de la educación, particularmente en su campo de acción específico, que es el ser alumnos y cumplir con lo que se espera de ellos en tanto estudiantes: respetar, estudiar y hacer las tareas. Aquí, sin duda, se abre un campo de acción igualmente relevante como lo ha sido para los otros actores, es decir el poder trabajar en la corresponsabilidad de los estudiantes; no sólo, por supuesto, con cumplir con el ser un alumno o alumna, sino en cuestiones que superan al hecho de estudiar, como el ser parte de una determinada comunidad.

El punto clave de su participación está en el juicio que los estudiantes emiten sobre los docentes, la mayoría referida a su formación. Como puede verse, sobresale la necesidad de que los docentes tengan una mejor práctica profesional que les permita mantener un mejor trato con ellos, en un ambiente de respeto y comprensión que propicie el aprendizaje. Incluso alcanzan a definir un perfil ideal de lo que para ellos sería una buena práctica del docente: que sea bueno, amable, comprensivo, paciente, humilde, respetuoso, "que no pegue y que no regañe," y que enseñe "como debe de ser".

Está igualmente clara la representación que existe sobre el docente como aquel que modela o ejemplifica moralmente el deber ser, sea explícitamente o, sobretodo, por vía del currículo oculto, en muestras de respeto y responsabilidad que los estudiantes exigen porque las valoran y porque en muchos casos es evidente la carencia de dichos elementos. Es una curiosa situación que algunos definen a sus maestros como buenos, no por encontrar en ellos valores positivos o cualidades profesionales, sino porque no les pegan. Parte de esto es que algunos se sientan afortunados por tener un maestro que no ejerza esta violencia sobre ellos.

Fueron muchos los comentarios respecto a la intimidación que se vive: unos abiertamente señalan que el maestro los maltrata gritando o golpeándolos,

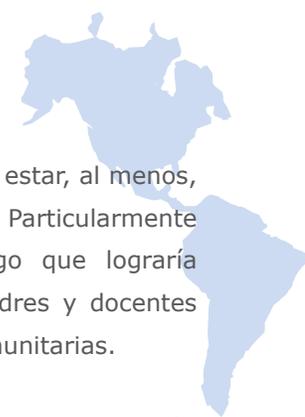
lo que nos llevó a percatarnos que hay un evidente foco rojo—una situación que requiere de atención inmediata. Nos referimos al innegable escenario de violencia que se presenta en la relación establecida entre el docente y el estudiante.

Cuando a los padres se les hizo ver durante los foros lo que sus hijos habían dicho, no hubo muestras de preocupación sino de una cierta connivencia. Esto, por supuesto, nos habla de la necesidad de la interrelación de la comunidad educativa, pues esto no tiene que ver exclusivamente con la relación docente-alumno, sino con los padres de familia, a los que, en principio, no les pareció sorprendente que esto sucediera en las escuelas —a pesar de que ellos mismos relataron la violencia que vivieron cuando estudiantes.

Estas expresiones que ubicamos bajo el componente de lo formativo hacia los docentes es, quizá, el rubro prioritario por atender. Ciertamente es la formación del docente bajo un dispositivo que le haga mirar objetivamente esta realidad, la que revertirá dicha situación. Por otro lado, son evidentemente los estudiantes, los que llaman la atención sobre este aspecto formativo, pues ni los padres ni los docentes lo abordaron.

Es fundamental rescatar las exigencias y necesidades presentes en los discursos de los estudiantes no sólo por lo que están significando a corto plazo y en lo inmediato, sino porque dentro de la triada educativa son, de hecho, el componente más importante y, paradójicamente, los que están padeciendo las acciones negativas que los otros dos actores realizan sobre ellos. En este caso en una falta de formación de los docentes para tratar la alteridad, que se convierte en violencia de diferentes niveles sobre los estudiantes.

Por su experiencia concreta y de larga duración en la escuela, son los niños y jóvenes los que están más cercanos a conseguir la articulación de la comunidad escolar, ya que son quienes mejor la conocen, pero



también son a los que, por su posición al interior de la escuela, se les escucha menos. Así, encontramos que por las características de su participación se ubican más como miembros externos a la comunidad escolar y por ende al poder decisorio.

