



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas

“La participación social en el contexto escolar. Hilvanando relaciones entre comunidad y escuela. Estudio de caso en un barrio vulnerable de la ciudad de Ensenada, B.C.”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María Dolores Escalante Araiza

Ensenada Baja California México. Diciembre de 2012



Ensenada, B.C. a 28 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis Samson McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **MARÍA DOLORES ESCALANTE ARAIZA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. HILVANANDO RELACIONES ENTRE COMUNIDAD Y ESCUELA. ESTUDIO DE CASO EN UN BARRIO VULNERABLE DE LA CIUDAD DE ENSENADA, B.C.”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz



Ensenada, B.C. a 28 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

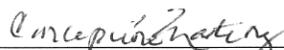
Dr. Lewis Samson McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. MARÍA DOLORES ESCALANTE ARAIZA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. HILVANANDO RELACIONES ENTRE COMUNIDAD Y ESCUELA. ESTUDIO DE CASO EN UN BARRIO VULNERABLE DE LA CIUDAD DE ENSENADA, B.C.”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



M.C. Concepción Martínez Valdés



Ensenada, B.C. a 28 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis Samson McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **MARÍA DOLORES ESCALANTE ARAIZA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. HILVANANDO RELACIONES ENTRE COMUNIDAD Y ESCUELA. ESTUDIO DE CASO EN UN BARRIO VULNERABLE DE LA CIUDAD DE ENSENADA, B.C.”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta negra, que parece ser "Gilles Lavigne", escrita sobre una línea horizontal.

Dr. Gilles Lavigne



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas

“La participación social en el contexto escolar. Hilvanando relaciones entre comunidad y escuela. Estudio de caso en un barrio vulnerable de la ciudad de Ensenada, B.C.”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María Dolores Escalante Araiza

Dra Lucía Coral Aguirre Muñoz
(Director de Tesis)

M.C. Concepción Martínez Valdés
Sinodal

Dr. Gilles Lavigne
Sinodal

Ensenada, B.C. Diciembre 2012

La esperanza necesita anclarse en la práctica y volverse historia completa.

Paulo Freire

Agradecimientos

Agradezco infinitamente al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo la oportunidad que me dieron de ingresar a sus aulas para realizar este sueño tan largamente anhelado de dar continuidad a mi formación académica. Gracias, muchas gracias por creer en mí

Agradezco de una manera muy especial a mi tutora, Dra. Lucía Aguirre, por su apoyo incondicional en todo momento, su dedicación, esfuerzo, paciencia y sus observaciones puntuales que contribuyeron a que este trabajo fuera realidad. Mil gracias Maestra, la llevo en el corazón.

Agradezco al Dr. Gilles Lavigne por su paciencia en las sesiones de asesoría, su dedicación al trabajo y las horas interminables dedicadas a la revisión detallada del documento. Muchísimas gracias Maestro.

Agradezco a la Maestra Concepción Martínez por haber aceptado gustosamente ser parte de este proyecto y ayudarme con sus observaciones acertadas a concretar el trabajo. Mil gracias Maestra, siempre la recordaré con cariño.

Agradezco a cada uno de los maestros que contribuyeron con su conocimiento a mi formación académica durante el programa de estudio. A todos y cada uno de ustedes, mi más sentido agradecimiento.

Agradezco a los directivos y residentes participantes en este trabajo, sin su colaboración incondicional este trabajo no hubiera sido posible. Estaré por siempre agradecida con ustedes.

Agradezco de una manera muy especial el apoyo incondicional de mi esposo Roberto, compañero de jornada de tantos años, que ha vivido muy de cerca la experiencia y disfrutado viéndome realizar mi sueño. Mil gracias mi querido Cacho.

Agradezco a cada uno de mis hijos y nieta el apoyo brindado a esta aventura, Mil gracias Roberto, Anita, Alejandro y querida Ana Lucía por creer en mí. Tomen nota que para la superación no existe edad, Los quiero mucho.

Agradezco a familiares y amigos queridos todos, su apoyo, cariño y presencia oportuna para aportar una palabra amable cuando el trayecto se tornó difícil. Estaré siempre agradecida con cada uno de ustedes.

Agradezco a mis padres la formación recibida, el amor inculcado al estudio, la responsabilidad, el esfuerzo y la dedicación a la tarea emprendida. Desde el cielo deben sentirse orgullosos de ver que cumplí mi sueño.

Agradezco finalmente a mi Padre Dios esta oportunidad tan maravillosa que me dio para continuar los estudios, signo de que los milagros existen. No tengo más que un sentimiento de gratitud...

Resumen

En el presente proyecto de investigación se analizó la participación social en las escuelas de un barrio vulnerable donde quedaron manifiestas dos formas de participación; una horizontal que se lleva a cabo de manera voluntaria con los padres de familia y, otra, diseñada verticalmente, desde la política educativa, a través de los Consejos de Participación Social, a fin de aportar elementos para mejorar la calidad educativa. La participación que se ejerce a través de los Consejos de Participación Social es llevada a la práctica de manera simulada, lo cual impide el fomento de una educación equitativa, reforzando la reproducción de desigualdades e inequidad social. Se encontró que el liderazgo directivo juega un papel importante en la promoción de la participación ciudadana a la vez que se analizaron las relaciones existentes entre la escuela y el barrio que las circunda, una comunidad caracterizada por su vulnerabilidad y fragilidad social.

Palabras clave: *participación social*, vulnerabilidad social, relación escuela-comunidad

INDICE

INDICE DE TABLAS	XII
ÍNDICE DE LAS FIGURAS	XII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. MARCO DE REFERENCIA.....	4
1.1 ANTECEDENTES	4
1.2 CONTEXTO.....	5
1.3 ESTUDIOS PREVIOS	10
1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.5 SUPUESTOS TEÓRICOS	13
1.6 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	14
OBJETIVO GENERAL	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	14
1.7 JUSTIFICACIÓN.....	14
CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEORICA.....	16
2.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL	16
2.1.1 <i>Organismos Internacionales. Educación y participación social</i>	17
2.1.2 <i>Descripción de la política educativa en México</i>	22
2.1.3 <i>Política educativa de participación social</i>	24
2.1.3.1 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.....	24
2.1.3.2 Ley General de Educación	27
2.1.3.3 Programa Sectorial de Educación 2007-2012	28
2.1.3.4 Programa Sectorial de Educación 2009-2013 (Baja California).....	31
2.1.3.5 .Acuerdo Número 535.....	33
2.1.3.6 Circular 001	33
2. 2 A PARTIR DE LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO.....	35
2.2.1 <i>Conceptualización de Calidad educativa</i>	36
2.2.2 <i>Características de la educación de calidad</i>	43
2.2.3 <i>Liderazgo</i>	44
2.3 LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	46
2.3.1 <i>¿Qué significa participar?</i>	46
2.3.2 <i>¿Qué es participación social?</i>	48
2.3.3 <i>La participación social en Educación</i>	49
2.3.4 <i>Consejos de Participación Social</i>	51
2.3.5 <i>Programa Escuela de Calidad (PEC)</i>	55
2.3.6 <i>Desafíos y retos de la participación social</i>	57
2.4 RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	60
2.4.1 <i>La escuela y la comunidad un binomio que va de la mano</i>	60
2.4.2 <i>La definición de escuela</i>	62
2.4.3 <i>Definición de comunidad</i>	63

2.4.4 <i>La relación escuela comunidad</i>	65
CAPITULO III. MÉTODO	70
INTRODUCCIÓN	70
3.1 MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO	70
3.1.1 <i>Estudio de caso</i>	71
3.1.1.1 Definición de estudio de caso	72
3.1.1.2 Estudio de caso único	76
3.1.1.3 La interpretación del caso.....	77
3.1.1.4 Las preguntas de investigación	77
3.1.1.5 Recogida de datos.....	78
3.1.1.6 Acceso a campo	79
3.1.1.7 La observación	79
3.1.1.8 Descripción del contexto	79
3.1.1.9 La entrevista.....	80
3.1.2 <i>Teoría fundamentada</i>	84
3.1.2.1 Microanálisis	85
3.1.2.2 La formulación de preguntas cuando se trabaja con teoría fundamentada	85
3.1.2.3 Los códigos en el contexto de la teoría fundamentada	86
3.1.2.4 Los memos.....	87
3.1.2.5 Categorías o familias	88
3.1.2.6 Análisis e interpretación del estudio.....	89
3.1.2.7 Redacción del informe	90
3.2 PARTICIPANTES.....	91
3.3 INSTRUMENTOS	93
3.3.1 <i>Guías de entrevista</i>	93
3.3.2 <i>Fichas de inventario</i>	94
3.4 PROCEDIMIENTOS	94
CAPITULO IV. RESULTADOS	98
4.1 ANTECEDENTES DEL FRACCIONAMIENTO Y ESCUELAS DE LA ZONA	99
4.1.1 <i>Las escuelas de Punta Banda</i>	107
4.2 CONDICIONES DE VIDA DE LA COMUNIDAD Y SITUACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA.....	112
4.3 INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL EJERCICIO DE PARTICIPACIÓN SOCIAL	118
4.3.1 <i>Liderazgo democrático</i>	118
4.3.2 <i>El liderazgo autocrático</i>	121
4.4 LA PARTICIPACIÓN SOCIAL VERTICAL O IMPUESTA Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL HORIZONTAL O VOLUNTARIA.....	122
4.4.1 <i>La participación social horizontal voluntaria</i>	123
4.4.2 <i>Participación social vertical impuesta</i>	124
4.5 RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD	132
4.6 MODELO CONCEPTUAL.....	137
4.6.1 <i>Síntesis conceptual</i>	139
CAPITULO V. DISCUSIÓN	143

5.1 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	143
5.2 A PROPÓSITO DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	144
5.2.1 <i>La escuela y la participación social</i>	146
5.3 A LA LUZ DE LOS SUPUESTOS TEÓRICOS	147
5.3.1 <i>Supuesto teórico número 1</i>	147
5.3.1.1 Escuela y familia.....	148
5.3.2 <i>Supuesto teórico número 2</i>	151
5.3.3 <i>Supuesto teórico número 3</i>	154
5.3.4 <i>Supuesto teórico número 4</i>	155
5.4 <i>Conclusión</i>	156
5.5 <i>Recomendaciones finales</i>	157
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	160
APÉNDICES	169
APÉNDICE A. GUÍA DE ENTREVISTA	170
APÉNDICE B. FICHA DESCRIPTIVA ESCUELAS.....	174
APÉNDICE C. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA REALIZADA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA X	175
APÉNDICE D. CRÓNICA DE OBSERVACIÓN	189

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. COMPROMISOS DEL MARCO DE ACCIÓN PARA LAS AMÉRICAS	19
TABLA 2. EJE 3 DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012.....	26
TABLA 3. ARTÍCULOS 65, 66 Y 67 DE LA PRIMERA SECCIÓN DE LA.....	28
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	28
TABLA 4. PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012. OBJETIVO 6	30
TABLA 5. PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2009-2013 (BAJA CALIFORNIA)	32
PARTICIPACIÓN SOCIAL	32
TABLA 6. DIMENSIONES DEL CONCEPTO DE CALIDAD, EN SU EXPRESIÓN GENERAL, RELACIONADAS CON LAS DIMENSIONES EQUIVALENTES EN EL CASO DE UN SISTEMA EDUCATIVO	42
TABLA 7. DIFERENCIAS CONSTITUTIVAS DE PARTICIPACIÓN SEGÚN SU UBICACIÓN.....	48
TABLA 8. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	53
TABLA 9. ÁMBITO DE ACCIÓN DE UN CONSEJO ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN SOCIAL.....	55
TABLA 10. DEFINICIÓN DEL ESTUDIO DE CASO.....	76
TABLA 11. DIRECTORES PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS.....	92
TABLA. 12. TIPOLOGÍA DEL LIDERAZGO	103
TABLA 13. LA PARTICIPACIÓN SEGÚN SU UBICACIÓN	145
TABLA 14. FICHA DESCRIPTIVA DE ESCUELA.....	174

ÍNDICE DE LAS FIGURAS

FIGURA 1. ELEMENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA.....	23
FIGURA 2. CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA	39
FIGURA 3. DIMENSIONES PARTICULARES DEL CONCEPTO DE CALIDAD	40
FIGURA 4. SISTEMA EDUCATIVO DE CALIDAD.....	41
FIGURA 5. RELACIÓN ESCUELA COMUNIDAD	61
FIGURA 6. CODIFICACIÓN REALIZADA EN UN FRAGMENTO DE TEXTO UTILIZANDO EL PROGRAMA ATLAS-TI.....	87
FIGURA 7. MEMOS ANEXOS A LA CODIFICACIÓN.....	88
FIGURA 8. CONFORMACIÓN DE UNA FAMILIA O CATEGORÍA CENTRAL	89
FIGURA 9. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL FRACCIONAMIENTO INFONAVIT PUNTA BANDA.	99
FIGURA 10. LAS ESCUELAS DE PUNTA BANDA SURGIERON CON EL ESFUERZO DE RESIDENTES Y DOCENTES.....	107
FIGURA 11. CONDICIONES DE VIDA DE LOS PADRES DE FAMILIA.....	113
FIGURA 12. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL ENCONTRADA EN LAS ESCUELAS DE PUNTA BANDA.....	122
FIGURA 13. PARTICIPACIÓN SOCIAL VOLUNTARIA EN LAS ESCUELAS DE PUNTA BANDA.....	123
FIGURA 14. PARTICIPACIÓN VERTICAL IMPUESTA POR MEDIO DE LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL.	124
FIGURA 15. RELACIÓN DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD CIRCUNDANTE.....	132
FIGURA 16. MODELO CONCEPTUAL.....	138
FIGURA 17. ESTRUCTURA DE LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL.....	139
FIGURA 18. PARALELISMO ENCONTRADO ENTRE EL LIDERAZGO DIRECTIVO EJERCIDO EN LAS ESCUELAS Y EL LIDERAZGO SOCIAL LLEVADO A CABO POR MEDIO DE DIRIGENTES COMUNITARIOS	142

<i>FIGURA 19. CÍRCULO DE LA SIMULACIÓN PARTICIPATIVA.....</i>	<i>148</i>
<i>FIGURA 20. RELACIONES ASIMÉTRICAS Y DESVALORACIÓN ENTRE PADRES Y DOCENTES.....</i>	<i>150</i>

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es el resultado de un proceso de aprendizaje en el campo de la Investigación Educativa. El trabajo es un estudio de caso (Stake, 2010) realizado en un barrio vulnerable en la ciudad de Ensenada, B.C. y tiene como finalidad comprender, desde la visión de los directivos de las escuelas participantes en el proyecto, cómo se lleva a cabo la participación social en el ámbito educativo y de qué forma se establecen relaciones entre la escuela y la comunidad del barrio que las circunda.

Hoy en día, es común escuchar hablar sobre el tema de la participación social porque quedó inscrito en la normatividad de Política Educativa vigente en México, un tema que se antepone como condicionante para mejorar la calidad de la educación. La participación social, sobre todo de los padres de familia en las escuelas, es algo deseable para ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje (Freire, 1993), no obstante, cuesta comprender cómo se proponen implementarla sin considerar los distintos niveles de desarrollo existentes en la diversidad de contextos sociales, culturales y económicos con que cuenta el país y, en el caso particular del presente estudio, en las escuelas ubicadas en el Fraccionamiento Infonavit Punta Banda de la ciudad de Ensenada, B.C., un barrio reconocido como vulnerable dentro de la zona urbana.

Las siguientes páginas de este documento se encuentran divididas en cinco capítulos. El primer capítulo corresponde al Marco de Referencia donde quedan expuestos los antecedentes encontrados sobre el tema de la participación social, una cuestión que empieza a analizarse desde distintos organismos internacionales como son: Organización de las Naciones Unidas; Banco Mundial, y Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económico, por mencionar algunos, para posteriormente ser adoptada como política educativa por el gobierno nacional, tal como quedó inscrita en México desde 1992 bajo el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (Latapí, 2004)

En el mismo capítulo primero, en la sección correspondiente al contexto se analiza la complejidad que entraña la implementación de la política de participación en las escuelas y se describe el barrio INFONAVIT Punta Banda, lugar donde se encuentran ubicadas las escuelas elegidas para llevar a cabo el estudio de la presente investigación, una comunidad que surgió en los años 80's para dar respuesta a la necesidad de vivienda

de muchas familias trabajadoras de diferentes empresas locales que se caracterizó por la vulnerabilidad y fragilidad social, económica y cultural de sus habitantes.

Enseguida se analizan los estudios previos encontrados sobre el tema de la participación social, donde queda manifiesto que la corresponsabilidad entre padres y docente en la formación de los niños es favorable y necesaria. También se revisaron estudios que señalan la poca difusión realizada sobre la participación social y el desconocimiento existente sobre el tema. Lo anterior conduce al lector hacia el planteamiento del problema; si la participación social se argumenta como requisito indispensable para aumentar la calidad educativa en los diferentes niveles de estudio, ¿cómo se lleva a cabo cuando los padres no participan en el proceso de participación tal como se establece en la normativa de la política educativa? ¿Qué es lo que pasa en las escuelas? ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de participación entre escuela y comunidad?

Para lograr comprender los cuestionamientos anteriores se estableció como objetivo general de la presente investigación, describir y analizar cómo se dan los procesos de participación social entre la escuela y comunidad, para lo cual se trabajó con los directores escolares de las escuelas de Punta Banda e informantes claves de la comunidad. El presente estudio de caso aporta un beneficio social al develar qué es realmente lo que sucede en las escuelas de la zona, un barrio donde los padres de familia trabajan tiempo completo sin posibilidades de prestar su tiempo al servicio escolar. Lo anterior conduce a la interrogante de cómo entonces se pretende contar con una mejora educativa sin la inclusión real de los padres a las actividades propuestas en cada plantel escolar. El estudio abona al conocimiento científico sobre el tema propuesto para repensar posibilidades alternas de acción que ayuden realmente al mejoramiento educativo de los alumnos.

El capítulo segundo hace referencia a la *Fundamentación Teórica* donde se trató de dar sustento sólido a la estructura de la tesis. El capítulo comprende cuatro temas principales. El primero analiza las políticas educativas de participación social para conocer qué es lo que establece la Ley como normatividad en ese sentido. Enseguida se desarrolla el tema de la participación social en educación, con la finalidad de descubrir el estado del arte en ese campo del conocimiento y finalmente pasar a revisar la literatura encontrada sobre la relación existente entre escuela y comunidad.

El capítulo tercero aborda los temas relacionados con el Método utilizado para la realización de la presente investigación. Cabe mencionar que el presente trabajo es un estudio de caso (Stake, 2010) analizado por medio de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), una técnica de estudio cualitativa que más que un método llega a ser una filosofía en sí misma, es decir, una forma de comprender el mundo y descubrir qué es lo que pasa ahí, en un momento determinado y bajo circunstancias específicas.

El capítulo cuarto se dedicó al análisis de resultados, en él han quedado plasmados los hallazgos de la presente investigación y finalmente en el capítulo quinto, se lleva a cabo la discusión resultante entre lo que dice la teoría y los hallazgos alcanzados en la práctica.

CAPÍTULO I. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Antecedentes

La idea de implementar la participación social en el ámbito educativo según Bracho, T., Canales, A., De Ibarrola, M., Latapí Sarre, P., Mendoza Rojas, J., Muñoz Izquierdo, C., Rockwell, E., Rodríguez, R., Villa Lever, L., (2009) surge de recomendaciones realizadas por Organismos Internacionales, tales como, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) sostienen que con el fin de resolver los problemas de equidad, igualdad y transparencia en educación, se requiere de la participación de la ciudadanía. Hoy en día el tema de la participación social cobra importancia e invita a ser estudiado, porque se ha implementado como una nueva política educativa que pretende ayudar al mejoramiento de la calidad educativa (Vázquez, 2008) y es aquí donde surge la interrogante, ¿están preparadas las comunidades sociales para enfrentar los retos que la participación demande? ¿Cómo se va a mejorar la calidad de la educación con la participación social?

Con el propósito central de mejorar la calidad educativa en las escuelas mexicanas, según afirma Pablo Latapí (2004), se estableció en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En dicho acuerdo, publicado en 1992, se establecieron cuatro políticas de reforma: la descentralización de la enseñanza básica; la renovación curricular, la producción de materiales y libros de texto; las reformas al magisterio, y la participación social en la educación. A la fecha, la implementación de la participación social en el ámbito educativo no se ha puesto en marcha en todos los estados del país, lo cual hace pensar cómo es se está trabajando su implementación a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Por otro lado, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2008) el Gobierno Federal junto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) llegaron a un acuerdo para impulsar la Alianza para la Calidad en la Educación como medida de ayuda en la disminución de la desigualdad y pobreza existentes en las escuelas mexicanas, para lo cual, se propusieron trabajar cinco ejes temáticos, donde cada eje comprende a su vez, diferentes objetivos específicos: 1) Modernizar los centros

educativos: a) infraestructura y equipamiento, b) tecnología de la información y la comunicación y c) *gestión y participación social*; 2) Mejorar el desempeño docente: a) ingreso y promoción, b) profesionalización, c) incentivos y estímulos; 3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos: a) salud, alimentación y nutrición, condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno; b) impulsar programas de becas; 4) Desarrollo de capacidades de los alumnos y 5) Consolidar a la evaluación como mecanismo de perfeccionamiento de las políticas educativas.

Ante las propuestas arriba citadas, cabe señalar que México no cuenta con una cultura democrática, se pudiera afirmar que la democracia mexicana es incipiente, no está consolidada aún como parte del vivir cotidiano. Es complejo pretender imponer una acción, como la participación social educativa, sin tomar en cuenta las necesidades existentes en contextos vulnerables donde la desigualdad social es manifiesta. Por otro lado, la participación social queda asentada como un elemento importante a considerar dentro del acuerdo educativo realizado entre la SEP y el SNTE, dentro del primer eje de acción en el marco de la Alianza para la Calidad en Educación. Sin embargo, cuesta comprender cómo un factor tan significativo para la mejora educativa, no se haya implementado en las escuelas desde su creación hace ya casi dos décadas atrás. No queda claro cómo se pretende establecer la relación entre padres y escuela con las condiciones económicas, culturales y sociales existentes en el país.

1.2 Contexto

Para poner en contexto el tema de estudio, Carmona, Delgado, Flores, Hamui, Loyo, Navarro, Pavón, Schmelkes y Ulloa (2010) afirman que existe poco conocimiento científico sobre la participación social en las escuelas mexicanas, quizás debido a que se trata de un tema de la agenda educativa relativamente nuevo o debido a la fragilidad democrática del país, el tema de la participación social se ha alejado de la educación pública. Si bien la disposición legal se consideraba como un hecho, la implementación de los Consejos de Participación Social, por medio de los cuales se lleva a la práctica la participación, no ha quedado definida en todos los estados del país, debido a que las circunstancias de cada plantel no se adecuan al modelo propuesto en la ley, además no

queda claro el quehacer social que deben desempeñar tanto el Consejo de Participación Social como la Asociación de Padres de Familia¹.

Aunque no se tienen definiciones que ayuden a la conceptualización de lo que es en sí misma la participación social, el grupo de redactores de Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. la definen como: “un derecho para intervenir en las decisiones que competen a la organización de la vida escolar, darles seguimiento y vigilar el funcionamiento de los servicios, como vía para lograr una mayor relevancia, pertinencia y calidad de la educación que se imparte en los planteles educativos” (Bracho et al., 2009:1). En este sentido, Acevedo, B., Sánchez, F., Lorandi, M. y Almeida, E. (2008) afirman que la participación social, además de ser un derecho, es también una exigencia de la sociedad, no se limita solamente a disposiciones gubernamentales. En los contextos escolares los padres de familia se han mantenido al margen de las decisiones que toma la escuela. Al inicio de cada ciclo escolar se les ha asignado una contribución “voluntaria” ocasionado que los padres se queden con una idea equivocada de lo que significa participar. Esta idea errónea de participación es la que permea a falta de una cultura democrática. Según Flores (2006) la democracia es una figura incipiente que no ha sabido ser ejercida en todas sus dimensiones, poco se conoce como ciudadanos del ejercicio democrático. Para muchos pobladores ejercer la democracia se limita a emitir el sufragio.

Para contextualizar la implementación de la participación social en las escuelas, Bracho et al. (2009) afirma que ésta quedó rezagada desde su establecimiento en 1992 por la falta de claridad en sus lineamientos. Sin embargo, la Ley General de Educación de 1993 prescribió de nuevo la participación social en la educación, en los artículos 65 a 73, en donde se marcan las disposiciones respecto a la participación de los padres de familia, Consejos de Participación Social y los medios de comunicación.

No obstante lo establecido en la Ley General de Educación, Flores (2010) afirma que al objetivo primordial de la política de participación social, se le han agregado diferentes propósitos que desvían la acción del objetivo principal. Ahora se habla de cuidar la seguridad de los niños en la escuela, vigilar que la cooperativa de la escuela venda alimentos saludables y promuevan el diálogo sobre la violencia intrafamiliar. El autor se cuestiona: “¿contribuyen estos tres propósitos a mejorar la calidad educativa?” concluye

¹ Órgano colegiado que trabaja promoviendo actividades marcadas en el Proyecto Escolar y que ha sido parte de la estructura escolar por muchos años.

que sí ayudan, pero no de una manera directa, antes bien, se alejan de los propósitos originales establecidos por la Secretaría de Educación Pública, que van en un sentido de apertura de la escuela hacia la comunidad para que ésta la recupere como una institución a su servicio.

Un análisis reciente realizado por Observatorio Ciudadano (2010), señala que se han implementado nuevas reglas para la participación social en la escuela que debe llevarse a cabo por medio de los Consejos Escolares de Participación Social, no obstante, estas nuevas reglas propuestas no definen con claridad las funciones de los participantes.

- Ahora los Consejos Escolares, que son los organismos oficialmente designados para coordinar la participación en las escuelas, serán quienes informarán a los padres o tutores de familia de los alumnos, sobre los recursos económicos asignados a la escuela por los diferentes niveles de gobierno.
- A su vez, será la Asociación de Padres de Familia de cada escuela la encargada de informar al resto de la comunidad educativa sobre la cantidad asignada y definir para qué será utilizada.
- Un segundo punto señala, que será el Consejo de Participación quien tome nota de los resultados de las evaluaciones para establecer metas con los maestros a fin de mejorar los resultados de los alumnos haciendo partícipes a los padres de familia de esta situación.
- Otra disposición nueva marca que los Consejos Escolares darán ayuda a la escuela invitando a la comunidad de padres a sumarse a programas que fomenten la lectura en los alumnos aprovechando la biblioteca ya existente en las aulas.

Ahora los padres de familia adquieren mayor poder de participación (Observatorio Ciudadano, 2010), sin embargo, no especifican cómo participarán en discusiones de temas pedagógicos importantes para el desempeño de alumnos y docentes cuando muchos de ellos no tienen el nivel académico para hacerlo. Tampoco indican el grado de definición y calendarización de los temas a tratar, ni explican la forma en que los Centros de Participación Social operarán en zonas de las periferias urbanas donde ambos padres trabajan para obtener el sustento. Asimismo, se pretende mejorar la infraestructura de la

escuela, la protección civil, fomentar la no violencia entre los estudiantes, la seguridad del plantel educativo, animar la actividad física, promover una alimentación saludable, organizar actividades recreativas, culturales, artísticas, eventos deportivos y otras acciones que sean en beneficio de la comunidad escolar.

Cabe señalar que existe oposición por parte de directivos, docentes y sindicato a la implementación de los Consejos de Participación Social en las escuelas (Bracho et al 1999). Además, se suma la falta de hábito de un ejercicio participativo ciudadano y la diversidad de usos y costumbres que existen en el país, situaciones que dificulta aún más, la aceptación de esta nueva disposición, por parte de los diferentes actores sociales involucrados. Lo que no queda claro es el cómo se va a llevar a cabo lo propuesto y cómo definen las autoridades educativas el tema de la participación social, si tomaron en cuenta las condiciones socioeconómicas de la ciudadanía, la variedad de usos y costumbres de la población y las características propias de la comunidad.

Para identificar el cómo se podría implementar la participación social en los centros educativos se requiere comprender la realidad de los padres y madres de familia y analizarlos desde su contexto, conocer cómo viven, qué hacen y cómo hacen para sobrevivir. En una publicación realizada por Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2010) se afirma que más del 50% de los hogares mexicanos han sufrido una reducción en sus ingresos en 2009, lo que ha ocasionado la imposibilidad de satisfacer necesidades básicas alimentarias, de salud y educación, tanto de niños como de jóvenes. El mismo artículo sostiene que en 2009, en el 18% de los hogares mexicanos, un niño padece hambre cuando en 2008 fue del 7%. Los hogares que cuentan con capacidad de alimentación completa, representan tan sólo el 43%, eso significa que en el 57% de los hogares mexicanos existe hambre. Las cifras develan una caída drástica del nivel adquisitivo de las familias mexicanas y pueden darnos idea de las condiciones existentes en contextos poco afortunados, lo que nos lleva a pensar en lo difícil que debe ser vivir en hogares localizados en zonas poco favorecidas de la localidad.

El entorno en que se ubican las escuelas participantes en la investigación es poco favorecido, está conformado por familias de escasos recursos. En entrevista realizada al Dr. César Nava (2007), siendo aún director de la Secundaria No. 54 de Infonavit Punta Banda, afirmó que los padres de los alumnos son, en mayoría, trabajadores de maquiladora. Gran parte de los hogares se consideran desintegrados, con estructuras

familiares diversas, como son: familias monoparentales donde la madre hace las veces de jefe de familia y madre a la vez; otras familias son extendidas debido a que los hijos, por carecer de recursos económicos para independizarse llegado el momento, se agregan a la casa paterna junto con su nueva pareja e hijos; muchas veces estas familias nuevas, son resultado de uniones obligadas por embarazo prematuro entre menores de edad; existen también familias unifamiliares donde generalmente, padre y madre trabajan para sostener el hogar; otros hogares encontrados están conformados por parejas múltiples. La disfuncionabilidad de las familias se presenta acompañada de un alto índice de drogadicción, violencia intrafamiliar y alcoholismo.

Por lo anterior, se puede concluir que si la implementación de la política de participación social en los diferentes planteles educativos del país, representa un proceso complejo, el panorama se vuelve más difícil en zonas vulnerables como es el caso específico de Punta Banda conformada mayormente por familias que viven en situación de vulnerabilidad y con características familiares diversas.

La presente investigación responde a la motivación por conocer cómo se va a dar esa relación de la nueva política educativa de participación social, entre la escuela y la comunidad, estando consciente de que el tema es muy amplio y no será posible estudiar todo en una sola investigación. Se pretenden estudiar las condiciones existentes para la posible implementación de la participación en una comunidad poco favorecida, como es el caso de las escuelas del Fraccionamiento Infonavit Punta Banda de Ensenada, B.C., y el barrio que las circunda; ubicadas todas ellas en un contexto difícil, conformado en su mayor parte por familias de escasos recursos (Aguirre, 2012).

A manera de síntesis se puede afirmar que el contexto en el cual se desarrolla la implementación de la política de participación social carece de una cultura democrática, lo cual dificulta la tarea propuesta para llevarse a cabo. El tema de la participación social no ha quedado definido en todos los planteles escolares del país porque no existen las condiciones necesarias para ello, por lo cual, su implementación es incierta. Asimismo se han implementado nuevas reglas a la propuesta original de participación por medio de los Consejos de Participación Social que no definen claramente las funciones de los participantes. Existe rechazo por parte de directivos, docentes y sindicato a la propuesta de participación tal como es señalada en la Ley. No se explica cómo pueda funcionar la propuesta de participación en contextos socialmente vulnerables.

1.3 Estudios previos

Existen estudios previos que muestran la importancia de involucrar a los padres en la escuela de sus hijos para ayudar en su formación académica; otros estudios muestran que existe poca difusión sobre la participación social y se desconoce la función de la misma entre los padres de familia.

Un estudio realizado en Estados Unidos por Balli, Wedman y Demo (1997) muestra que la participación de los padres en la supervisión de tareas escolares y la forma en que se lleva a cabo influye en el desempeño del alumno en la escuela. En México estudios realizados por González, Corral, Frías y Miranda (1998), señalan que existe una relación entre el afecto de los padres, el tiempo que dedican a sus hijos y el interés que muestran en conocer a sus maestros que estimula el desempeño escolar. Estudios llevados a cabo por Martínez (2004) señalan que más allá de los aspectos económicos, demográficos y comunitarios que rodean al estudiante, se encuentran las relaciones familiares. En cuanto a la comunicación con los hijos, Valdés, Martín y Sánchez (2009), descubrieron que los padres la circunscriben al hogar y no necesariamente la relacionan con la escuela y los maestros.

En otra investigación realizada por Corro (2008) la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) en el año 2000, en dos estados del país donde aplicaron encuestas a los padres de familia, maestros y personal administrativo federal y estatal, develó, que no se tiene una idea clara, de lo que es la participación social en la educación. Tampoco se conocía el papel del padre de familia en la escuela salvo ubicarlo como personal de apoyo en eventos escolares y soporte en labores de limpieza o mantenimiento. Además, encontraron que los padres no consideran como deber su participación en la escuela; ven la figura de la participación como un atenuante al problema financiero de la educación pública. El estudio manifiesta que la pobreza, marginación, falta de tiempo y el bajo nivel académico de los padres son razones que obstaculizan su participación en la escuela.

El mismo estudio revela que los padres de familia consideran a los maestros como personal capacitado e indicado para participar dentro del contexto escolar. Los profesores opinan que los padres de familia no tienen capacidad para influir en el ámbito académico, sólo deben participar como personal de apoyo en el funcionamiento de la escuela. El

estudio develó la existencia de problemas comunicativos al interior de la escuela entre el personal docente, directivos y padres de familia, donde se deja ver una actitud de enfrentamiento entre ellos al no ponerse de acuerdo en las acciones que cada uno debe desempeñar. Los padres afirman que la escuela es pública y gratuita y, como tal, corresponde al gobierno la responsabilidad de que funcione adecuadamente.

Existe otro estudio realizado por los investigadores Valdés, Martín, y Sánchez (2009), sobre el nivel de participación de los padres en escuelas del estado de Yucatán, donde encontraron que la participación es baja o precaria, especialmente en lo referido a los factores de comunicación y conocimiento de la escuela. Las madres obtuvieron un nivel significativamente mayor en ambos factores. Los autores reconocen la existencia de un problema importante por la escasa participación de los padres en las actividades escolares y sostienen la existencia de estudios donde se relacionan el desempeño académico con la participación de los padres en diferentes sentidos.

Se puede señalar que paralelamente al Programa de Asesorías de Regularización Académica impartido a los alumnos de la Secundaria No. 54 de Infonavit Punta Banda entre 2006 y 2008 por estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, se convocó a los padres de los jóvenes para asistir a una serie de pláticas motivacionales de orientación psicológica, no obstante, la mayoría de ellos no se presentó. Posteriormente se conoció que la ausencia de los padres no fue por desinterés, se debió a la necesidad de laborar horas extras a fin de completar el salario base que reciben. El trabajo no permite a muchos de los padres contar con tiempo extra para participar en actividades propuestas por la escuela lo cual deja manifiesta la necesidad de nuevas formas de participación en beneficio del alumno.

Los estudios anteriores muestran la necesidad de presencia por parte de los padres en la vida académica de sus hijos, sin embargo, las nuevas exigencias de vida no permiten cumplir con la participación impuesta tal como se propone en la Ley.

1.4 Planteamiento del problema

Hoy en día el tema de la participación social cobra importancia e invita a su estudio y comprensión, porque se argumenta como requisito indispensable para aumentar la calidad educativa de los diferentes niveles educativos; sin embargo, no queda claro cómo se va a llevar a cabo la implementación de esa nueva política en los diferentes planteles

educativos ubicados en zonas que cuentan con diferente nivel de desarrollo económico y social. La heterogeneidad existente en los planteles, puede dar idea de la diversidad cultural, de usos y costumbres diversas presentes tanto en los centros educativos como en las distintas comunidades sociales existentes en el país. La inclusión de los padres al contexto educativo representa una oportunidad de acercamiento y de profundización en los principios democráticos, pero también, significa enfrentarse ante una situación desconocida y de gran complejidad para ellos.

Es importante considerar que las escuelas no se mueven dentro de un vacío contextual, antes bien, existen en un determinado ambiente y deben ser estudiadas y comprendidas desde la posición que ocupan en la comunidad. Autores como Flores, (2010); Bracho, Canales, De Ibarrola, Latapí, Mendoza, Muñoz, Rockwell, Rodríguez, Villa (2009); Aguirre (2012); UNESCO (2009); OCDE, (2009); Freire, (1993); SEP (2008); Guevara, 2004, por mencionar algunos, consideran la participación social en educación como algo deseable, conveniente y necesaria con el fin de ayudar a la resolución de problemas de equidad, igualdad, transparencia y calidad educativa, no obstante habría que estudiar la mejor forma de instrumentarla.

La realidad social contrasta con lo que se vive en los diferentes contextos educativos de la localidad y cuesta entender cómo se llevará a cabo esa relación de participación entre la comunidad y la escuela. El presente estudio de caso pretende comprender, desde los actores sociales, cómo se llevará a cabo esa relación de participación entre comunidad y escuela. Asimismo, dará oportunidad de analizar, de acuerdo a las políticas establecidas, en qué sentido la participación social se integra en las condiciones de vida de la comunidad escolar, y, a la vez, se conocerá la relación que se da entre la escuela y la comunidad.

El estudio se llevó a cabo en escuelas ubicadas en el Fraccionamiento Infonavit Punta Banda de la ciudad de Ensenada, B. C. Además, para esta investigación, se está considerando incluir a la Universidad Autónoma de Baja California, aunque no se localiza dentro del fraccionamiento pero sí se encuentra fincada frente al mismo, situación que le da la designación de institución vecina.

Se pretende abordar el estudio sobre la participación social desde dos perspectivas teóricas para su estudio: el paradigma socio crítico y el paradigma humanista. “El

paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, que cuestiona para llegar a la comprensión del problema. El paradigma humanista, por su parte, subraya la necesidad de crear una visión humanizante de lo social, donde la educación incida en los contextos culturales y sociales (Morin, 1999), llegando a tocar hasta las políticas públicas

Por lo anterior, surgen las interrogante siguientes ¿cómo se llevará a cabo esa relación entre los padres y escuelas, para aumentar la calidad educativa? porque la realidad plantea una situación distinta. ¿Cómo se desea que sea la colaboración entre escuela y familia? ¿Está contemplando la política educativa las realidades sociales, económicas y culturales de la comunidad al implementar una Ley de participación social que toca los intereses personales de los padres? ¿Cómo pudiera llevarse a cabo una participación social dentro de las condiciones de vida existentes para promover el desarrollo de la comunidad y la escuela?

1.5 Supuestos teóricos

Los supuestos teóricos representan, dentro de la investigación cualitativa, preconcepciones asumidas por otros autores sobre la situación de análisis. Según Schmelkes, C. (2003) los supuestos teóricos son explicaciones posibles al problema de investigación. Para el presente trabajo se han considerado cuatro supuestos teóricos asumidos por Freire (1993), Flores (2010) y Aguirre (2012) respectivamente, los cuales han servido de apoyo para las explicaciones posibles del fenómeno de estudio, al tiempo de facilitar al lector el seguimiento del informe.

1. La colaboración entre escuela y familia es deseable para la formación de los alumnos y para mejorar las condiciones de vida de la comunidad (Freire, 1993).
2. La participación social, tal como está planteada, desde la política educativa, requiere para ser eficaz, contemplar la realidad social, económica y cultural de la comunidad. (Flores, 2010).
3. Sin embargo, aún existen posibilidades dentro de esas condiciones de lograr una participación efectiva, tanto para el desarrollo de la comunidad como para la escuela (Aguirre, 2012).
4. Existe una participación social paralela y de forma horizontal a la propuesta vertical impuesta por la política educativa de participación entre la escuela y la comunidad (Aguirre, 2012).

1.6 Objetivos de investigación

Los objetivos orientan la investigación para dar respuesta a la pregunta de investigación de “cómo” será realizada la propuesta de análisis y los objetivos específicos indican la secuencia para lograrlo.

Objetivo general

Describir y analizar cómo se dan los procesos de participación social entre la escuela y la comunidad.

Objetivos específicos:

1. Describir cómo se lleva a cabo la participación social en las escuelas de la comunidad.
2. Conocer la postura de los directivos de las escuelas en relación a la participación social de los padres en el plantel escolar.

1.7 Justificación

En la actualidad la calidad educativa es una necesidad imperante del Sistema Educativo, por lo cual, toda propuesta para lograrla es importante valorarla en su debida dimensión y considerar su factibilidad de aplicación. La realidad vivida por los padres de familia en zonas vulnerables indica la dificultad que enfrentan para integrarse al proyecto educativo tal como lo marca la Ley, lo cual invita al cuestionamiento de cómo se está llevando a cabo la implementación de la participación social en las escuelas de Punta Banda con la finalidad de mejorar la calidad educativa. Conocer *la praxis*, lo que se está viviendo en la práctica, da oportunidad de valorar las propuestas de mejora propuestas en la Ley para darles continuidad o realizar los ajustes necesarios y, lograr así, alcanzar los objetivos propuestos.