La exigencia de organización y trabajo conjunto entre padres y en maestros es una cuestión que no parecía lógica y presente durante los foros e incluso no lo ha sido históricamente. Sin embargo, el hallazgo esencial fue que los tres actores educativos principales estén coincidiendo con la idea de que deben trabajar conjuntamente y de manera organizada. Notemos aquí la clara necesidad consensuada: maestros, padres y estudiantes, buscan que tanto unos como otros, sean parte del cambio educativo; la triada educativa está presente, y entre los actores la exigencia parece ser que se dinamice y se interrelacionen.

### A Manera de Conclusión

El hallazgo principal que se desprende de nuestro análisis es la *necesidad consensuada* existente entre los tres actores educativos, simbolizada en la expresión tojolabal destacada por los padres: se trata de *Laj neb' tikik*, es decir, que "aprendamos todos" por vía de la participación. Pero ciertamente la participación es signficada de distinta manera por los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo sí es de resaltar la coincidencia de que la participación está compuesta por una necesidad y exigencia recíproca de comunicación y corresponsabilidad de los actores educativos a favor de la educación. Detectamos además, dos líneas de acción que corresponden al consenso de la comunidad escolar investigada:

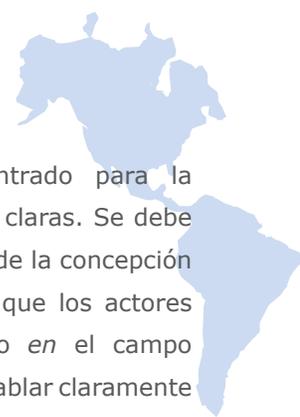
- *Sobre la interrelación, organización y comunicación de la "comunidad escolar"*: Se ubica la necesidad de implementar una estrategia de comunicación y reflexión permanente entre los actores, que les posibilite experimentarse como una comunidad educativa. Vimos que hay la tendencia a organizarse comunitariamente, y que

hay una exigencia recíproca de estar, al menos, enterados de lo que sucede. Particularmente este hecho lo ven como algo que lograría involucrar decididamente a padres y docentes en cuestiones educativas y comunitarias.

- *Sobre la formación*: Fue el segundo patrón predominante y no puede atribuírsele a un solo actor, ya que descubrimos necesidades formativas tanto en maestros como en padres de familia. En los primeros, hay carencias claramente identificables: sensibilidad al contexto; estrategias para el tratamiento intercultural bilingüe; estrategias formativas y auto formativas; comprensión, respeto y reconocimiento del otro distinto, etcétera. En los padres se denotó una necesidad imperiosa de alfabetización y de sensibilización en diferentes aspectos, entre ellos la importancia de utilizar adecuadamente los apoyos económicos que el gobierno destina a través de los programas sociales.

La "expresión comunitaria" se nos presentó como una muestra del *a priori* histórico del "nosotros" comunitario, es decir, de la disposición a comprenderse como un todo de responsabilidades mutuas, que cobra vida al entrar en los terrenos del poder decisorio, es decir participación política en educación. Es por ello que no se pudo analizar como expresión de sociedad civil, pues fue una participación social o ciudadana *en* el campo educativo, y que, como resaltamos, no deja fuera las cuestiones del poder y de las relaciones políticas explícitas. Es el nivel material de sus exigencias lo que hace que se superen las formalidades de la sociedad civil como la han concebido, por ejemplo, Cohen y Arato (2003).

Encontramos que cuando se fomenta la participación que no es del todo consultiva, irrumpen las *necesidades consensuadas* entre los actores, especialmente cuando notan el paso de una participación consultiva hacia una más proyectiva (Trilla y Novella, 2001, p. 18) que



les exige compromiso y corresponsabilización. Sin embargo, en el caso del sector parental se alimenta del dispositivo comunitario al que pertenecen y que se diferencia visiblemente del de los docentes. Fueron diferentes los tipos de participación que los actores asumieron. Los padres fueron más tendientes a la anterior, es decir, el punto intermedio entre la consultiva y la proyectiva-decisoria; los docentes, aunque exigieron la participación más decidida de los padres, la concebían como ejercida desde el ámbito privado, pero no necesariamente en el seno escolar, como los padres implícitamente exigieron al referirse a cuestiones de organización y sobretodo de formación de los docentes. Por su parte, los estudiantes mostraron una participación más bien conculcada; se perciben con poco poder de decisión, sin embargo tienen muy clara la necesidad de interrelación de los otros actores, aunque ellos se ubiquen como los beneficiarios de una mejor comunicación entre padres de familia y docentes.