La relevancia académica del estudio radica en que aportará conocimientos nuevos sobre cómo se está llevando a cabo la participación social en escuelas de un barrio poco favorecido, un tema no explorado en Baja California, quizás por el rezago que la implementación de la participación social ha tenido en las escuelas en general. Se ha realizado poco estudio empírico sobre el tema, por lo cual, los hallazgos de la presente investigación servirán como base para futuros estudios.

Por otro lado, la investigación tiene beneficio humano y social porque conocer si la participación social se lleva a la práctica o no está siendo ejercida, como condicionante para la mejora educativa, da pie a pensar en nuevos diseños de propuesta en favor de la mejora educativa con la cual saldrían beneficiados cientos de niños y jóvenes mexicanos. Por lo tanto, es necesario conocer a fondo las implicaciones que la participación exige, a fin de que sea algo factible de llevar a la práctica y beneficie realmente a todos los implicados como son: estudiantes, la calidad de la educación, la comunidad escolar, las familias y por consiguiente la sociedad misma. Hablar de participación social es reconocer la necesidad de apertura hacia procesos democráticos inexistentes en la vida cotidiana de muchos mexicanos.

El estudio tiene pertinencia con la línea de investigación de Educación Superior y Sociedad, promovida por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. La investigación educativa no puede desligarse del contexto social en que se desarrolla porque perdería su razón de ser. Asimismo el proyecto se consideró como viable de realizarse en el tiempo de estudio programado. El trabajo ha sido arduo pero quedó organizado para llevarse a cabo en un lapso de dos años que es justo el tiempo que comprende el periodo de estudio. La ganancia en conocimientos es significativa porque conociendo lo que ocurre en una comunidad de la localidad permite ver una porción de la realidad que puede pensarse existe, con esas similitudes, en otras latitudes del país.

Con la finalidad de conocer lo que dicen los teóricos sobre el tema de la participación social se pasa al siguiente capítulo donde se analizan las políticas educativas de participación social, las reformas educativas en México y la implementación de la participación social como medio necesario para incrementar la calidad educativa, la participación social y la relación entre escuela y comunidad.

CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

La fundamentación teórica del proyecto de investigación tiene la intención de delinear los tres temas centrales del trabajo de investigación, que son: 1) Políticas Educativas de participación social. 2) la participación social en educación y 3) la relación existente entre escuela y comunidad con la finalidad de ayudar a contextualizar la participación social como objeto de estudio. El primer apartado, analiza la participación social desde su concepción en el seno de organizaciones internacionales como son el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y, Banco Mundial, entre otras tantas organizaciones interesadas en promover la equidad de oportunidades por medio de la educación. El análisis de los acuerdos internacionales da una idea sobre la influencia que tienen estas instituciones internacionales en las propuestas de políticas de reforma educativa, con el fin de promover mejores aprendizajes en las escuelas y, con ello impulsar el desarrollo social y la equidad entre los pueblos. El segundo apartado analiza lo que es en sí la participación social, la define y contextualiza en el campo educativo para tratar de encontrar los elementos teóricos que la vinculan con la calidad de la educación. Finalmente, el tercer tema corresponde a la relación existente entre comunidad y escuela, un binomio del cual se desconocen sus procesos o niveles de interacción y que es vital descubrir para fines de la presente investigación

2.1 Políticas Educativas de Participación Social

Diversos organismos internaciones han apoyado programas educativos diseñados para reducir la desigualdad y la pobreza a la vez que favorecer la equidad entre los individuos y mejorar así la calidad de la educación, ya que cuando no se cuenta con igualdad de condiciones entre los individuos, las oportunidades de desarrollo son distintas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010). De ahí que organismos internacionales busquen crear condiciones a favor de mejoras que incidan, directa o indirectamente, en las condiciones existentes de vida de los pueblos.

Es en este contexto de fomentar una educación equitativa donde nace la propuesta internacional de favorecer la participación social en los diferentes escenarios educativos de las naciones. Según afirman Barba y Zorrilla (2010) los cambios educacionales propuestos

por organismos internacionales llevan un sentido humanitario al buscar contribuir en la construcción de sociedades democráticas más justas.

2.1.1 Organismos Internacionales. Educación y participación social

Existen acuerdos internacionales de trascendencia mundial orientando la educación que debe ser implementada en las diferentes naciones. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000) en el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en el año 2000 en Dakar, Senegal, se aceptó dar continuidad a compromisos acordados diez años atrás en Jomtien, Tailandia, donde se estableció apoyar una educación para todos, acordando así, *la universalización de la educación para fomentar la equidad*. Asimismo, se llegó al acuerdo de atender los resultados del aprendizaje por medio de evaluaciones nacionales e internacionales propuestas para medir el desempeño escolar de los alumnos; también se estableció, ampliar los medios y alcances de la educación básica y mejorar el entorno de aprendizaje. En este mismo documento se estipuló el acuerdo de dar prioridad a las reformas educativas propuestas por cada nación y es precisamente en este punto, donde surgió la participación social como nuevo elemento dentro del planteamiento de reforma en materia de política educativa. El documento en cuestión cita: "...definir el rol y la responsabilidad de los gobiernos y de la sociedad civil en esta materia, así como estimular una mayor *participación social* en la formulación de las políticas públicas y en la definición de estrategias vinculadas a los programas y acciones" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000 p. 38). Lo anterior permite ver la inclusión de la participación civil en asuntos públicos como una forma de promover la acción democrática, sin embargo, es cuestionable el resultado de su aplicación en naciones que cuentan, como en el caso de México, con una cultura de participación democrática incipiente, lo cual, podría dificultar la implementación de la política de participación ciudadana tal como se propone al contexto educativo.

Cuando se habla de desigualdad difícilmente se comprende el trasfondo de su significado y las implicaciones que presenta para los diferentes contextos sociales. De ahí que el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2010) decidió ejemplificar el concepto de desigualdad analizando una película Iraní titulada: *Niños del Cielo*. La película muestra lo que en esencia significa la desigualdad en la vida cotidiana de una familia, que como muchas otras, viven en condición de pobreza en diferentes países del mundo. En el

caso específico de México, se podría afirmar que esa condición de pobreza se presenta en muchos de los estados, municipios, ciudades, pueblos y colonias enteras localizadas a lo largo y ancho del país.

La historia de la película da inicio con la narración de la vida de dos hermanitos que juntos acostumbran realizar sus actividades cotidianas. Cierta día, uno de los niños recibe la encomienda de sus padres de llevar a reparar un par de zapatos pertenecientes a su hermana. Obedientemente el niño lleva los zapatos a reparar pero accidentalmente se le pierden en el camino. Esta situación inesperada despierta gran angustia en los pequeños porque saben que sus padres no cuentan con la solvencia económica para reponer el par de zapatos perdidos; además, saben que el extravío provocará gran preocupación y disgusto en la familia, tal vez hasta endeudamiento para reponer la pérdida, aunado al castigo por el descuido. El significado real del calzado perdido va más allá del extravío del artículo material en sí. El calzado brindaba la oportunidad a los niños de estudiar, porque en el contexto social donde vivían los protagonistas de la historia, a la escuela sólo se podía asistir con zapatos puestos. Un artículo tan común para algunos, como es un par de zapatos, para los niños de la historieta representaba el medio para asistir a la escuela a estudiar y de esa forma prepararse para lograr alcanzar un futuro mejor. Para los personajes del relato el estudio representa la llave que abrirá las puertas a la familia hacia nuevos horizontes de desarrollo; significa una nueva esperanza para lograr salir de la pobreza lacerante en la que ha vivido inmersa su familia por generaciones. Sin zapatos esa esperanza de una mejor vida se desvanece.

Los pequeños de la historia, sin decir palabra a sus padres, deciden alternar su asistencia a clases. Un día asiste a clase el niño con el único par de zapatos puestos y al día siguiente asiste su hermana. Reponer un par de zapatos perdidos, quizá sea sencillo para algunos, no así, para otros muchos que luchan por sobrevivir el día a día como los protagonistas de esta pequeña historia. De ahí la incasable lucha de los diferentes organismos internacionales que desde sus propios frentes, abogan por lograr una educación inclusiva que pueda llegar a todos y reducir así las desigualdades y pobreza existentes en tantos lugares del continente.

Acuerdos realizados en el Foro Mundial sobre Educación (2000 pp. 37-41) en Dakar, concluyen con las propuestas conocidas como, “Compromisos del Marco de Acción para las Américas”, las cuales se sumaron a un acuerdo previo realizado donde se

consideró aumentar la inversión nacional en educación con la finalidad de impulsar una educación de calidad. Las nuevas propuestas quedaron como se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Compromisos del Marco de Acción para las Américas

1. Atención y educación de la primera infancia
2. Educación básica
3. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos
4. Logros de aprendizaje y calidad de la educación
5. Educación inclusiva
6. Educación para la vida
7. Aumento de la inversión nacional en educación y efectiva movilización de recursos en todos los niveles
8. Profesionalización docente
9. *Nuevos espacios para la participación de las comunidades y la sociedad civil*
10. Vinculación de la educación básica a las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades
11. Utilización de las tecnologías en Educación

Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
Foro Mundial sobre Educación Marco de Acción para las Américas.
Educación para Todos (2000 P. 37)

El Acuerdo reconoce la importancia de iniciar la educación escolar desde la primera infancia y satisfacer todas las necesidades básicas de aprendizaje presentadas por jóvenes y adultos. Asimismo se pidieron logros de aprendizaje y una educación de calidad que fuera inclusiva y enfocada hacia una formación para la vida. Lo anterior refleja la preocupación internacional por aumentar la calidad de los aprendizajes del alumno y para contribuir con dicha tarea propone en el inciso número nueve, abrir nuevos espacios a la participación social, una acción considerada como necesaria de implementar en cada sistema educativo nacional de los países latinoamericanos. Es de extrañar que siendo considerada la participación social como un punto esencial para impulsar la calidad educativa no se le haya dado a la fecha la atención necesaria.

No obstante, la participación social en educación pudiera parecer ser una política educativa novedosa, pero lleva años gestándose en distintas formas y en otras latitudes del orbe, sin el protocolo y especificaciones que conlleva una política pública.

Según Martin (2010) antes de generalizarse a nivel internacional las reformas educativas en América Latina, ya Paulo Freire había impulsado en Brasil políticas de reforma como: la descentralización educativa, la gestión escolar centrada en la escuela y *la participación social de padres o tutores en sus comunidades*; de igual forma, estableció sistemas de rendición de cuentas integrados a procesos de derechos sociales y responsabilidades repartidas con la intención de abrir espacios para la democratización de la escuela pública y apoyar la formación permanente de alumnos y educadores buscando la injerencia de las familias en los destinos de la escuela.

En otro documento emitido por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996) conocido como el Informe Delors, se estableció que en un mundo de desafíos constantes como los vividos actualmente, la educación constituye el instrumento indispensable para que todos los seres humanos logren progresar hacia ideales de paz, libertad y justicia social. El Informe establece que el éxito de las reformas educativas depende de tres agentes principales: primero la comunidad local, contemplando en ella sobre todo a los padres, directores de escuelas y maestros; segundo, las autoridades gubernamentales y tercero, la comunidad internacional. En este sentido el Informe sostiene que cuando las reformas se pretenden llevar a cabo desde arriba o desde fuera terminan siendo un fracaso. Los países que han tenido logros en este proceso son aquellos que han conseguido involucrar a las comunidades locales sustentadas en un diálogo permanente.

El mismo Informe Delors señala que para involucrar a las comunidades locales a tener acceso a la educación, una primera etapa inicia con la evaluación de sus propias necesidades ante las autoridades públicas y grupos interesados. Un mayor desarrollo comunitario se alcanza con la continuación del diálogo en los medios de comunicación o en debates comunitarios y mediante la educación y formación de los padres. Cuando las comunidades asumen responsabilidades en su propio desarrollo aprenden a valorar el verdadero sentido de la educación. De ahí que la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI recomiende la descentralización donde cada plantel escolar cuente con sus responsabilidades y capacidad de innovación. Entendiendo por descentralización lo que Silverman (1993 en Reyes, 2003 p. 100) define como: “El proceso mediante el cual se transfieren facultades y recursos para la realización de ciertas funciones o prestación de determinados servicios públicos, así como poder de decisión sobre ello, desde una instancia central de gobierno hacia sus unidades regionales o

locales de representación, a otras instancias locales y autónomas de gobierno, de autonomía relativa". En síntesis el Informe Delors subraya la necesidad de impulsar la educación como medio para alcanzar la paz, la libertad, justicia social y progreso entre los pueblos, para lo cual, es indispensable que las comunidades asuman la responsabilidad que les toca para convertirse en sujetos de su propio desarrollo.

Por su parte, el Bando Mundial (1996 p.16) propone a la educación seis reformas esenciales entre las que establece la participación de las familias en la formación de sus hijos. Banco Mundial sostiene que las reformas aplicadas en forma conjunta pueden contribuir a que países que se encuentran en desarrollo logren resolver problemas de acceso, equidad y calidad, de ahí que pretenden priorizar la educación. "El aumento de la participación de los padres y de las comunidades, al hacer que las escuelas sean más autónomas y más responsables, puede contrarrestar el poder de los intereses creados; es también esencial para aumentar la flexibilidad y mejorar la calidad de la instrucción". Sin embargo también precisa que para efectos de que la participación sea efectiva se deben preparar adecuadamente a los padres. Esta última precisión que realiza la institución obliga al cuestionamiento lógico, de si están adecuadamente preparados los padres de familia para desempeñar acciones que respondan a una participación social responsable en las escuelas de sus hijos.

Por lo anterior, cabe hacer mención que en el tema de creación de la política educativa sobre participación social no se observa la inclusión del sentir ciudadano al no considerarse las necesidades reales de los padres de familia, primeros implicados en dicha normatividad; de ahí, que todavía existan políticas públicas que no logren concretar sus objetivos propuestos. Por otra parte, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2010 p. 7) afirma las políticas públicas deben llegar a aquellos para quienes fueron diseñadas y cita textual: "...los objetivos de la política pública deben incorporarse al imaginario de los beneficiarios, quienes deben ser sujetos activos de su propio desarrollo...deben tomarse en cuenta que las restricciones que enfrentan los hogares son múltiples..." Es necesario subrayar, los ciudadanos mexicanos aún están lejos de ser "sujetos activos de su propio desarrollo". Aún falta una cultura política democrática capaz de involucrar a todos en las políticas públicas que mejor convengan a la mayoría. En la medida que lo propuesto se logre se iniciará la construcción de un país donde el principio democrático esté presente en cada uno de sus ciudadanos.

2.1.2 Descripción de la política educativa en México

Para hablar de políticas públicas, es necesario establecer primero lo que significa el marco normativo dentro del cual se inscribe la Ley como es el caso particular de la política educativa en México. En el presente apartado se analiza lo que es la política pública educativa con sus diferentes significados, asimismo se analizan los diferentes marcos normativos bajo los cuales queda inscrita la política educativa de participación social.

Según Castellanos (1987 p. 2) el marco normativo de la política educativa en México no está bien estudiado aún. Sin embargo, queda claro que toda política ya sea pública o privada se debe llevar a cabo dentro de un orden normativo cuyos lineamientos deben cumplirse “escrupulosamente” porque de no ser así, se incurre en delito. El autor entiende por norma toda regla de comportamiento, sea obligatoria o no, cuya característica es impone deberes y conferir derechos a los individuos. Por lo anterior se infiere que la política educativa en México se encuentra delineada bajo un marco normativo.

Un tipo específico de política pública es la política educativa. De acuerdo con Aguilera (2010, p. 251) la política educativa se define como “el conjunto de acciones del Estado para atender problemas públicos del sector educativo” que al igual que una política pública, pasa por diferentes procesos en su elaboración donde debe haber consenso para no afectar los intereses y necesidades de los actores del sistema educativo. Lo anterior queda sustentado en un programa político definido con ideología y axiología propias, que a su vez el gobierno utiliza para permear hacia los diferentes contextos sociales. Para que la política educativa quede establecida, debe ser aprobada por todos los actores educativos pertinentes. Cuando no se hace de esa manera, la política queda desprovista de sustento tanto técnico como político resultando en fracaso. Aguilera (2010) señala que no existe una instancia encargada de la revisión de ejecución de políticas públicas educativas, por lo cual, considera indispensable la participación de la sociedad civil en el sector educativo. En este sentido sería necesario establecer el cómo podría darse esa participación civil en un sistema educativo tan complejo y burocratizado como es el sistema educativo mexicano, que además, institucionalmente no se encuentra en forma aislada sino inmerso en contextos sociales heterogéneos caracterizados por tener diferentes niveles de desarrollo tanto económico, político, educativo, cultural y social.

Asimismo Aguilera (2010 p.250) afirma que la concepción sobre el significado de política pública muchas veces no es acorde a los hechos observados porque se aleja de lo

planeado a la hora de ser evaluada, es decir, los resultados distan mucho de lo planeado. No obstante, la autora reconoce la relevancia que tienen las políticas públicas en la vida de los pueblos y las define como “tareas especializadas e instrumentadas por el Estado para dar solución a los problemas públicos”. De igual forma, la autora explica que en la elaboración de política pública intervienen procesos que van desde el consenso, hasta la comprensión y abordaje del problema público, en el cual participan diferentes actores sociales representantes de distintos grupos políticos, organizaciones civiles no gubernamentales, los cuales, apegados a la normatividad establecida, deben llegar a un diseño de política pública que mejor convenga a la sociedad. Lo anterior invita a la reflexión y lleva al cuestionamiento de si realmente se toma en cuenta a la sociedad al momento de elaborar las políticas públicas o simplemente se responde a intereses hegemónicos o recomendaciones internacionales. Sería interesante conocer los procesos de consenso y comprensión llevados a cabo por los distintos actores participantes porque debería evidenciarse la participación real que llevan a cabo los diferentes grupos sociales involucrados en la búsqueda del bien común.

Para Pablo Latapí (2004) la política pública, “es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual, que se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios”. Además, “implica tres elementos: el diseño de una acción colectiva intencional, el curso que toma la acción como resultado de las decisiones e interacciones que comporta y los hechos reales que su acción colectiva produce”. Este concepto planteado por Latapí puede ilustrarse como se muestra en la Figura 1.

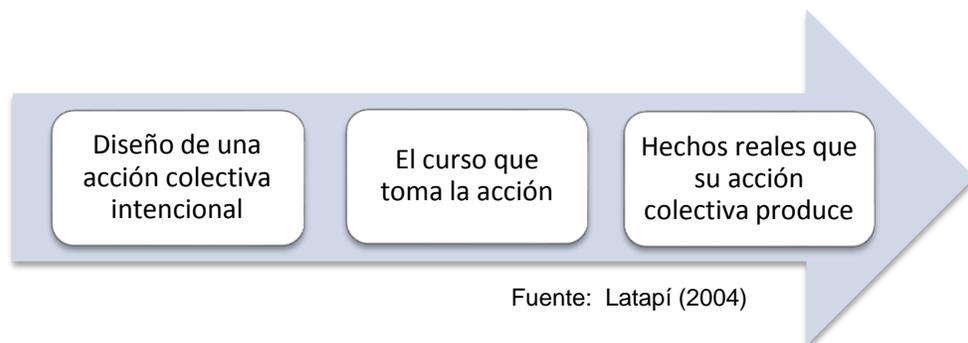


Figura 1. Elementos de Política Pública

De todo lo expuesto anteriormente se infiere la gran complejidad que entraña la elaboración de una política pública para que sea eficaz. No basta con formular

normatividades nuevas cada sexenio, se requiere de planeación y análisis crítico para descubrir el propósito existente atrás de cada nueva propuesta, asimismo es necesario conocer un diagnóstico previo a la elaboración, después de haberse realizado una evaluación de los resultados anteriores. Se requiere conocer hacia quiénes van dirigidas las políticas, y si éstas serán para beneficio de las mayorías, porque de lo contrario ¿qué objeto tendría la formulación de políticas públicas?

2.1.3 Política educativa de participación social

La Política Educativa de Participación Social también se encuentra comprendida dentro de un marco normativo, más bien, queda delineada en varias normatividades como son: Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012; Programa Sectorial de Educación 2007-2012; Ley General de Educación (Artículos 68 al 72); Programa Sectorial de Educación 2009-2013 (Baja California); Acuerdo Número 535 y Circular 001, (2010), entre otros posibles documentos que retoman el tema como: Plan estratégico de transformación escolar, Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC, los Informes Anuales de Gobierno, Estándares para la Educación Básica, entre otros más que pueda haber, los cuales van definiendo y caracterizando diferentes aspectos a considerar de la política educativa.

2.1.3.1 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 es el documento rector en el cual se establecen los objetivos y estrategias de política pública nacional que se trabajarán durante el periodo de gobierno vigente con la finalidad de impulsar a la nación hacia los niveles de desarrollo propuestos por las diferentes estancias gubernamentales. El programa cuenta con cinco ejes rectores. Cada uno de los ejes establece objetivos específicos a cumplir y a su vez enlistan las estrategias de acción necesarias para realizar lo propuesto. Los cinco ejes principales son:

1. Estado de Derecho y Seguridad.
2. Economía y Finanzas Públicas.
3. Igualdad de Oportunidades (Es en este eje rector donde quedan incluidos los temas sobre Educación).
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia y Política exterior responsables.

El eje rector número 3 cuya meta es promover la igualdad de oportunidades, tiene comprendidos en su objetivo número doce, los temas referentes a la educación. El encabezado del Objetivo 12, dice textual: “Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo” (ver tabla 2). Al estar estableciendo dicho objetivo como prioritario en un programa nacional de gobierno se reconoce la no existencia de un enfoque integral en la escuela pública, por lo cual, se proporciona una relación de diez estrategias para alcanzarlo. Para fines del presente trabajo se consideró mencionar en extenso sólo los puntos relacionados directamente con el tema de la participación social.

Tabla 2. Eje 3 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Objetivo 12: Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo. La forma de alcanzar el objetivo es siguiendo las siguientes estrategias:	
Estrategia 1	Se promoverá el trabajo conjunto de las autoridades escolares, maestros, alumnos y padres de familia, no sólo en el cumplimiento de planes y programas de estudio, sino en la conformación de verdaderas comunidades con metas compartidas y con el interés de brindar a los niños y jóvenes una educación que tampoco se limite al cumplimiento de lo esencial, sino que aspire a una formación integral.
Estrategia 2	Impulsar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas Si bien existen mecanismos para la participación de las familias en la dinámica escolar y en el mejoramiento de las instalaciones escolares, la participación suele ser limitada... Como parte de este esfuerzo se garantizarán las condiciones de operación de los Consejos Escolares de Participación en cada plantel y la realización de por lo menos dos talleres de capacitación anual para sus integrantes.
Estrategia 3	Renovar la currícula de formación cívica y ética desde la educación básica.
Estrategia 4	Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas.... Dicha tarea debe complementarse también con la participación de las familias y la sociedad en su conjunto.
Estrategia 5	Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas y sus entornos comunitarios para que los estudiantes no sufran de violencia... Se impulsará la participación unida de las familias, los maestros, las autoridades escolares, así como de los tres órdenes de gobierno para devolver a las personas la certeza de que quienes asisten a las escuelas se desenvolverán en un ambiente apacible y seguro. En todos los planteles de educación básica se dará el apoyo necesario para que los Consejos Escolares de Participación Social conformen un plan integral de Escuela Segura.
Estrategia 6	Promover la educación de la ciencia desde la educación básica
Estrategia 7	Impulsar mayores oportunidades para los estudiantes de participar en educación artística.
Estrategia 8	Promover las actividades físicas en los planteles escolares y el deporte en todo el sistema educativo.
Estrategia 9	Reforzar la educación para prevenir y abatir las conductas de riesgo entre niños y adolescentes Las lesiones por violencia y accidentes, junto con las adicciones y las prácticas sexuales no responsables, afectan de manera creciente la salud y la vida de la población juvenil. Fortalecer de manera sustantiva la educación temprana para prevenir estos factores de riesgo contribuirá al mejoramiento general de la salud pública en los años por venir.
Estrategia 10	10 El diseño e instrumentación de un sistema de información que se convierta en la plataforma de los procesos de toma de decisión y que se difunda ampliamente entre la sociedad en general.

Fuente: Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Cabe señalar que los demás programas sectoriales que a continuación se analizarán basan su contenido en las propuestas realizadas en el Plan Nacional de Desarrollo. No obstante, existen diferencias entre unos y otros.

2.1.3.2 Ley General de Educación

La Ley General de Educación (2009) fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 durante el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari. En junio de 2009 fue objeto de revisión y quedó reformada. Es esta nueva versión del 2009 la que a continuación se analiza.

El Capítulo 1 menciona que la función principal de esta normatividad es regular la Educación que imparte el Estado, para lo cual, se especifican a lo largo de ocho capítulos, una serie de disposiciones generales dirigidas a todos los actores involucrados en el proceso educativo. El capítulo VII está dedicado al tema de la participación social en la educación y se divide en tres secciones. En la primera sección titulada: “De los padres de familia” se encuentran los artículos 65, 66 y 67; en general éstos artículos enuncian aquello relacionado a los derechos y obligaciones que corresponden a los padres o tutores de los alumnos. La segunda sección está dedicada al tema de los “consejos de participación social” que más adelante, en este mismo texto será analizado cuando se retome el tema de los consejos escolares; una tercera sección está dedicada a “los medios de comunicación”.

Para tener una idea clara de las expectativas que la Ley tiene sobre los padres de familia, a continuación se enuncian los artículos 65, 66 y 67 de la Primera Sección de la Ley General de Educación. El artículo 65 establece los derechos de los padres o tutores de los alumnos de Educación Básica. El artículo 66 trata sobre las obligaciones de los padres o tutores y el artículo 67 establece los lineamientos que deben seguir las Asociaciones de Padres de familia. Los artículos anteriormente mencionados se encuentran en extenso en la tabla 3.

Tabla 3. Artículos 65, 66 y 67 de la Primera Sección de la Ley General de Educación

Artículo 65 Derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:	Artículo 66 Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:	Artículo 67 Las asociaciones de padres de familia tendrán por objeto
I. Obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria.	I.- Hacer que sus hijos o pupilos menores de edad, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria;	I.- Representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados.
II.- Participar a las autoridades de la escuela en la que estén inscritos sus hijos o pupilos, cualquier problema relacionado con la educación de éstos, a fin de que aquéllas se aboquen a su solución.	II.- Apoyar el proceso educativo de sus hijos o pupilos.	II.- Colaborar para una mejor integración de la comunidad escolar, así como en el mejoramiento de los planteles.
III.- Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos.	III.- Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen.	III.- Participar en la aplicación de cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las propias asociaciones deseen hacer al establecimiento escolar.
IV.- Formar parte de las asociaciones de padres de familia y de los consejos de participación social a que se refiere este capítulo, y		IV.- Proponer las medidas que estimen conducentes para alcanzar los objetivos señalados en las fracciones anteriores.
V.- Opinar, en los casos de la educación que impartan los particulares, en relación con las contraprestaciones que las escuelas fijen.		V.- Informar a las autoridades educativas y escolares sobre cualquier irregularidad de que sean objeto los educandos.

Fuente: Ley General de Educación (2009)

2.1.3.3 Programa Sectorial de Educación 2007-2012

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 emitido por la Secretaría de Educación Pública tiene como objetivo establecer los objetivos, estrategias y líneas de acción que deben seguir las diferentes dependencias y organismos federales participantes en la organización del sector educativo.

El documento está organizado en seis objetivos, cada uno con sus líneas de acción especificando las estrategias a seguir para alcanzar las metas propuestas en el mismo. Para fines del presente estudio, se retoma únicamente el Objetivo 6, donde se señala la necesidad de fomentar la gestión participativa en corresponsabilidad con la comunidad educativa para la toma de decisiones en los centros educativos. El Objetivo 6 dice textual:

“Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas” (Programa Sectorial de Educación 2007-2012).

En la tabla 4 se pueden observar las estrategias propuestas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 correspondientes al objetivo 6, donde aparece la participación social como una figura necesaria para ser reactivada en el ámbito de la educación básica con la finalidad de fortalecer la educación en las escuelas.

Tabla 4. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Objetivo 6

<p>6.1 Reactivar la participación social en el ámbito de la educación básica.</p>	<p>6.2 Promover la participación de la comunidad educativa y autoridades competentes para garantizar la seguridad de estudiantes y profesores.</p>	<p>6.3 Verificar que el aula, la escuela y el maestro cuenten con las condiciones para la operación adecuada de los servicios y establecer estándares de normalidad mínima.</p>
<p>* Establecer las bases para reestructurar y reactivar las instancias formales de participación social como el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), los consejos estatales y escolares, en el contexto de la reforma integral de la educación básica y con especial énfasis en el fortalecimiento de la participación social.</p>	<p>* Fomentar el establecimiento y desarrollo de instancias ciudadanas de carácter independiente que contribuyan a velar por el respeto de la integridad de los educandos y la seguridad en las escuelas.</p>	<p>*Establecer mecanismos de contraloría social y de comunicación directa entre las escuelas y las autoridades educativas responsables, para reportar anomalías y deficiencias.</p>
<p>*Revisar el marco normativo de los consejos de participación social.</p>	<p>*Fomentar la transparencia en todos los ámbitos del Sistema Educativo Nacional.</p>	
<p>*Instituir la participación de los padres de familia en el seguimiento del Plan Estratégico de Transformación Escolar.</p>	<p>*Contar con un modelo para conformar comunidades escolares seguras, dentro del Programa Escuela Segura.</p>	
<p>*Crear un espacio virtual para compartir información, experiencias y materiales didácticos, propiciando la formación permanente en participación social.</p>		
<p>*Estimular los procesos y canales de información y difusión permanente de todos los aspectos que sean del interés de los actores y sectores de la sociedad civil involucrados en los procesos educativos.</p>		
<p>*Desplegar esquemas de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y rendición de cuentas en las escuelas beneficiadas por el Programa Escuelas de Calidad.</p>		
<p>*Promover la participación activa de los medios de comunicación en el fortalecimiento de una cultura cívica</p>		

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2007-2012

El Plan Sectorial de Educación deja establecida la propuesta de participación social en el ámbito educativo con un diseño estructural vertical burocratizado. Asimismo propone la creación de los Consejos de Participación Social como medio para llevar a cabo la acción participativa estructurada formalmente con el propósito de colaborar en el control de las actividades propuestas en los programas educativos.

A continuación se propone la revisión del Plan Sectorial de Educación 2009-2013 propuesto específicamente por el Gobierno de Baja California para dar respuesta a las necesidades regionales en materia educativa.

2.1.3.4 Programa Sectorial de Educación 2009-2013 (Baja California)

El Programa Sectorial de Educación 2009-2013 de Baja California presenta en su estructura seis temas principales considerados como líneas de acción: 1) calidad; 2) equidad; 3) cobertura; 4) gestión educativa; 5) evaluación educativa y 6) valores y sociedad. Dentro del tema 6, titulado: *valores y sociedad* se inscribe el subtema de participación social, con estrategias propuestas, líneas de acción para conseguir las y metas establecidas para el año 2013. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Programa Sectorial de Educación 2009-2013 (Baja California)

Participación Social

Subtema	Estrategia del PED	Línea de Acción	Meta al 2013
Participación Social	Fortalecer la participación social a través de los Consejos de Participación Social y Asociaciones de Padres de Familia.	Incrementar la participación de los padres de familia en los Consejos Escolares de Participación Social para promover la corresponsabilidad de la educación de sus hijos.	100% de escuelas públicas de organización completa que operan un Consejo Escolar de Participación Social 100% de escuelas públicas de organización incompleta que operan una Asociación de Padres de Familia
	Promover la actualización del marco normativo de la participación social.	Adecuar la normatividad acerca de la participación social que permita responder a las necesidades de funcionamiento de las escuelas en el Sistema Educativo Estatal, para acrecentar la participación de la comunidad educativa de manera oportuna.	Reglamento y manuales actualizados, operando y publicados.
Vinculación escuela-familia-sociedad	Promover una mayor vinculación entre la escuela y los padres de familia con la comunidad.	Promover la participación y corresponsabilidad del sector empresarial y/o asociaciones civiles con acciones que impulsen la calidad educativa para el mejoramiento integral de las escuelas del estado.	822 escuelas de educación básica beneficiadas con el mejoramiento integral a través del Programa Alianzas Educativas.
	Promover la creación de espacios de corresponsabilidad social.	Generar e impulsar el uso de espacios educativos en apoyo de actividades culturales, deportivas y académicas de la comunidad, para fortalecer el vínculo escuela-sociedad.	30% de escuelas de educación básica que utilizan anualmente sus espacios para desarrollar actividades comunitarias 6 actividades comunitarias anuales.

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2009-2013

El Programa Sectorial de Educación 2009-2013 habla de fortalecer, incrementar y promover la participación social en las escuelas, lo que no queda claro es cómo será

puesta en marcha cada línea de acción propuesta para que la participación sea realmente efectiva.

2.1.3.5 .Acuerdo Número 535

El documento llamado Acuerdo Número 535, tiene la intención de especificar los lineamientos generales propuestos para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social. El propósito de los lineamientos, según señala el mismo documento, es brindar una serie de acciones concretas además de proporcionar un calendario de actividades a ser realizadas en cada plantel escolar y de esta forma, promover la participación en los Consejos, Asociación de Padres de Familia, directivos, docentes y personal de apoyo con la finalidad de favorecer la cultura de transparencia, respeto a la diversidad cultural y pluralidad de opiniones que favorezca y eleve la calidad de la educación (Acuerdo Número 535, 2010, p. 2)

Este documento será retomado y ampliado más adelante en el texto, cuando se analice el tema específico de los Consejos Escolares de Participación, no obstante, es necesario hacer mención del mismo en este apartado porque representa un marco normativo más que delimita la participación a través de los Consejos Escolares de Participación Social formando parte de la normativa en materia de política educativa.

2.1.3.6 Circular 001

La Circular 001 (2010) correspondiente al ciclo escolar 2010-2011, es un documento donde específicamente se establecen los lineamientos normativos para la gestión y planeación escolar en el nivel Educación Básica del Estado de Baja California. El documento tiene validez oficial y debe ser observado por cada uno de los planteles educativos en Baja California. Cabe señalar que para fines del presente trabajo de investigación no abordaremos los apartados destinados a gestión y planeación. La revisión bibliográfica se concreta a los lineamientos señalados entre los números 137 y 144 correspondientes a la normativa que deben observar las Asociaciones de Padres de Familia y los número 145 al 150 dedicados a los lineamientos para el funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social.

La Circular 001 (2010) establece en el número 137, hacer del conocimiento de los padres de familia el Reglamento Escolar aprobado por el Nivel Educativo correspondiente. También plantea dar a conocer la normativa vigente tanto de la Asociación de Padres

como de Consejo de Participación Social. Además, se debe sensibilizar a los padres sobre la relevancia de la Educación Básica obligatoria, informar sobre el Proyecto Escolar y las actividades de actualización y capacitación de los maestros.

Sintetizando las ideas principales establecidas en los números del 138 al 144 se tiene que los directores del plantel son quienes convocarán para que se constituya la Asociación de Padres de Familia y darán a conocer facultades y obligaciones marcadas en el reglamento correspondiente. Los padres de familia deben abstenerse de intervenir en aspectos técnicos pedagógicos, administrativos y laborales de las escuelas y limitarán su intervención a lo que dicta el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley de Educación del Estado de Baja California y del Reglamento de las Asociaciones de Padres de Familia del Estado de Baja California vigentes. Las aportaciones realizadas por los padres para mejorar infraestructura y equipo escolar deben ser voluntarias, ya sean en forma económica, en especie o trabajo comunitario. Las actividades propuestas a favor de la escuela deben realizarse en forma coordinada con la Dirección del plantel. Ninguna persona ajena a la Asociación puede intervenir en el manejo de las finanzas.

Por su parte, la Circular 001, establece que el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) se define en los artículos 68 y 69 de la Ley General de Educación como un órgano de participación de la sociedad, cuyo objeto es fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos. Quienes conforman los Consejos de Participación son padres de familia o tutores, docentes, sindicato, director de la escuela, exalumnos y miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la escuela. El director de la escuela es quien registra o renueva el Consejo de Participación cada ciclo escolar y debe entregar una copia certificada a la Supervisión Escolar. El llenado del acta es importante, debe estar completa con los datos de todos los miembros que la integran porque es requisito indispensable para que se otorguen programas de apoyo al plantel, ya sea éstos estatales o federales. Los Consejos de Participación deben informar en asamblea de Padres de Familia el Plan Anual de Trabajo con la finalidad de garantizar los compromisos, las nuevas propuestas, la vigilancia y rendición de cuentas. Los Consejos de Participación Social no aplican a escuelas particulares.

El capítulo anterior da idea al lector de cómo la educación impartida en cada nación cuenta con orientaciones establecidas a través de acuerdos realizados por organismos internacionales que buscan, entre otras cosas, velar por el mejoramiento de vida de los pueblos promoviendo sociedades donde imperen condiciones de justicia y equidad. Asimismo se realizó una descripción de lo que es la política educativa mexicana en los marcos normativos conformados por la Ley General de Educación, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Programa Sectorial de Educación de Baja California 2009-2013, el Acuerdo Número 535 y Circular 001. Después de realizar la revisión anterior y ubicar la política educativa de participación social en el contexto educativo surgen cuestionamientos varios que invitan a la reflexión sobre si en la implementación de la misma se utilizó algún diagnóstico previo donde se tomaran en cuenta los distintos contextos sociales que conforman la diversidad nacional y las condiciones de vida que imperan en cada uno de ellos.

A continuación se analizará la participación social en el marco de la Reforma Educativa en México como un condicionante para aumentar la calidad educativa del país.

2. 2 A partir de la Reforma Educativa en México

El siguiente apartado tiene como finalidad ubicar la política de participación social en el marco de la Reforma Educativa en México como un requisito necesario para el incremento de la calidad de la educación, para tal fin, se analiza el concepto de calidad educativa y establecen sus características principales. Asimismo se retoma el tema en torno a la participación social con la finalidad de conceptualizar sus diferentes acepciones y lograr situarla desde el marco histórico de su aparición en México y, de esta forma, lograr entenderla y ubicar el tema en el ámbito educativo con el diseño propuesto en la estructura de los Consejo de Participación Social. Lo anterior, conduce a la comprensión de su necesidad de creación desde el Programa Escuela de Calidad. Para finalizar con este apartado se hace referencia a una serie de desafíos y retos de tipo políticos, culturales, normativos, estructurales, de impacto sobre la calidad con equidad educativa y sobre la evaluación y rendición de cuentas, identificados por Corro (2008) que enfrenta esta nueva propuesta de participación en el contexto escolar.

2.2.1 Conceptualización de Calidad educativa

De acuerdo con Schmelkes (1994) una de las características de nuestro tiempo es la preocupación por la calidad. Todo ser humano busca tener calidad de vida y esa calidad depende del hacer y del ser de cada persona. Es por eso que se dice que la riqueza de una nación está en su gente y la función de la educación es crear personas de calidad. En las escuelas se busca la calidad de lo aprendido, o al menos es lo que debería de ser. La calidad educativa debe surgir en la propia escuela, es un asunto cualitativo que debe involucrar a directivos, maestros y demás personal que ahí labora, alumnos y comunidad a la que asisten; por supuesto, sin dejar de lado todos los esfuerzos de reforma impuestos por las instituciones gubernamentales. En México se ha avanzado en aspectos de cobertura con un aumento en la matrícula, sin embargo aún queda mucho por hacer en las escuelas en cuanto a la calidad del aprendizaje.

Basándose en lo anterior, Schmelkes (1994) define la calidad educativa como algo que debe ser buscado en la educación básica con las siguientes características:

- Debe ser capaz de brindar a los alumnos dominio de los códigos culturales básicos.
- Debe contar con capacidad para una participación democrática y desarrollo de capacidades para resolver problemas y seguir aprendiendo.
- Debe tener capacidad para desarrollar valores y actitudes que vayan de acuerdo a una sociedad que desea vida de calidad para todos sus miembros.