Las implicaciones de lo encontrado para la participación social en educación son claras. Se debe trascender la "neutralidad" a-política de la concepción de sociedad civil, pues no posibilita que los actores ejerzan su poder político decisorio *en* el campo educativo, de tal modo que se pueda hablar claramente de participación política (Tenti, 2004) y que los actores abstractos se perciban como actores políticos (Dussel, 2005). Encontramos las ventajas de la participación comunitaria principalmente de los padres, quienes por el "sentimiento subjetivo" de ser un todo, y por la proximidad de sus relaciones, están más dispuestos a participar e involucrarse expandiendo su dispositivo comunitario a lo educativo. Infelizmente es el docente el que le pone diques, y es con quien precisamente se habría de trabajar para que la participación social pueda desarrollarse más allá de las políticas públicas inoperantes.

## Notas

---

- 1** INED/Casa de la Ciencia es un Centro de Innovación Educativa ubicado en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Desde su fundación en 1994 ha venido impulsando el mejoramiento de la calidad de la educación pública, en Chiapas y en distintos estados de la república mexicana donde ha tenido influencia, a través de la participación de los diferentes actores e implementando procesos de formación que transformen las prácticas y las articulen con las políticas educativas.
- 2** En 1992 y como parte del impulso a la política de descentralización educativa, el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En el que las partes firmantes aceptaban la transferencia de los servicios educativos de la federación a los gobiernos estatales, y en los que aparecieron figuras importantes de participación social en la educación (Canales, 2006).
- 3** Por cuestiones de espacio, para este artículo omitimos lo que los actores expresaron referente a la infraestructura. Sin embargo hay cuestiones que son imprescindibles y que se relacionan con los campos de acción presentados, como: escuelas más cercanas a las comunidades o bien algún tipo de transporte que facilite su traslado; los albergues y los alimentos para estudiantes que provienen de comunidades lejanas y que se quedan en las escuelas, etc.



## Referencias

---

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Canales, A. (2006). *La participación social en educación: un dilema por resolver*, en Perfiles Educativos. Centro de Estudios sobre la Universidad/ UNAM, XXVIII (113), 64-80.
- Cohen J.L. y Arato, A. (2003). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONAPO (2005). *Índices de marginación 2005*. Consultado el 25 de marzo del 2007 en <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/inicios/004.htm>
- Dussel, E. (2005). *Política de liberación*. Inédito. Parágrafos disponibles en línea, extraídos el 15 de septiembre del 2005 en <http://www.afyl.org/unam.html>
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Estrada, M. (2008). *Las representaciones de la escuela y su relación con el proyecto de vida, la ciudadanía y el campo político*. Estudio en casos con jóvenes estudiantes y jóvenes trabajadores de un medio urbano y uno rural de Morelos. Tesis de Doctorado en Educación. Cuernavaca: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- INEGI (2005). *II Censo de Población y vivienda 2005*. México. Consultado el 25 de marzo del 2007 en <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=124>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en S. Moscovici (Ed.). *Psicología social II*, (pp. 469-494), Barcelona: Paidós.
- Latapí, P. (2005). *La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación*, en Perfiles Educativos. Centro de Estudios sobre la Universidad/ UNAM, XXVII (107), 7-39.
- Pieck, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: El Colegio Mexiquense AC-UNICEF.



Programa Nacional de Educación 2001-2006. *Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el Siglo XXI*. MÉXICO: SEP.

Tenti, E. (2004). *Notas sobre escuela y comunidad*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Consultado el 13 de marzo del 2007 en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/TentiFanfani-notaseducacion.pdf>

Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Disponible en línea, extraído el 15 de marzo del 2007 en [http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea\\_document.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf)

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia, *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

Vila, I. (2003). *Familia y escuela: dos contextos y un solo niño*, en VV.AA. *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.

Yurén, M. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*. México: Universidad Pedagógica Nacional.