La calidad educativa es en palabras de Schmelkes:

La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Como lo establece la Declaración Mundial de Educación para Todos, suscrita por nuestros países: Cada persona -niño, joven o adulto - deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos

del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continua aprendiendo... (Schmelkes, 1994 p. 4)

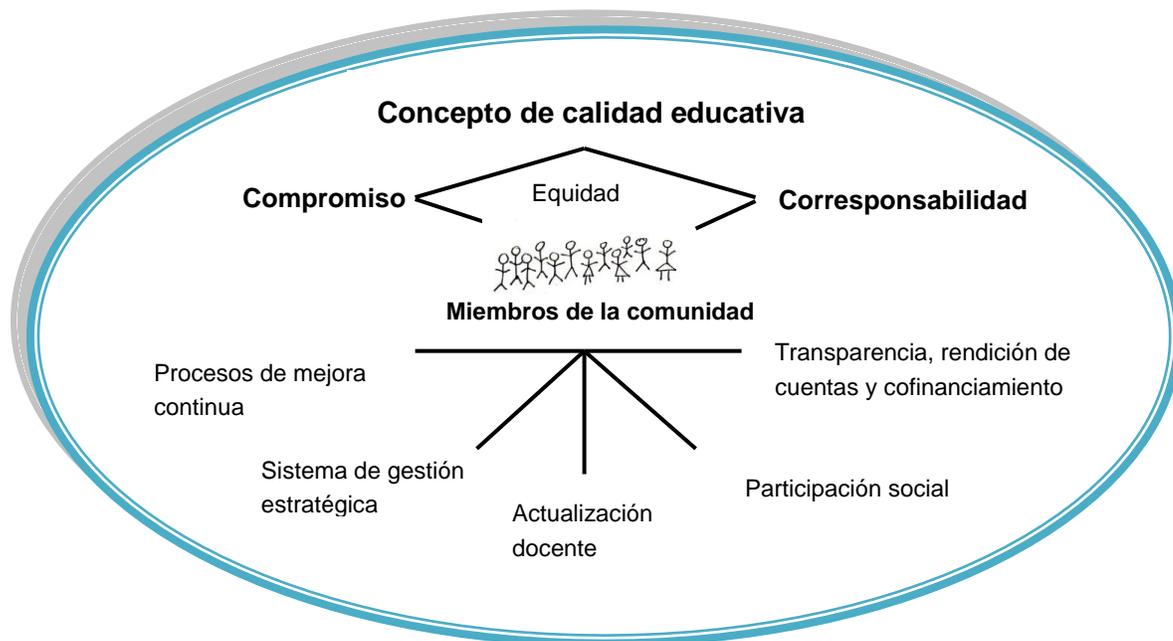
Desde otra perspectiva, Bracho (2009) tratando de definir el concepto de calidad afirma que éste ha ido variando de acuerdo a las necesidades de la época. Ha habido momentos en que el enfoque se ha centrado en la cobertura y el acceso, otros, en la retención y la eficacia terminal. Sin embargo, tanto la cobertura como el acceso, la retención y la eficacia terminal, son sólo dimensiones que debe contener la calidad, mas aún existen otros aspectos cualitativos que deben sumarse a lo anterior para completar el concepto de calidad. Una calidad de aprendizaje que lleve al alumno, como dice Wrigley (2007 p. 12), a “comprender su mundo”.

En este sentido, tratando de centrar el concepto de calidad dentro del Programa Escuela de Calidad (PEC), Bracho (2009) indica que el concepto de calidad se ha centrado en dos direcciones: mejorar la calidad del servicio educativo y mejorar los aprendizajes de los alumnos, lo cual obliga a una reorientación de la gestión institucional, siguiendo el supuesto, de que para tener una educación de calidad se requiere de una buena organización administrativa. Lo anterior ha provocado cambios en instancias burocráticas educativas y también al interior de las mismas escuelas para lograr impactar en la mejora de los alumnos. En este sentido el PEC reconoce la importancia que tiene la escuela como lugar central, donde convergen tanto políticas, programas y estrategias de mejoramiento, por lo cual los resultados de la calidad educativa recaen directamente en la escuela. La escuela de calidad queda definida de la siguiente manera:

Una escuela de calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. En una escuela que procura la operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores. Una escuela de calidad es una comunidad educativa integrada y comprometida que promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y

familiar plena, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Bracho, 2009 p. 61).

Asimismo, Bracho (2009) afirma que el concepto de calidad educativa queda definido entre el compromiso y la corresponsabilidad de los miembros de la comunidad educativa encaminados a la búsqueda de la equidad en los procesos de mejora continua en la escuela. Los procesos de mejora se basan en sistemas de gestión estratégica de la escuela, actualización docente, participación social, transparencia, rendición de cuentas y cofinanciamiento entre gobierno federal, estatal, municipal y comunidad, (ver Figura 2).



Fuente: Elaboración propia, según concepto calidad educativa de Bracho (2009)

Figura 2. Concepto de calidad educativa

En este mismo sentido, tratando de analizar el concepto de calidad, Martínez Rizo (2003) señala que a pesar de la complejidad que entraña el término, la noción de calidad puede ser sistematizada en sus dimensiones fundamentales aplicando un análisis de sistemas. Un sistema cuenta con *procesos* que a su vez son alimentados por *insumos*, de los cuales se obtienen *productos*. Es decir, resumiendo en tres palabras lo anterior, se cuentan con procesos, insumos y productos. Este sistema no se encuentra aislado, sino inmerso en un entorno donde se tienen diferentes recursos para ser transformados en *insumos* y, también existen necesidades a ser resueltas por medio de objetivos establecidos en actividades o programas diseñados para tal efecto. Cuando varios elementos del sistema se relacionan entre sí se dice que se obtienen *dimensiones particulares del concepto de calidad* (ver figura 3).

Por ejemplo, de la relación de insumos con productos se obtiene una relación de *eficiencia*. Si los objetivos se relacionan a las necesidades existentes del contexto se puede decir que son *relevantes* y si el producto resultante coincide con el objetivo propuesto se obtiene *eficacia interna*. A su vez la eficiencia puede tener dos subdimensiones, la primera se relaciona a los resultados a corto plazo llamada: *eficacia* y, la segunda, a resultados de largo plazo conocida como: *impacto*. Otra dimensión relevante de la calidad es la *equidad*, un aspecto muy importante de considerar sobre todo en

México donde existen condiciones desiguales de oportunidades educativas. De lo anterior puede observarse cómo se operacionaliza un concepto complejo y abstracto como es la calidad de la educación (Figura 4).

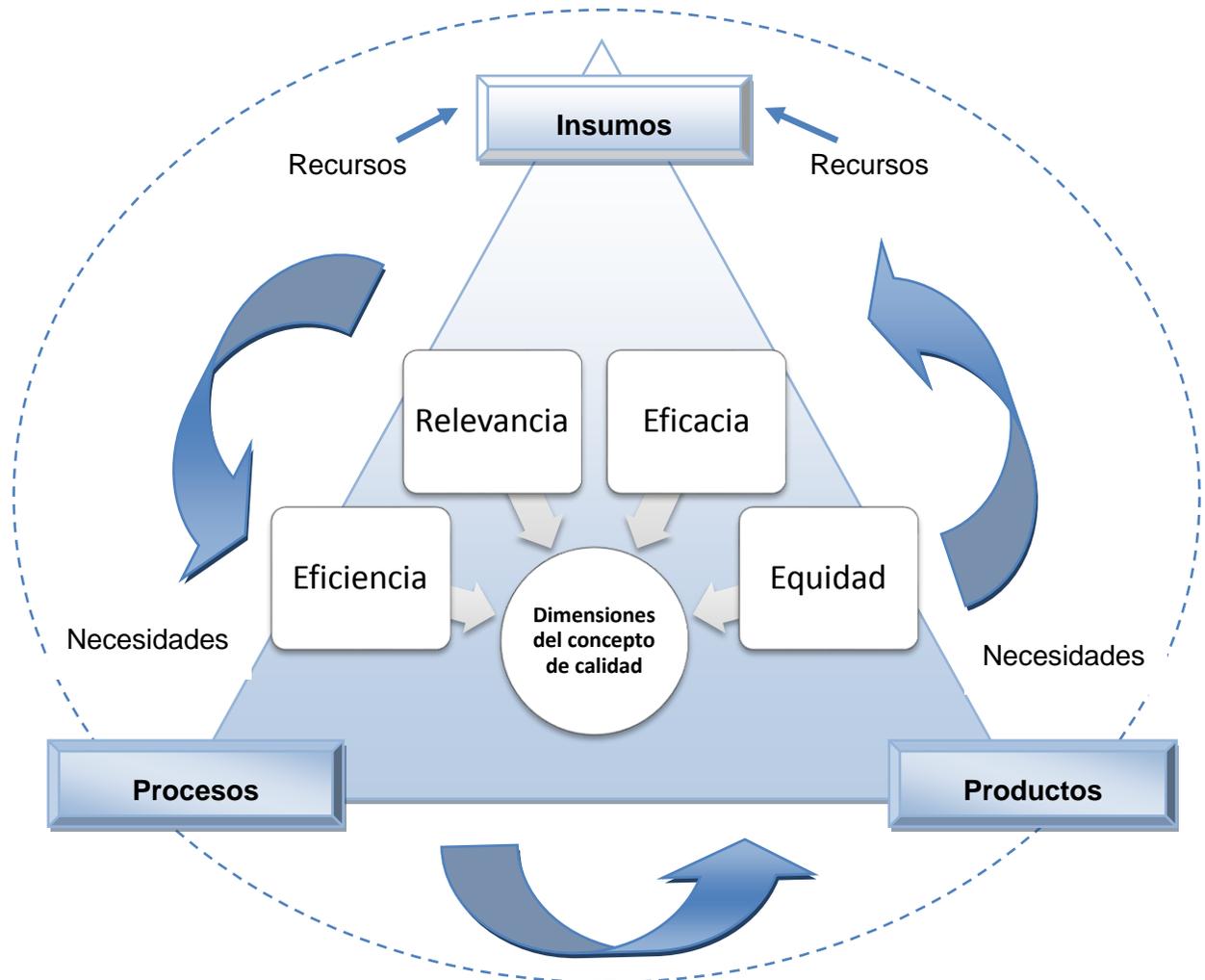


Figura 3. Dimensiones particulares del concepto de calidad

Fuente: Elaboración propia, según Martínez Rizo (2003)

Para Martínez Rizo (2003) un sistema educativo de calidad es aquel que es relevante, es decir, que establece un currículo adecuado al medio social en que se ubica. Además debe ser capaz de captar al mayor número de personas para que asistan a la escuela y que permanezca en ella hasta terminar el periodo establecido y alcanzando los objetivos de aprendizaje propuestos, lo anterior corresponde a tener eficacia interna y externa. Otra característica relevante de un sistema educativo de calidad es que tiene que impactar positivamente hacia el contexto social, esto es, que el aprendizaje debe ser

asimilado por el alumno en forma duradera para hacerlo vida durante su desempeño en sociedad. Por último, debe ser eficiente, evitando despilfarros o derroches de cualquier tipo.

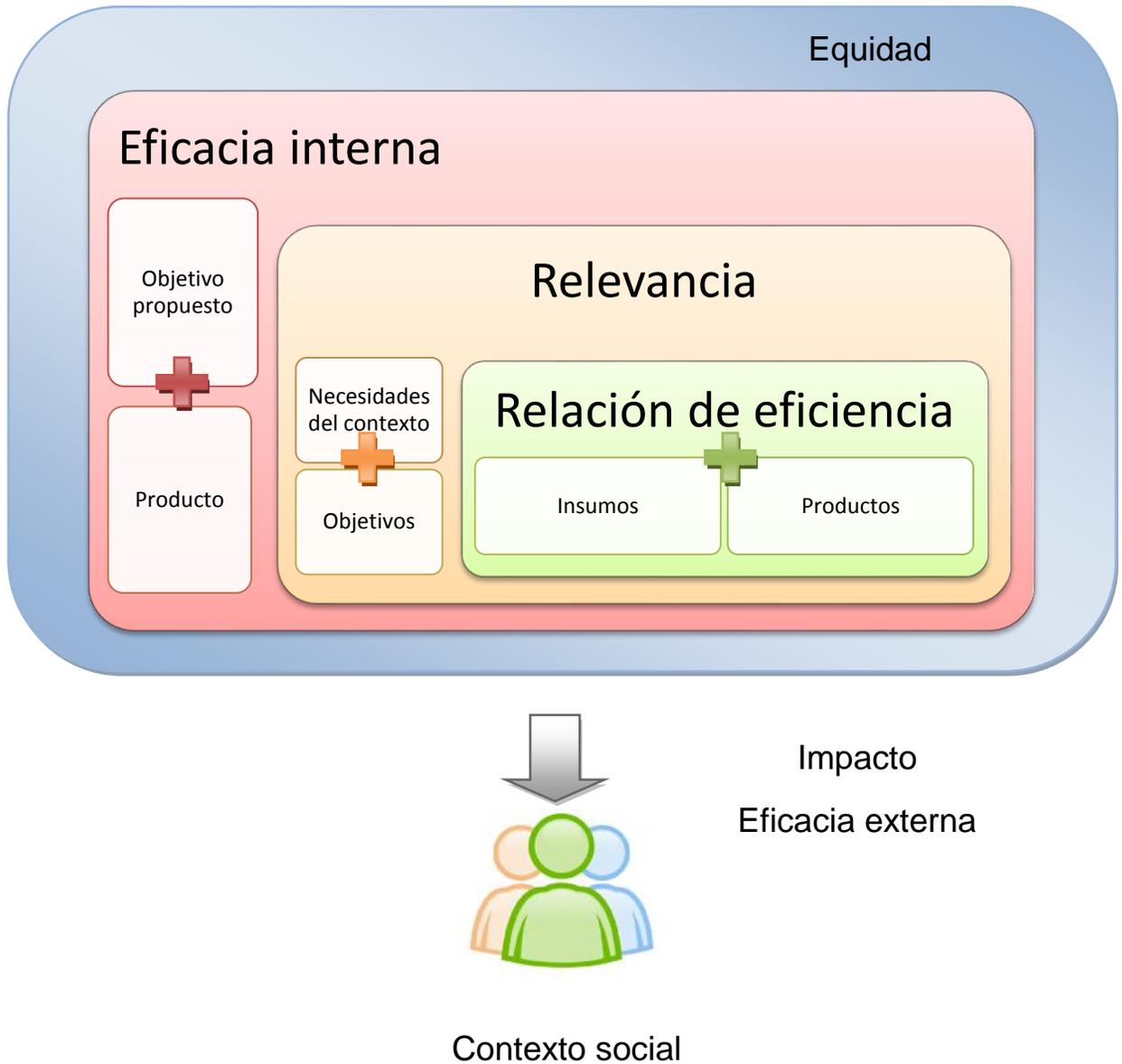


Figura 4. Sistema Educativo de calidad.

Para resumir, se puede afirmar que la educación de calidad debe contar con las dimensiones abstractas de relevancia, eficacia interna y externa, impacto, equidad y eficiencia. Lo anterior lo resume el autor en la tabla 6.

Tabla 6. Dimensiones del concepto de calidad, en su expresión general, relacionadas con las dimensiones equivalentes en el caso de un sistema educativo

Dimensión de calidad	Definición general en términos sistémicos	Aplicación: la calidad del sistema educativo
Relevancia de objetivos	Definición de los objetivos en función de las necesidades reales del entorno.	Objetivos curriculares congruentes con las necesidades sociales
Eficacia Interna	Congruencia de los productos del sistema con sus objetivos.	Cobertura, promoción-repetición, eficiencia terminal.
Eficacia Externa	Congruencia de los productos del sistema con necesidades del entorno, a corto plazo.	Aprobación-reprobación; nivel en pruebas de aprendizaje a la salida.
Impacto	Satisfacción de necesidades en el largo plazo	Formación de personas útiles a la sociedad, productivas, participativas.
Eficiencia	Optimización de la relación entre productos e insumos del sistema	Aprovechamiento de recursos, costos unitarios reducidos.
Equidad	Atención desigual a desiguales.	Funcionamiento compensatorio del sistema

En la presente investigación el concepto de calidad educativa ha sido analizado desde la perspectiva de Schmelkes (1994), Bracho (2009) y Martínez Rizo (2003). Para Schmelkes (1994) el concepto se puede sintetizar como aquella aspiración que toda escuela debe tener en la impartición de la enseñanza para que todo contenido aprendido por el alumno lo conduzca a transformarse en un mejor ser humano. Por su parte, Bracho (2009) sitúa el concepto de calidad educativa entre el compromiso y la corresponsabilidad de la los miembros de la comunidad educativa buscando la equidad en los procesos de mejora continua, para lo cual, se debe contar con gestiones estratégicas por parte del plantel, actualización de maestros, participación social, transparencia, rendición de cuentas y cofinanciamiento entre gobierno y comunidad. Para Martínez Rizo (2003) la calidad

educativa debe valorarse en su complejidad y ser analizada desde una dimensión sistémica que incluya procesos, insumos y productos inmersos en un contexto determinado. Lo anterior conduce a realizar una revisión sobre las características con que debe contar la educación de calidad.

2.2.2 Características de la educación de calidad

Existen aportaciones de diferentes autores que tratan de definir cómo debe ser una escuela de calidad. Para fines del presente trabajo se han considerado las visiones de Galván (2008) y Schmelkes (1994).

De acuerdo con Galván (2008) una escuela de calidad debe asumir de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos. Lo anterior es de suma relevancia pues implica el que todos los actores educativos se involucren en el proceso educativo del alumno, incluyendo a los padres de familia. De igual forma, una escuela de calidad debe estar comprometida al mejoramiento continuo del aprovechamiento de sus estudiantes. La escuela de calidad tiene una comunidad educativa integrada e interesada en promover la equidad entre sus integrantes. Garantiza que todos los alumnos aprendan y desarrollen las competencias, habilidades y valores necesarios para enfrentarse al mundo y de esa forma lograr una vida plena tanto personal como familiar. Asimismo cada estudiante debe llevar consigo la inquietud de un aprendizaje continuo puesto que el conocimiento no termina con la conclusión de cada nivel educativo; siempre habrá nuevos saberes que aprender. Otra característica que señala la autora como elemental para toda escuela de calidad es la autoevaluación de cada centro escolar y, nunca dejar de considerar como necesaria la inclusión de la evaluación externa.

Por otro lado, Schmelkes (1994) considera que para que exista educación de calidad primeramente se debe aceptar que existen problemas en el plantel, lo cual implica buscar soluciones que lleven al compromiso de todos los actores educativos.

Para Schmelkes (1994) la calidad depende de todos los actores que trabajan en el contexto educativo porque son ellos quienes pueden lograr rediseñar estrategias para adaptar las políticas educativas definidas a contextos específicos. Asimismo el personal que labora en el plantel es quien puede entablar un diálogo efectivo con los padres de familia a fin de buscar una corresponsabilidad en la calidad de los aprendizajes de sus

hijos. Se considera necesario que cada plantel sea capaz de interactuar adecuadamente con su comunidad.

Según Schmelkes (1994) la calidad debe ser un proceso constante para que mejoren los aprendizajes de niños y jóvenes. El primer paso consiste en diseñar el proceso educativo deseado con la finalidad de conocer qué tipo de egresados se tendrán al término del ciclo escolar y el tipo de aprendizaje que se obtendrá por cada uno de los alumnos. Un segundo proceso corresponde al mejoramiento de la relación en el aula, maestro-alumno, porque es en ese binomio donde recae directamente la enseñanza y, en un tercer plano, se encuentra el proceso central correspondiente a la relación escuela-comunidad porque en la medida que esta relación sea fortalecida se logrará una mejor calidad educativa. Para coordinar los procesos anteriores la autora considera primordial la función y apoyo del director del plantel quien debe ser el líder y tener la responsabilidad de orientar, estimular y retroalimentar continuamente el trabajo escolar. Para Schmelkes (1994) los procesos son relaciones y para mejorar la calidad del proceso, deben orientarse los esfuerzos hacia las personas.

2.2.3 Liderazgo

El tema sobre liderazgo es una materia compleja de abordar en sí misma, tratar de aproximarse a sus diversas dimensiones implica realizar un estudio profundo y detallado que podría convertirse en materia de un nuevo proyecto de investigación. No obstante, lo que interesa ahora es resaltar que el liderazgo es una función importante de todo grupo humano y como tal, influye directa o indirectamente en las relaciones interpersonales como en el caso del presente estudio donde se encontró una relación entre el tipo de liderazgo ejercido por parte de directivos escolares y la participación social que se lleva a cabo en las escuelas. Asimismo, la forma de liderazgo ejercida entre los miembros de la comunidad invitan o inhiben una participación social inclusiva que promueva el desarrollo humano entre los vecinos. Por lo tanto, se abre este pequeño apartado para delinear algunos conceptos sobre el tema emergente del liderazgo en el análisis de los datos.

El liderazgo para Kotter (1999) es un proceso que conlleva el establecimiento de una visión de futuro en la organización en conjunto con las estrategias necesarias para lograrla. Quienes ejercen este tipo de trayectoria pueden tener certeza de que la organización a su cargo contará con una dirección clara y sensata; durante el proceso los líderes saben cómo motivar a las personas a su cargo y tienen la capacidad para lograr

alcanzar la visión propuesta superando dificultades y adaptándose a los cambios. En este sentido cabe señalar que no todo dirigente puede considerarse un líder, el autor distingue entre ser un líder y ser un administrador. Los líderes buscan establecer direcciones y desarrollar una visión a futuro haciendo uso de estrategias para provocar los cambios o transformaciones que los lleve al objetivo propuesto. El líder trata de persuadir y convencer a su gente a trabajar como equipo tras la visión propuesta y aceptarla y reconocerla como válida. Los líderes motivan e inspiran a la gente transmitiéndoles la energía necesaria para superar obstáculos políticos, burocráticos o de otra índole. Asimismo los líderes ayudan a la gente a resolver sus necesidades básicas. Por su parte, el administrador, planea con detalle para que las cosas sucedan y designa los recursos necesarios para ello. Organiza y designa responsabilidades entre su personal para llevar a cabo alguna actividad establecida; sabe orientar, instrumentar métodos o sistemas para vigilar lo instrumentado, al igual que supervisa resultados e identifica desviaciones del plan original para volver a organizar y planear de nuevo a fin de resolver los problemas.

Existen directores de escuelas que presentan un desempeño directivo semejante al de un administrador, donde muestran su capacidad de organización y planeación, pero carecen de esas otras características que distinguen al líder, como por ejemplo, contar con una visión de largo plazo legitimada por su equipo de trabajo y adoptarla como meta de todos a seguir, además, contar con capacidad motivadora e inspiracional para animar el trabajo colectivo buscando la soluciones de problemas y el bienestar general. De ahí que existan normativas propuestas en la Ley, como es el caso de la participación social, que no lleguen a incidir como se espera en las acciones de mejora de enseñanza.

Según Bolivar (2009) los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho, tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. Claro está que el liderazgo para el aprendizaje no puede ligarse a la sola variable del actuar directivo. De acuerdo con Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom (2004 p. 18) el aprendizaje se relaciona con las políticas nacionales y estatales, con el contexto familiar, el liderazgo escolar, otros grupos de influencia como son sindicatos, grupos comunitarios y medios de comunicación, condiciones escolares cultura/comunidad, infraestructura, planeación, la capacidad docente, las condiciones en el aula, la experiencia de aprendizaje de los líderes profesionales y finalmente el aprendizaje de los alumnos. Como puede observarse, el tema

es complejo y no estaba contemplado para desarrollarse dentro de los objetivos del presente estudio, pero ayudará a la comprensión de ciertos procesos escolares y comunitarios.

2.3 La participación social

Según afirman, Linares, Martínez y Delgado (2008) la participación social en educación en México no es un fenómeno nuevo, de ahí que cuando se escucha el término participación social en educación se asocia con la intervención de los padres que tienen hijos en la escuela. Esa intervención de los padres en la escuela se ha realizado por años a través de la Asociación de Padres de Familia, donde no se les permite opinar sobre asuntos educativos o relacionados con la administración u organización del plantel. De ahí que en 1993, la Ley General de Educación dio a conocer los Consejos de Participación Social en Educación con la finalidad de fomentar la reflexión y el respeto hacia las diferencias de opinión presentadas entre los distintos actores participantes en el proceso educativo. Asimismo invitar a los padres a la toma de decisiones, vigilar el manejo de los recursos, la transparencia en las acciones y rendición de cuentas, entre otros. Los autores reconocen conocer poco de cómo se encuentran trabajando padres de familia y sociedad civil los aspectos arriba mencionados, no obstante, sostienen la idea de que la mayoría de los padres reducen su intervención en la escuela a la recaudación de fondos, la organización de eventos, rifas y realización de alguna reparación al plantel. De lo anterior se puede inferir que la participación social en educación dista mucho de las finalidades propuestas sobre todo porque se carece de una cultura democrática para participar.

2.3.1 ¿Qué significa participar?

De acuerdo con Vélez et al. (2008, p. 34) participar quiere decir “formar parte de”, “pertenecer a”. El propósito de la participación puede ser personal o social. Quien participa pretende conseguir una transformación de las situaciones existentes o bien, dejarlas como están. El participante puede involucrarse ya sea como usuario, donante, director, planificador o encargado de toma de decisiones. Asimismo, los autores señalan, la participación se puede jerarquizar de acuerdo al origen y el motivo de la misma, por la distribución que busque la comunidad, la forma de Bazdresch (2010 p. 188) expresión, intensidad o duración de la misma.

Una idea similar ha sido expresada por donde “participación es la idea y la práctica de tomar parte en los asuntos públicos de una colectividad”. El autor señala que todo grupo humano tiene la tendencia a expresar aquello que afecta o da un significado distinto a su vida cotidiana. La presencia pública se manifiesta en mayor o menor grado en los pueblos y expresa la existencia de conflicto entre quienes gobiernan y gobernados. Esta relación dual entre sociedad y gobierno, siempre se encuentra presente; la sociedad busca satisfacer sus necesidades y el gobierno organiza la acción del Estado en beneficio de la población. Son esas acciones emprendidas por el gobierno lo que se conoce como políticas, a través de las cuales, el gobierno da a conocer su manera de ver y pensar los problemas que aquejan a una sociedad determinada para finalmente proponer soluciones concretas. Es así, con esa política que el gobierno propone a la población “participar” o tomar parte, en la solución del problema que aqueja a un grupo social.

Por lo anterior, Bazdresch (2010 p.189) sostiene que la participación no tiene un significado único. Define participación como “conjunto de acciones de la sociedad orientadas a tomar parte y hacerse cargo de responder con su aporte a dificultades y carencias”. En la práctica se antepone el adjetivo social, comunitaria, ciudadana, política u otras. Por otro lado, para Álvarez y Castro, 2000 (en Bazdresch, 2010 p. 189) participación social “es aquella organización libre, voluntaria de los miembros de una sociedad frente al gobierno o no, incluso al lado de éste, y en el cual no hay un asunto público de por medio”; puede ser una organización por intereses sectoriales o de algún grupo.

En este sentido, Bazdresch (2010) continúa diciendo que la participación puede tener diferente iniciativa de acción, por ejemplo, la iniciativa puede venir del gobierno, de una organización o de la sociedad misma. Dependiendo del origen de la acción de participación será el fin que tendrá, de ahí la importancia de ubicarla de acuerdo a la dicotomía gobernantes-gobernados. De acuerdo a esta perspectiva, la participación posee significado tanto para gobernantes como gobernados para hacer posible, visible y transitable la relación entre ambos. En la tabla 7 se muestran los diferentes significados de participación de acuerdo a su ubicación:

Tabla 7. Diferencias constitutivas de participación según su ubicación

La participación para el gobernante:	La participación para el ciudadano	La participación para la gobernabilidad	La participación para la democracia
<p>Es un modo de conseguir sus metas con eficiencia, menores costos y mayor pertinencia.</p> <p>Es un modo de conseguir legitimidad, consenso y confianza. Un elemento práctico para facilitar la interacción y el diálogo entre diversas posiciones, al tomar decisiones en proyectos de desarrollo.</p>	<p>Es el modo para crecer en capacidad ciudadana y cultura democrática. Un modo práctico para conseguir satisfacción a necesidades urgentes o comunes.</p> <p>Un medio para vivir activamente en la comunidad democrática.</p> <p>Un modo de luchar ideológicamente, incluso oponerse al gobierno.</p> <p>Un imperativo moral: debes participar y contribuir si quieres ser ciudadano.</p>	<p>Reduce el peso de la legitimidad a cargo del gobernante.</p> <p>Mejora las decisiones sobre aspectos decisivos de la sociedad.</p> <p>Es consecuencia y constituye el nuevo estilo de gobierno resultado de la globalización y la democratización mundial. Una forma de alcanzar la igualdad buscada en los ideales liberales.</p>	<p>Es un derecho y una obligación del ciudadano. Un medio para establecer una representación legal y aceptada por todos. Un medio para comprender la importancia de la representación legítima.</p>

Fuente: Bazdresch (2010 p. 197)

Según el análisis de las diferencias constitutivas sobre la ubicación de la participación, se observa que de acuerdo a la posición que ocupe el participante, cambian los tipos de relación entre unos y otros, esto pudiera llevar hacia coincidencias o posiciones antagónicas entre los actores involucrados, de ahí la necesidad de considerar las implicaciones de la participación según la ubicación de quien la ejerce.

2.3.2 ¿Qué es participación social?

Habiendo puntualizado lo que significa la acción de participar, de acuerdo a la ubicación del actor, se pasa ahora al análisis de lo que es la participación social. Siguiendo con Bazdresch (2010 p. 196) afirma que “la participación social sucede cuando los actores sociales se agrupan y organizan para conseguir un fin privado o un fin público” Con esta forma de actuar el grupo social enfrenta los desafíos que se interponen para conseguir los satisfactores buscados y puede llegar a ser una verdadera gestión social en favor de los derechos ciudadanos y la construcción de una gobernabilidad democrática. Para que los pueblos puedan contar con una verdadera participación social de su gente se debe formar a los ciudadanos para ello, inculcando desde la infancia una cultura democrática. Es aquí donde la escuela juega un papel importante como agente formadora en procesos democráticos de la población.

2.3.3 La participación social en Educación

La educación es una actividad colectiva, donde las generaciones adultas transmiten a las generaciones jóvenes los elementos y habilidades necesarios para vivir en sociedad. La sociedad busca a través de la educación cultivar lo mejor del ser humano, su ser social. (Durkheim, 1996 p.9). La sociedad actual continúa en esa búsqueda de nuevas formas de acercamiento para mejorar la calidad educativa de niños y jóvenes. Es en ese contexto de mejora educativa que nace la política de participación social en educación.

Bracho, T., Canales, A., De Ibarrola, M., Latapí Sarre, P., Mendoza Rojas, J., Muñoz Izquierdo, C., Rockwell, E., Rodríguez, R., Villa Lever, L. (2009 p. 1) definen la participación social en educación como “un derecho para intervenir en las decisiones que competen a la organización de la vida escolar, darles seguimiento y vigilar el funcionamiento de los servicios, como vía para lograr una mayor relevancia, pertinencia y calidad de la educación que se imparte en los planteles educativos”. Habría que resaltar que los derechos siempre van acompañados de obligaciones, por lo cual sería necesario analizar muy bien las implicaciones que tienen esos derechos de los padres a participar.

De acuerdo con, Flores (2010 p. 1) los objetivos de política de participación social en México no han quedado definidos claramente, lo cual, provoca que la política se encuentre “extraviada en un mar de eventos que pueden diluir su efectividad”. El autor señala que para la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social el objetivo principal de esta política es organizar actividades que fortalezcan la calidad educativa, sin embargo se han ido agregando diferentes propósitos como cuidar la seguridad de los niños, vigilar lo que vende la cooperativa escolar e incentivar debates sobre la violencia de pareja. Dichos propósitos pudieran ayudar a mejorar la calidad educativa, pero de forma indirecta, por lo cual el autor propone cuestionar, cómo estas nuevas formas de participar contribuyen a complementar, alejar o sustituir los objetivos originales de la participación social. Flores (Ibid) afirma que es urgente que los padres de familia adquieran un sentido de ciudadanía, donde conozcan, reflexionen y sepan exigir sus derechos para la formación óptima de sus hijos. Esto implicaría que el padre desarrolle estrategias para vigilar la asistencia y puntualidad de los maestros, asimismo, que sepa discutir sobre procesos de aprendizaje para que los niños puedan desarrollar todo su potencial y no sólo vigilar lo que vende o no vende la cooperativa escolar. En este sentido habría que cuestionar qué tan preparados los padres están y si tienen la capacidad para

intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se da entre el maestro y el alumno.

Asimismo Flores (ibid p. 2) considera necesario ir más allá del concepto restringido de participación social en la escuela, el cual significa para la mayoría de los involucrados en el proceso educativo, participar en mejoras de infraestructura escolar. En revisiones realizadas de trabajos premiados por la SEP, el autor encuentra que participación social es equivalente a “lavar baños, pintar paredes, arreglar bancas y hasta hacer colectas, rifas y kermeses”. De igual forma señala que no se hace referencia a la prueba ENLACE como medio para reflexionar la calidad de la escuela y desde ahí retomar acciones a favor de mejorar el aprendizaje. Además de lo señalado, el autor considera como grave constatar que los padres realicen actividades que por ley deberían desempeñar otras personas y cita el ejemplo de padres de familia dedicados a brindar actualizaciones de computación a maestros en Toluca, lo cual cuestiona: ¿dónde está la política de formación de profesores? Otros padres, en Nuevo León, se han hecho cargo del grupo de alumnos mientras el maestro platica con familias de los niños; Flores (Ibid) pregunta ¿por qué no han solicitado personal adicional en el plantel? Otro caso en Nayarit, los padres han hecho guardia a la entrada y salida de alumnos en la escuela para salvaguardar su seguridad ¿Por qué no cuida la policía el entorno? Lo anterior lo lleva afirmar: “la exigencia para cumplir con el derecho a la educación es nula” y concluye diciendo que la participación social no debe significar realizar el trabajo de otros, que por incompetencia, negligencia u omisión no han logrado desempeñar.

Por otra parte Behn (2003 p.56) señala que “la participación social materializa el principio de la corresponsabilidad de la sociedad y las autoridades”. Hablar de corresponsabilidad es aceptar la necesidad de compartir entre dos o más la responsabilidad asumida. A lo anterior Santizo (2010) afirma, que se habla de redes de responsabilidad mutua incluyendo a miembros de la comunidad escolar como son director del plantel, maestros y padres de familia, además de empresarios y otras instituciones educativas. El principio de corresponsabilidad rompe con la estructura jerárquica del concepto de gestión escolar y la colaboración entre los actores fomenta relaciones de confianza entre ellos. Habría que trabajar con ahínco para hacer realidad ese principio de corresponsabilidad de la que habla el autor y eso implica vencer muchas inercias creadas, que si no imposibles de erradicar, son poco posible de lograr en un corto plazo.

Desde otra perspectiva, Ortega (2004 p. 215) señala que para la participación ciudadana primero se ha de educar en experiencias éticas. “la educación es en sí misma, una experiencia ética, por lo cual, implica compromisos de cambio y transformación, de participación en la construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y solidaridad”. El autor sostiene que el discurso pedagógico de la participación social no puede limitarse al ámbito de las solas formas de participación. Debe trascender y preguntarse: “participar ¿en qué sociedad? ¿para qué?”. Las repuestas a estas interrogantes deben surgir desde la incertidumbre experimentada en cada contexto social que vive en constante cambio y transformación. En pedagogía se han dedicado a facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje y se han olvidado de considerar los contextos socio-familiares de los alumnos. No se puede educar sin ver alrededor lo que está pasando. La sociedad debe estar consciente de lo que quiere, saber hacia dónde va y para qué se dirige ahí.

Las cuatro concepciones anteriores sobre la participación social en educación pueden sintetizarse como un derecho para intervenir en las decisiones que corresponden a la escuela (Bracho, et al. 2009); corresponsabilidad entre sociedad y autoridades (Behn, 2003); sentido de ciudadanía para exigir el derecho a la educación (Flores, 2010) y trascendencia ética para que la participación construya sociedades justas y solidarias en contextos específicos (Ortega, 2004).

La autoridad educativa ha conducido la participación ciudadana a través de los Consejos de Participación Social, los cuales se analizan a continuación.

2.3.4 Consejos de Participación Social

Según el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (2000) (CONAPASE) dentro de las tareas de transformación y en el marco de la descentralización, se descubre la inquietud de una creciente demanda ciudadana de participación en el proceso educativo, para lo cual, se establecieron los Consejos de Participación Social en las escuelas básicas, municipios y estados nacionales. La estructura de la Participación Social queda definida a partir de 1993 en el artículo 65 de la Ley General de Educación. La normatividad general del CONAPASE queda establecida en 1999 cuando se da a conocer el Acuerdo Secretarial No. 260 y el 2 de diciembre del mismo año, CONAPASE aprobó su Estatuto Interno que a la fecha lo sigue rigiendo. En agosto de 2000 se publicó el marco normativo de la participación social en los estados, municipios y

escuelas básicas. El Artículo 6 del Reglamento de Consejos de Participación Social en la Educación del Estado de Baja California define los Consejos Escolares, como se cita textual:

“Los Consejos Escolares son órganos consultivos, de orientación, colaboración y apoyo de la Autoridad Educativa en los centros escolares, que tendrán como objeto promover la participación de la comunidad en acciones para elevar la calidad de la educación y ampliar la cobertura de estos servicios educativos con equidad, mejorar el aprovechamiento escolar, lograr la corresponsabilidad de los actores inmersos en la educación y mejorar la infraestructura escolar” (Artículo 6. Reglamento de los Consejos de Participación Social en la Educación del Estado de Baja California, 2002).

Los lineamientos para los Consejos de Participación Social en la Educación están establecidos en la Ley General de Educación, Capítulo VII, Sección 2. En la tabla 8 pueden observarse los estatutos que señala la Ley. Se incluye la Sección 3 que trata sobre la inclusión de los Medios de Comunicación.

Tabla 8. Ley General de Educación

<p style="text-align: center;">Sección 2</p> <p style="text-align: center;">De los Consejos de Participación Social</p>	<p style="text-align: center;">Sección 3</p> <p style="text-align: center;">De los Medios de Comunicación</p>
<p>Art. 68. Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.</p> <p>Artículo 69.- Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos.</p> <p>La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un consejo escolar de participación social, integrado con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.</p> <p>Este consejo conocerá el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización; tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; propiciará la colaboración de maestros y padres de familia; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela; estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos; llevará a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar; alentarán el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando; podrá opinar en asuntos pedagógicos; contribuirá a reducir las condiciones sociales adversas que influyan en la educación; estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares; respaldará las labores cotidianas de la escuela y, en general, podrá realizar actividades en beneficio de la propia escuela.</p> <p>Consejos análogos podrán operar en las escuelas particulares de educación básica.</p> <p>Art. 70.- En cada municipio operará un consejo municipal de participación social en la educación integrado por las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros, así como representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación.</p>	<p>Art. 74. Los medios de comunicación masiva, en el desarrollo de sus actividades, contribuirán al logro de las finalidades previstas en el Art. 7, conforme a los criterios establecidos en el artículo 8.</p>

Fuente: Ley General de Educación (2009 p. 21)

Sintetizando el cuadro anterior se puede decir que en la Ley General de Educación, Sección 2 queda establecido que la escuela debe promover la participación de la sociedad en actividades que fortalezcan y eleven la calidad educativa, así como ampliar la cobertura

de los servicios educativos. Asimismo cada plantel debe buscar la vinculación con la comunidad. En cada escuela debe operar un Consejo de Participación Social integrado por padres de familia, representantes de la Asociación de Padres, maestros, representantes del sindicato, director del plantel, exalumnos y miembros de la comunidad que deseen participar. Los miembros del Consejo deben conocer el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades escolares para ayudar a los docentes en su realización. Asimismo deben tomar nota de los resultados evaluatorios y colaborar con docentes y padres de familia. Pueden proponer estímulos sociales para estudiantes, docentes, directivos y empleados de la escuela y promover actividades extraescolares. Coordinar el ejercicio de protección civil y emergencia escolar, alentar el interés familiar y opinar en asuntos pedagógicos. Debe sumarse también a combatir las condiciones sociales adversas y convocar a la realización de trabajos de mejora a las instalaciones escolares. Cada municipio debe contar con un consejo municipal de participación social en la educación.

Basándose en el Artículos 69 de la Ley General de Educación sobre el tema de participación social, Santizo (2010) realizó una clasificación de atribuciones en tres ámbitos de acción atribuidos a los Consejos Escolares de Participación Social: gestión administrativa, gestión pedagógica y gestión de vinculación, (ver tabla 9).

Tabla 9. Ámbito de acción de un Consejo Escolar de Participación Social

<p style="text-align: center;"><i>Gestión Administrativa</i></p> <ul style="list-style-type: none">• El calendario escolar;• Podrá poner estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela;• Llevará a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar;• Contribuirá a reducir condiciones sociales adversas que influyan en la educación;• Estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares;• Respalda las labores cotidianas de la escuela y, en general,• Podrá realizar actividades en beneficio de la propia escuela. <p style="text-align: center;"><i>Gestión pedagógica</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización;• Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas;• Estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos, y• Podrá opinar en asuntos pedagógicos. <p style="text-align: center;"><i>Gestión de vinculación</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Propiciará la colaboración de maestros y padres de familia; y• Alentará el interés familiar y comunitario para el desempeño del educando
--

A la fecha, todas las escuelas adscritas al Programa Escuela de Calidad (PEC) deben contar con un Consejo de Participación Social en el plantel. Según Vélez, Linares, Martínez y Delgado (2008) el CONAPASE posee una concepción oficialista y una estructura pesada que no alienta los procesos democráticos de participación social. No obstante, el proyecto está trabajando en gran parte del territorio nacional. Habría que ver, bajo qué condiciones lo están haciendo y qué resultados han obtenido.

2.3.5 Programa Escuela de Calidad (PEC)

Los Consejos de Participación Social en Educación no pueden entenderse sin analizar el Programa Escuela de Calidad (PEC) porque las escuelas inscritas en el programa deben contar con el Consejo de Participación Social.

“El Programa Escuela de Calidad es una iniciativa del gobierno federal originada en 2001, cuyo propósito general es mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica, especialmente a las que atienden a poblaciones en condición de marginalidad urbana, mediante la construcción de nuevos modelos de gestión escolar, práctica docente y participación social, que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se integren al programa” (Bracho, 2009 p. 13).

Según Bracho (ibid) para que una escuela pueda ingresar al Programa Escuela de Calidad (PEC) tiene que seguir los criterios marcados por el gobierno estatal, además debe presentar un plan estratégico de acción a cinco años donde se especifique su misión, visión, metas y acciones a desarrollar, también debe presentar un programa anual de actividades realizado entre el director de la escuela, maestros y padres de familia. Lo anterior establece ciertos lineamientos a seguir a largo y mediano plazo, sin embargo no deja claro cómo habrán de trabajarse los contenidos que lleven a un mejor aprendizaje.

En este sentido Treviño (2010) refiere, el PEC ha funcionado como un programa de mejoramiento de infraestructura, sin embargo no ha logrado transformar la orientación de la gestión hacia el aprendizaje. Existen reportes de evaluación que no muestran evidencia concluyente de que el PEC transforme la gestión escolar de fondo, donde puedan observarse diferencias concretas entre una escuela que estuvo en el programa y otra que no lo hizo. El fenómeno anterior, el autor lo atribuye a la diferencia que existe entre unos maestros y otros. El autor sostiene que no es suficiente mejorar la gestión escolar, se requiere voltear hacia la calidad de formación de los maestros, porque cuando ellos cierran la puerta del aula se convierte el salón de clase en un mundo independiente y ajeno a la gestión. Lo anterior muestra que no se tiene una visión compartida de una organización con objetivos y misión consensada.

De igual forma Treviño (2010) afirma que no existe evidencia de que el PEC tenga efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, se ha observado que al agrupar escuelas por grado de marginación, existe un cambio en los puntajes de las pruebas de español y matemáticas de tercero a quinto grados. A pesar de lo anterior, se reconoce que el PEC ha tenido efectos significativos en la disminución de la deserción, reprobación y repetición de alumnos mas no así en escuelas indígenas. Un punto importante a reconocer es que evaluaciones realizadas no se planificaron desde el principio del PEC y los acercamientos posteriores tienen grandes limitaciones, lo que llega

a ser un problema a la hora de interpretar resultados. Es de reconocer que la escuela necesita recursos para mejorar su infraestructura y su personal docente y al no contar con ellos para la operación cotidiana del plantel solicitan del apoyo económico de los padres de familia (inconstitucionalmente) para el funcionamiento.

Por lo anterior Treviño (2010 p. 316) cita textual "...el PEC parece ser un programa de distribución de recursos más que una iniciativa que busque transformar de fondo la cultura escolar". El cambio que la escuela necesita es de fondo, incluyendo una transformación organizacional del sistema educativo, un cambio de visión de los actores educativos, y una sintonía de intereses por parte de los docentes, el sindicato y actores políticos que son quienes toman las decisiones para que el cambio sea efectivo. El cambio debe venir desde la concepción, usos y costumbres arraigadas de años en el sistema educativo.

2.3.6 Desafíos y retos de la participación social

Como se ha señalado a lo largo de la presente revisión bibliográfica, la participación social en el campo educativo, tal como ha sido postulada en la Ley, enfrenta retos y desafíos para su implementación debido a su compleja configuración institucional, conformada por varios niveles administrativos como son los Consejos Escolares de cada plantel, los Consejos Municipales, Estatales y Nacional, además, se suman a ellos la diversidad de actores participantes y las relaciones generadas que intervienen en los procesos de gestión.

Corro (2008 p. 97) se dio a la tarea de estudiar y clasificar los desafíos identificados de la participación social, los cuales agrupó en seis ejes temáticos para su análisis, quedando de la siguiente manera:

- Desafío político
- Desafío de la cultura de la participación
- Desafío normativo
- Desafío del crecimiento del Sistema Nacional de Participación Social en la Educación (SNPSE)
- Desafío del impacto sobre la calidad con equidad en la educación
- Desafío de la evaluación y rendición de cuentas

La clasificación anterior da una idea esquematizada sobre la complejidad que entraña la participación social en el campo educativo y lleva al lector a descubrir las implicaciones sociales, políticas, culturales y económicas que representa este fenómeno para cualquier comunidad del país. Implementar una nueva figura para impulsar la calidad en educación, no es tan sencillo como pudiera parecer ya que no basta realizar una propuesta y plasmarla en un papel, antes bien, hay que pensar cómo será asimilada en el imaginario de las personas a quienes va dirigida la acción. Los actores sociales generalmente enfrentan resistencias al cambio causadas por diferentes motivos, entre ellos se encuentran las inercias culturales que se van cargando por años atrás, las cuales no son tan fáciles de modificar (Cohen, 2003 p.28); también existen resistencias relacionadas con el orden económico, político o social y es sólo a través del tiempo como se van modificando para su asimilación.

Entre los desafíos políticos, Corro (2008) determina como un reto la existencia de diversos actores y grupos que cuentan con distintas posturas políticas, económicas e ideológicas a cargo de los Consejos de Participación, que a la vez que difieren en formas de abordar situaciones, también comparten intereses por influir en asuntos educativos. A lo anterior se suma que los Consejos presentan un entramado de situaciones y circunstancias específicas a cada región local, municipal o estatal, que no puedan ser comparables, aplicables o del interés de contextos ajenos al que lo originó. Lo anterior da como resultado falta de eficacia en el funcionamiento, limita el alcance de aprovechamiento y puede desviar los objetivos principales en favor de mejorar la calidad educativa.

Según Corro (2008) la cultura de participación ha tenido un desarrollo lento pero constante en los últimos 50 años, sin embargo, todavía no se tiene una idea clara en la comunidad sobre lo que implica la participación social en educación. Los padres no perciben la participación como un deber suyo, más bien la conciben como un atenuante a los problemas económicos que enfrenta la educación pública en México. Para otros padres de familia la participación consiste en asistir y ayudar en las labores de limpieza y mantenimiento de la escuela de sus hijos, o participar en los eventos escolares propuestos por la dirección del plantel. Los padres consideran como responsabilidad de los maestros todo aquello que se desarrolla en el interior de la escuela y, a su vez, los maestros estiman que los padres deben mantenerse fuera del ámbito académico. Asimismo, el autor enfatiza que la pobreza, marginación, la falta de tiempo por necesidades de trabajo y la baja escolaridad de los padres es un obstáculo para la participación.

Los desafíos normativos presentes para el Sistema Nacional de Participación Social en la Educación, según Flores (en Corro, 2008) son tres: el primero se presenta por la poca flexibilidad que existe en el marco normativo ya que en una nación plural, como es el caso de México, se requiere tomar en cuenta la diversidad de situaciones escolares que se presentan a lo largo y ancho del territorio nacional. No puede medirse a todos con la misma vara ignorando la complejidad histórica y cultural para aplicar la participación. Como un segundo punto, se reconoce la existencia de graves omisiones sobre “prescripciones específicas” lo cual trae como resultado poca facilidad a los padres para acercarse en ayuda del aprendizaje de sus hijos. Por último, se considera necesario incluir en la Ley, como “prescripción específica”, el tema sobre transparencia en el manejo del dinero por parte de la escuela, con la finalidad de mejorar las relaciones de confianza entre maestros, directivos y padres de familia.

Como cuarto eje, Corro (2008) señala que el crecimiento considerable del Sistema Nacional de Participación Social en la Educación (SNPSE) trae consigo nuevos retos, como fomentar la complementariedad, es decir, propiciar la instalación de los Consejos municipales y estatales ya que no van a la par con el establecimiento de los consejos escolares. Esta disparidad existe porque los Consejos están sujetos también a los cambios gubernamentales que se van presentando, tanto a nivel municipal como estatal, lo cual afecta su permanencia. El autor considera que esta forma de operar debe ser reconsiderada en el marco normativo. Otro de los nuevos retos lo representa la magnitud del SNPSE. El tamaño de la estructura de los Consejos de Participación Social es muy grande, lo cual, ocasiona que se convierta en un sistema burocratizado que difícilmente responde a las necesidades reales del plantel escolar. Asimismo representa un reto para la implementación de la planeación, el seguimiento y evaluación de desempeño. Por último se tiene el desafío de cómo llevar a cabo la vinculación entre consejos, es decir la interrelación interna y externa generada entre ellos, dada su magnitud. El autor afirma la existencia de una Red Nacional de Participación Social que está en proceso de formalización en un próximo marco normativo.

El quinto eje de Corro (2008) corresponde al impacto de la participación sobre la calidad con equidad en la educación. Cabe señalar que la permanencia de programas como Escuelas de Calidad (PEC), Escuela Segura (PES) e Infraestructura Educativa se debe a la presencia de consejos de participación social, no obstante, los esfuerzos realizados por incluir a los padres no han sido suficientes para “modificar condiciones

estructurales que refieren a factores socioeconómicos y tradiciones culturales” (Corro, 2008 p. 107). El autor afirma que para potenciar los logros educativos y la equidad aún queda mucho por hacer, no basta con la sola participación.

Para concluir con esta serie de desafíos, Corro (2008) señala como último reto el tema referente a la evaluación y rendición de cuentas en el sentido de que las instancias de participación social han tenido una presencia escasa en los procesos de aplicación, validación y utilización de los resultados de exámenes nacionales e internacionales, tales como: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), por lo cual, la escasa de presencia debe ser revalorada. Asimismo consideran necesario encausar la participación hacia el área de transparencia y rendición de cuentas para que la información que se genere sea objetiva, clara y aporte confianza y credibilidad a todos los involucrados en el sistema escolar.

2.4 Relación escuela-comunidad

Según el Diccionario de la Real Academia (2001) “relación” significa: conexión, correspondencia de algo con otra cosa, por lo tanto, esta aparatado tiene la intención de analizar la correspondencia que existe entre la escuela y comunidad que la circunda. Para tal fin se retoma el concepto dialéctico propuesto por Garreta y Llevot (2007) quienes ven a la familia como parte de esa comunidad en relación con la escuela. Asimismo se analizan el concepto de Freire sobre la escuela y la visión transformadora que atribuía a la misma en favor de niños y jóvenes. Schmelkes (2010) enfatiza que los cambios transformadores generados en la escuela deben partir de las necesidades existentes en escuela misma. Existen necesidades que muchas veces tienen relación con alguna problemática de un contexto específico, de ahí la importancia de vincular la escuela y la comunidad.

2.4.1 La escuela y la comunidad un binomio que va de la mano

La escuela no es una institución aislada, se encuentra inmersa en un contexto social donde la comunidad juega un papel importante en su desempeño. Escuela y comunidad conforman un binomio complejo por la naturaleza de cada uno, no obstante, coexisten y cuentan con una relación dialéctica entre ellos. Garreta y Llevot (2007) afirman que la relación entre escuela y comunidad cobra importancia en la educación porque es en

la familia de una comunidad determinada donde ésta inicia para posteriormente continuarse en la escuela. Para que la educación sea buena, la escuela debe preocuparse por conocer el entorno en el que se desarrollan los alumnos y es ahí, donde se ve favorecida la participación de los padres de familia en el contexto escolar. Cabe señalar que familia y escuela pertenecen a dos esferas distintas. Las familias se inscriben en la esfera de lo privado y las escuelas se localizan en la esfera pública. La intersección que se forma entre familia y escuela conforma una relación entre ellas, que como dice Fernández Enguita (2007), es una relación cambiante, de encuentros y desencuentros, se considera cambiante porque ni la familia es hoy lo que fue, ni la escuela desempeña ahora las mismas funciones que antes. No obstante, el binomio continúa unido y necesita para su funcionamiento eficaz llegar a una relación eficaz. La Figura 5 ilustra la relación escuela-comunidad como en dos mundos que en un punto se entrelazan entre sí.

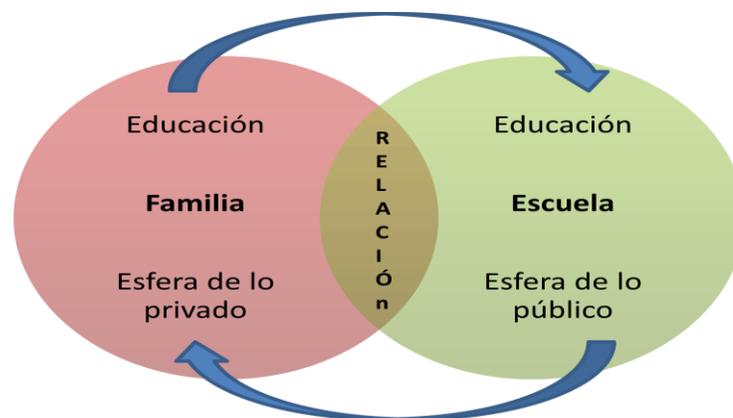


Figura 5. Relación Escuela Comunidad

Ya Paulo Freire (1997) en sus trabajos sobre educación hacía referencia sobre la importancia que tiene la escuela como agente transformador de la comunidad y afirmaba que la calidad de una escuela no se mide solo por la cantidad de contenidos transmitidos a los alumnos y cómo estos son aprendidos por los estudiantes. Antes bien, la calidad de la escuela debe ser medida por la capacidad presente de construir en la comunidad una solidaridad de clase y, además, ser capaz de tener apertura hacia la comunidad para que ésta sea capaz de utilizarla como espacio de elaboración de cultura. Para ilustrar con mayor claridad lo anterior se puede leer textual:

No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar

colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia. (Freire, 1997 p. 19).

2.4.2 La definición de escuela

Existen muchas definiciones de escuela elaboradas desde diferentes perspectivas, no obstante, se quisiera tomar en cuenta para definir al plantel escolar la definición que realiza Freire sobre la misma.

La escuela para Freire tiene un significado transformador, es quien construye saberes, transforma y a la vez, se transforma a sí mismo. La escuela para Freire es también un sitio para converger como personas, es un lugar donde la comunicación fomenta la creación de lazos de amistad para la construcción de ambientes de paz.

Escuela es... el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercadas de gente por todos lados. Nada de convivir con las personas y descubrir que no se tiene a nadie como amigo. Nada de ser como block o ladrillo que forma la pared. Importante en la Escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar, es también crear lazos de amistad. Es crear ambientes de camaradería. Es convivir, es sentirse "atada a ella". Ahora, como es lógico.... en una escuela así va ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz. Es así como podemos comenzar a mejorar el mundo" (Freire, s/f en:

<http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2010/04/freire-paulo-vida-y-obra.html>)

Para Freire la escuela como agente transformador, se encuentra enclavada en el corazón de una comunidad y debe responder al interés y las necesidades de la misma. La comunidad como sujeto colectivo posee necesidades propias y únicas que deben ser consideradas a la hora de elaborar políticas de cambio porque son ellos quienes pueden ayudar o involucrarse en los procesos de transformación.

Volviendo la mirada al tema sobre la comunidad y la relación existente entre ésta y la escuela, Schmelkes (2010) afirma para que exista una verdadera transformación de la educación, debe surgir de dentro, desde la escuela misma, donde directivos, docentes, personal administrativo, alumnos y la comunidad busquen juntos cuáles son esos cambios deseados y, además, necesarios para el mejoramiento educativo. La escuela como unidad define lo que quiere cambiar y especifica para qué quiere realizar ese cambio y, es precisamente ahí, donde empieza a cobrar importancia el papel de la comunidad en los procesos de transformación de la calidad de la educación. La comunidad como parte integradora de una unidad conformada por la escuela y también como agente externo que pide acciones para el cambio.

Existe otro aspecto a considerar, Schmelkes (1994) señala que cuando los servicios educativos llegan a una comunidad, la escuela se convierte en parte de la vida de esas personas. La vida cotidiana de las familias que viven alrededor de la escuela empieza a girar en torno a la misma, por ejemplo, los padres de familia dedican parte de su ingreso a los uniformes de sus hijos, al material escolar de los niños, en ocasiones prescinden de la ayuda de los hijos en trabajo para que ellos se dediquen al estudio y rindan mejor en el aprovechamiento escolar. De igual forma la escuela se hace presente en la comunidad en fiestas principales que son representativas para todos, en campañas diversas de aseo, cuidado del medio ambiente, vacunación, reforestación, eventos deportivos y culturales, entre otros muchos que pueda haber. La escuela forma parte vital de la comunidad. Y de la misma manera en que la escuela está en la comunidad, la comunidad también está en cada escuela, a pesar de que los programas escolares sean iguales para todos, porque cada escuela tiene su propia identidad. La comunidad se inserta en la escuela a través de los mismos alumnos que la integran, sus familias, parientes, maestros y diverso personal que ahí labora. La vida de comunidad la lleva cada participante a la escuela en su forma de hablar, sus juegos, costumbres, formas de ver la vida, de trabajar, de resolver problemas, y la lista puede crecer y ser interminable.

2.4.3 Definición de comunidad

Para Schmelkes (2010, p. 213) “la comunidad es la que se encuentra alrededor de y vinculada por la escuela, pudiendo coincidir o no con una comunidad en el sentido geográfico de la palabra” no se trata de un grupo homogéneo ni armónico dado que todo grupo humano es dinámico y entraña gran complejidad en su conformación. Cada grupo de

personas se desenvuelve en un contexto social con circunstancias específicas que los hace ser únicos, además, esos grupos se encuentran mediados por la historia. La comunidad que la autora refiere es aquella que se encuentra unida a la escuela, conformada por familias de los alumnos y, en una perspectiva mayor, se encuentra la comunidad a la que la escuela sirve, con sus características propias de acuerdo a cada escuela y grupos que la conforman, tomando en cuenta los elementos de continuidad y de cambio que trae consigo la rotación de ciclos escolares y el cambio generacional donde unos egresan y otros ingresan para iniciar con su formación escolar. Este movimiento da dinamismo a la comunidad, respondiendo a los cambios que se le van presentando. No obstante, siempre existe el referente escuela que da unidad, impone límites y define. Asimismo, cada comunidad cuenta con su propia cultura, la cual llega a formar parte integral de cada escuela también.

Subyace en lo mencionado por Schmelkes (2010) sobre las comunidades y su relación con la escuela, que entre escuela y comunidad se interpone una cultura condicionada por la propia historia, asimismo, en el fondo existen expectativas creadas sobre la escuela que varían de acuerdo a cada comunidad, porque cada grupo humano es único. Cuando la escuela no cumple con esas expectativas creadas surgen los conflictos entre partes. Cambiar expectativas no es algo sencillo de lograr. La escuela es parte de esa comunidad y su presencia la impacta sin que necesariamente se involucre en acciones que vayan más allá de su propia función de enseñar. El impacto que tiene la escuela en cada comunidad varía de acuerdo a la capacidad que tiene cada institución educativa de comunicarse, de hacerse presente con una imagen consolidada y haciendo posible que maestros y alumnos se identifiquen con ella creando vínculos de unidad, además cuenta la capacidad de la escuela para responder a la problemática existente en la comunidad; de cómo lleva la comunicación con los padres de familia sobre los propósitos escolares y avances de los alumnos; asimismo cuenta la capacidad de introducir a cada aula del plantel la cultura comunitaria y saber hacer uso de los recursos humanos, naturales, culturales, económicos y educativos que la comunidad presenta.

No obstante, según Schmelkes (2010) cuando no se tienen vínculos con la escuela también se genera un impacto en la comunidad pues se establece un distanciamiento y cerrazón de la escuela hacia la vida de comunidad. Cuando una escuela se transforma la comunidad está presente en ella. Cuando existe acercamiento entre escuela y comunidad los niños aprenden más. Existen factores que están siempre presentes en escuelas

efectivas y son: liderazgo académico del director, trabajo docente en equipo, clima escolar de respeto y propicio al aprendizaje, cultura de planeación y evaluación en la escuela y una relación armónica con la comunidad que debe convertirse en una búsqueda continua.

En este sentido Schmelkes (2010) afirma que en México se ha temido a la relación de la comunidad con la escuela, quizás debido a lo establecido en el Artículo 55 de la anterior Ley General de Educación, donde se prohibía a los padres intervenir en cuestiones administrativas o pedagógicas en las escuelas. La Ley General de Educación vigente desde 1993 circunscribe la participación de los padres a los Consejos de Participación Social. Ha sido la legislación la que ha impedido que en México se lleve a cabo una mayor exploración en este sentido de participación comunitaria en el plantel escolar. Sin embargo, se tiene certeza de que cuando se involucra a los padres a conocer la visión de la problemática escolar desde la comunidad se convierten en aliados de los procesos de transformación.

Referido a este contexto Parcerisa y Úcar (2007) manifiestan, hoy día la escuela tiene necesidad de abrirse a la comunidad para dejar atrás su condición de aislamiento ya que sin esta apertura difícilmente logrará cumplir con su función social. La escuela debe entenderse como una comunidad que educa y a la vez que se educa, es decir, la escuela es un agente educador a la vez que sujeto colectivo en formación, lo cual supone que la acción comunitaria tiene que ser una acción socioeducativa en red donde todos los actores que la conforman sean corresponsables de los procesos educativos que se llevan a cabo. En este sentido, Vera (2007) va más lejos afirmando que existe la necesidad de integrar la escuela en proyectos de desarrollo comunitario para dar respuesta a esa doble dimensión propuesta de escuela formadora y, que a la vez, se educa como sujeto en una acción colectiva.

2.4.4 La relación escuela comunidad

Vera (2007) afirma que a diferencia de generaciones pasadas, hoy en día los cambios se presentan con mucha rapidez lo cual obliga a la reflexión y la acción para contrarrestar los efectos que todo esto pudiera traer. Antiguamente las nuevas generaciones de personas se incorporaban al mundo y éste era prácticamente el mismo vivido por generaciones anteriores. Los cambios se daban muy lentamente. Para muchas familias, por ejemplo, la institución educativa estaba conformada por ellas mismas y se sumaban parientes que representaban la comunidad inmediata a la persona, algunos

funcionarios y sacerdotes también se sumaban entre otros pocos que interactuaban con ellos. Muy pocas personas tenían acceso a una educación institucionalizada cuya función era reproducir las tradiciones, las técnicas necesarias para la producción y el conocimiento en general que la comunidad necesitaba para resolver su vida. Con la llegada de la modernidad, también arribaron los grandes cambios trastocando todos los órdenes de la vida, los cuales, ya no permiten a la familia ni a la comunidad inmediata, transmitir los saberes que se requieren para resolver las nuevas exigencias de la vida. El nuevo mundo de los jóvenes ya no corresponde con el que vivieron sus padres y sus abuelos y todo esto viene a transformar la función educativa de la familia que se ve en la necesidad de encomendar la nueva tarea formativa a instituciones nuevas, que hoy se conocen como escuelas, donde personal especializado es el encargado de transmitir los saberes a las nuevas generaciones.

Habría que decir también, siguiendo a Fernández (2007), estos cambios que suceden con mayor rapidez afectando a toda la humanidad son de tres tipos: *suprageneracionales*, son cambios casi imperceptibles que se presentan de una generación a otra; cambios *intergeneracionales* claramente perceptibles de una generación a otra de la población y por último, cambios conocidos como *intrageneracionales*, en los cuales se perciben transformaciones sociales claramente perceptibles entre una generación y otra que trastocan tanto la política, economía, cultura, sociedad, familia y ciudad, entre otros. La educación también se ha visto tocada por esta vorágine de cambios y se ha visto obligada a enfrentar nuevos retos en la formación de las nuevas generaciones que no sólo requieren de una formación inicial, sino de una educación permanente. Ahora más que nunca la función de la educación recae en la escuela debilitando a la familia y la comunidad próxima, lo cual ha llevado a la búsqueda de un reparto suficiente y eficaz de las tareas educativas.

En este sentido Fernández (2009) afirma que el maestro como figura decisiva en la formación de generaciones ha pasado a la historia. Ahora los tiempos exigen una cooperación horizontal y una coordinación vertical para que se logren los objetivos educativos. En un contexto cambiante debe existir flexibilidad. La escuela debe ser entendida como un sistema donde se contemple su relación con los padres, el entorno, la cultura, las redes de comunicación, las asociaciones y profesionales diversos que pueden ser de ayuda en el proceso educativo. La escuela se ha convertido en un sistema complejo. La sociedad del conocimiento, el Internet y todos los recursos educativos que

existen actualmente han venido a deconstruir la escuela y a romper el monopolio formativo e informativo, lo cual, exige de nuevas alternativas como herramientas de aprendizaje.

A manera de síntesis

A manera de síntesis se puede decir que la fundamentación teórica analizada para el presente trabajo señala que la participación social en el contexto educativo surgió con el fin de promover la equidad de oportunidades entre los educandos, además de promover la calidad educativa en las escuelas en apoyo al desarrollo social y el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos.

Para ayudar a alcanzar tal fin, organismos internacionales tales como Naciones Unidas y Banco Mundial, entre otros, diseñaron estrategias de acción como aquellas dictadas en el Foro Mundial sobre Educación para las Américas (2000) donde quedó establecido a modo de compromiso de acción, la apertura de nuevos espacios para la participación de las comunidades y la sociedad civil en las escuelas de América Latina. Sin embargo, para que dichos compromisos logren incidir en las escuelas, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996) conocido como el Informe Delors, recomienda contemplar a la comunidad local y los miembros que la componen como son los padres de familia, directivos escolares y autoridades gubernamentales, porque de no ser así, cuando las reformas se establecen desde arriba o fuera del contexto, difícilmente pueden realizarse y cumplir con los objetivos propuestos.

El mismo Informe Delors (1996) señala que, para que los integrantes de las comunidades locales puedan convertirse en verdaderos sujetos de su propio desarrollo y logren romper el círculo de la desigualdad, requieren asumir el compromiso que les toca en apoyo a la educación como medio para lograr la paz, libertad, justicia social y el progreso. De tal suerte, para que la educación sea de calidad, como señala Martínez Rizo (2003), debe cumplir con las características de relevancia, equidad, eficacia y eficiencia donde se incluyan procesos, insumos y productos del contexto en cuestión para lograr incidir en los alumnos participantes.

Las políticas educativas en México deben ser aprobadas por los actores participantes pertinentes en el proceso educativo (Aguilera, 2010), de lo contrario, están destinadas al fracaso. De ahí que aunque las políticas públicas busquen dar respuesta a

los problemas que aquejan a la sociedad, cuando no se elaboran en consenso con los actores pertinentes, quedan relegadas a ser letra muerta en la documentación oficial. En México se carece de un órgano especializado encargado de la ejecución de políticas públicas, por lo tanto, el gobierno ha instrumentado la inclusión de la sociedad civil para realizar esa función en el sector educativo. Las políticas educativas quedaron plasmadas en los documentos principales que se revisaron para el presente trabajo como son: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la Ley General de Educación (2009), el Plan Sectorial de Educación 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2009-2013 (Baja California), el Acurdo No. 535 y la Circular 001.

A la luz de la Reforma Educativa, la participación social en México, se convirtió en una condicionante para elevar la calidad de la educación. El concepto de calidad, como afirma Bracho (2009) ha ido cambiando su acepción según ha sido la necesidad de la época. Hubo momentos en que la cobertura y el acceso fueron prioridad y la calidad se convirtió en la necesidad de cubrir esos requerimientos educativos, en otro momento, la calidad se centro en la retención y eficacia terminal de los alumnos. Actualmente en las escuelas se busca la calidad de los aprendizajes para promover la equidad educativa entre los alumnos, para lo cual, se considera necesario que todos los actores educativos se involucren en el proceso del alumno, incluyendo a los padres de familia (Galvan, 2008).

Las plataformas de acción diseñadas, para llevar a cabo la participación social, son los Consejos de Participación Social, estructuras verticales de gran tamaño y administración burocratizada, lo cual convierte la operación de los Consejos en algo muy difícil de ejercer, al menos en contextos vulnerables donde no se cuenta con la disponibilidad de los participantes requeridos. Los Consejos de Participación Social han sido requisito indispensable para toda escuela inscrita en el Programa Escuela de Calidad y en el caso específico de Baja California el requisito ha sido obligado para toda escuela que desee recibir la *Beca Progreso*, un apoyo económico que brinda el gobierno estatal para la operación de los planteles escolares.

Existe la necesidad de vincular a las escuelas con su comunidad. Comunidad y escuela forman un binomio inseparable, hay una relación dialéctica entre ellas. Ninguna de las dos entidades se encuentra sola en una isla, existen bajo un contexto determinado y enfrentan situaciones y problemas específicos que quizá sean distintos a los vividos en latitudes diferentes. La escuela forma parte vital de la comunidad y de la misma manera en

que la escuela está en la comunidad, la comunidad está en la escuela. De ahí que los cambios transformacionales de las escuelas deben surgir de las necesidades mismas del plantel (Schmelkes, 2010). Lo anterior habla de que las escuelas requieren de autonomía y libertad para trabajar situaciones identificadas como prioritarias y necesarias por ellas mismas, para promover el bien común y promover la calidad educativa de sus alumnos. Contar con libertad para establecer los vínculos de participación social que favorezca tanto a la escuela como a la comunidad.

La fundamentación teórica revisada da una idea sobre el estado del arte en que se encuentra este tema tan complejo como es el de la participación social, pero también deja a su paso una gran interrogante sobre el cómo se logra establecer la participación social, tal como ha sido diseñada en la Política Educativa, en escuelas ubicadas en comunidades vulnerables como hay tantas a lo largo del país, donde los contextos sociales de los habitantes son heterogéneos, generalmente difíciles y delineados por diferentes niveles de desarrollo social, económico, político y cultural. La respuesta a esta gran pregunta ha sido una de las razones que motivó la realización de esta investigación. Es difícil comprender cómo habiendo tanta necesidad por mejorar la calidad educativa para promover mejores aprendizajes, se condicione a una acción de participación incierta por parte de los padres de familia.

En el siguiente capítulo correspondiente al Método se describen los pasos que se siguieron para realizar el presente proyecto.

CAPITULO III. MÉTODO

Introducción

Después de realizar la revisión del estado del arte y haber definido la problemática que representa la participación social en el contexto educativo, además de establecer los objetivos del presente estudio y delinear las preguntas derivadas de los supuestos teóricos que guían la presente investigación, nos dirigimos ahora a explicar la parte correspondiente al método, donde se expone la forma como fue abordado el objeto de estudio para su comprensión.

3.1 Marco Teórico- Metodológico

El presente trabajo queda inscrito bajo la perspectiva cualitativa, un enfoque metodológico que busca comprender desde los mismos actores sociales, el sentido que tiene para ellos el fenómeno estudiado, en este caso particular, se pretende comprender el sentido que tiene para ellos, la participación en las escuelas de su comunidad, a la vez que analizar la manera en que la escuela colabora o participa en la comunidad para descubrir cuál es la relación que se establece entre la ambas.

La investigación cualitativa, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) es inductiva, esto es, parte de lo particular para llegar a lo general. El diseño que sigue el investigador cualitativo en su investigación puede ser flexible, no se limita a un solo camino para abordar el objeto de estudio, sino permanece abierto a la posibilidad de inclusión de nuevos métodos y técnicas que mejor aporten al desarrollo del proyecto. En la perspectiva cualitativa el objeto de estudio debe abordarse en forma holística, empíricamente, debe ser interpretativo y empático, lo cual significa que los escenarios estudiados, al igual que los grupos de personas participantes, no se reducen a variables, sino que se consideran un todo, por eso se dice que el estudio cualitativo tiene una perspectiva holística.

El presente trabajo de investigación es un estudio de caso (Roy, 2009; Stake, 2010; Yin, 2009) porque lo que se pretende conocer es precisamente el caso específico de la participación social en el contexto escolar desde la perspectiva de los directores escolares de un barrio particular localizado en el fraccionamiento INFONAVIT Punta Banda de la ciudad de Ensenada, B.C., para lo cual, se ha utilizado la teoría fundamentada para el análisis. Según Strauss (2001) la teoría fundamentada se emplea para analizar los datos

recogidos en una investigación donde ellos, los datos mismos, son quienes hablan y develan lo que sucede en un lugar determinado. Se trata de una técnica utilizada principalmente en la investigación social para teorizar a partir de los datos encontrados. El autor considera la teoría fundamentada como un método sistemático para interpretar datos cualitativos y no sólo lo considera un método, sino que es una filosofía por la forma de abordar el conocimiento, ya sea que los datos provengan de entrevistas, de notas de campo, observaciones o de otros materiales utilizados para la documentación de la investigación. La teoría fundamentada se complementa bien con el programa de análisis de datos cualitativos electrónico denominado ATLAS. ti; una herramienta electrónica que ayuda a realizar el análisis de los datos de forma sistemática, a través de la identificación de códigos y definición de categorías con sus respectivos memorándums o memos que posteriormente ayudan al investigado a realizar el análisis comparativo de los datos. El programa tiene la capacidad de elaborar diagramas en forma de mapas conceptuales de acuerdo a la información elegida para tal fin. Los mapas proporcionan al lector la información ya fragmentada que fue producto de análisis exhaustivo para finalmente llegar a obtener una explicación de la realidad estudiada y comprender el fenómeno de estudio en su contexto.

El marco teórico metodológico que se presenta a continuación está constituido por información documental sobre los dos temas centrales que guiaron el método del presente trabajo: el estudio de caso y teoría fundamentada.

3.1.1 Estudio de caso

Según Roy (2009) para el ser humano es natural el acto de observar y no solo observa cosas aisladas, sino observa casos a su alrededor, ya sea que éstos estén representados por personas, por algún evento o fenómeno determinado. El estudio de caso para el autor, es considerado como un método empírico de los más antiguos. Años atrás, por ejemplo, para los médicos era muy común estudiar un caso específico para tratar de comprender una enfermedad en sus distintas etapas. Lo mismo sucedía con los medicamentos utilizados para el tratamiento, en donde por medio de observación se estudiaban los procesos de reacción del fármaco hasta encontrar la dosis que mejor convenía al paciente. En cierta etapa de la medicina, estudiando diferentes casos, fue como se llegó a conocer parte de lo que es hoy el contenido temático médico. Este método de estudio de casos, se extendió posteriormente a las Ciencias Sociales aportando nuevas

formas de abordar eventos, donde otros métodos no pueden hacerlo. De ahí procede, el valor que esta forma de acercamiento ha brindado a los estudios sociales.

Realizando una revisión histórica sobre el desarrollo de los estudios de caso en las ciencias sociales Roy (2009) afirma que éstos fueron surgiendo en diferentes lugares. Por ejemplo, en 1830, Leplay, sociólogo francés, se dedicó a estudiar poblaciones de obreros de varios países europeos logrando reunir 300 monografías de familias. Para su estudio utilizó una *grille d'analyses*, es decir, una especie de red que le sirvió para filtrar los hallazgos. Más tarde, durante el primer tercio del siglo XX en Estados Unidos, surgió la Escuela de Chicago donde se realizaron estudios de corte cualitativo incluyendo las historias de vida de familia y la observación participante. Asimismo, dentro del campo de la Antropología, destacaron con sus estudios Mead y Malinowsky utilizando como método principal de investigación la observación participante también. El autor señala que para Tremblay existen tres tipos de estudios: los monográficos, donde se realiza una descripción exhaustiva y se analizan todos los aspectos de la cuestión con fines de enriquecer una teoría o confirmarla; los casos sugestivos, considerados también como atípicos, utilizados para enriquecer teorías y, los estudio de caso individuales donde quedan inscritas las historias de vida. Los estudio de caso han contribuido al conocimiento científico a la largo de la historia de los estudios sociales.

3.1.1.1 Definición de estudio de caso

Stake (2010, p. 11)² define el estudio de caso como “...el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes... donde el investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles al igual que la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” , es decir, el estudio de caso busca encontrar esos detalles particulares que van marcando diferencia y a la vez complejizando alguna realidad social de un contexto dado. Para realizar el estudio de caso, Stake (2010) acostumbra organizarlo por temas, tomando muy en cuenta la observación y extrañeza del

² La cita de Stake 2010 a la que se hace referencia en el texto es una traducción al español de la obra original de Stake. La primera publicación del autor sobre el Estudio de Caso data de 1995: Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Estados Unidos: Sage Publications. De ahí que se considere al autor como el padre del estudio de caso.

investigador para delimitar los puntos más importantes como son, la interpretación del caso, el respeto por la intimidad de las personas participantes, la necesidad de validación y la obtención del objetivo final de una generalización naturalista, esto quiere decir, obtener “conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas la hubieran tenido” (Stake, 2010, p.78). Después de la definición de Stake se hace referencia a otros tres autores como son Stoecker (en Roy, 2009), Hamel (en Roy, 2009) y Yin (2009) para complementar la información subrayando que la metodología de Stake (2010) es la que se ha seguido en este estudio.

Stoecker (en Roy, 2009, p. 200) define el estudio de caso como “un enfoque metodológico que consiste en estudiar una persona, una comunidad, una organización o una sociedad específica: unidad particular”. Para lo cual, se utilizan métodos cualitativos donde es común emplear la entrevista semidirigida como se ha realizado en el caso de la presente investigación. De ser necesario para el estudio, el autor considera la posibilidad de utilizar también métodos cuantitativos para que el estudio sea mixto. Roy (2009) considera el estudio de caso más como una estrategia metodológica que como un método. Las fuentes utilizadas para recabar información pueden ser personas, periódicos y registros, entre otras más, para lo cual, pueden utilizarse varias técnicas de recolección, según convenga al caso.

Por su parte Hamel (en Roy 2009, p.201) enfatiza que los estudios de caso no se refieren a casos en lugares físicos. Para Hamel, seleccionar un caso implica que sea un caso ejemplar o un fenómeno particular que posea un carácter revelador y pueda ser estudiado en tiempo real, asimismo, la representatividad teórica puede ser no estadística.

Otro de los autores que ha revisado a fondo los estudios de caso es Robert Yin (2009, p. 23) quien define el estudio de caso como “un método empírico de búsqueda para investigar un fenómeno”. El autor considera que no existen fórmulas para determinar si la investigación en cuestión es candidata a convertirse en un estudio de caso. Quien determina la posibilidad de que la investigación sea un estudio de caso, es la necesidad de obtener una explicación profunda sobre el fenómeno o evento a ser estudiado, para lo cual, se contempla en las preguntas de investigación la inclusión de los cuestionamientos del “cómo” y “por qué” de un fenómeno específico. El autor considera que el primer paso para realizar un estudio de caso es llevar a cabo una profunda revisión bibliográfica sobre

el tema a investigar, al igual que deben quedar claros y definidos los objetivos, preguntas de investigación y procedimientos a seguir.

Para Yin (2009), el estudio de caso puede contribuir al conocimiento de un fenómeno individual, grupal, organizacional, social o político. Reconoce que este método no es nuevo, ha sido muy utilizado en investigaciones de psicología, sociología, ciencia política, antropología, trabajo social, administración, educación, enfermería y planeación comunitaria. En todos los casos el estudio de caso surgió como una necesidad para comprender un fenómeno social complejo, al mismo tiempo que visualizar en forma holística eventos cotidianos, tales como, los ciclos de vida individuales, el comportamiento de grupos pequeños, los procesos organizacionales y administrativos, los cambios que van sucediendo en algún vecindario, el desempeño escolar, las relaciones internacionales y el crecimiento industrial.

Yin (2009, p. 6) afirma que los estudios de caso no deben considerarse sólo como una estrategia exploratoria a pesar de que varios de los mejores estudios de caso que conoce han sido exploratorios, como es por ejemplo: *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis* realizado por Allison y Zelikow's en 1999. Los autores de la obra demuestran en su estudio cómo un caso particular puede utilizarse para formular explicaciones significativas y no sólo para realizar una exploración descriptiva de un caso único. Similar al caso anterior, Yin (2009, p. 7) explica que existen otros estudios de caso en el campo de la sociología y la ciencia política donde se muestra lo que es un estudio de caso descriptivo. Uno de ellos titulado como *Street Corner Society (1943/1955)* de William F. White, ha sido considerado como un estudio significativo; representa una escena de una vecindad, llamada con el pseudónimo de *Cornerville*, donde se dan una secuencia de eventos interpersonales ocurridos a través del tiempo descubriendo la presencia de una subcultura raramente analizada en estudios previos. En dicho estudio queda develado un fenómeno clave: la capacidad del individuo por romper ataduras con su grupo vecinal para lograr alcanzar el progreso a través del estudio de una carrera universitaria a pesar de vivir en condiciones de pobreza. Este estudio particular, ha sido altamente considerado a pesar de haber sido un estudio de caso único que abarcó una sola vecindad hace ya 100 años atrás. El valor del estudio es su generalización, para tratar problemas vecinales contemporáneos. Las aportaciones de Yin representan un complemento más al conocimiento teórico de los estudios de caso.

De acuerdo con Stake (2010) el diseño del estudio de caso debe permitir el aprendizaje sobre el objeto de estudio. Los estudios de casos brindan una oportunidad para aprender si se siguen las medidas siguientes:

- Tener fácil acceso al estudio de caso
- Que exista probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas y/o estructuras relacionadas con lo que se va a investigar
- Se establezca una relación buena con los informantes
- Que el investigador pueda realizar su trabajo durante todo el proceso que dure el estudio, y
- Que exista claridad y credibilidad del estudio.

En relación al diseño del estudio de caso, Roy (2009) señala que para profundizar mejor en el caso se requiere de una preparación teórica adecuada, que sea pertinente con el tema a tratar e incluya revisión de trabajos anteriores, incluso aquellos que sean contradictorios. De igual forma, como cuadro de referencia se deben tener presentes las preguntas de investigación, las teorías relacionadas, las hipótesis e indicadores. Asimismo se deben incluir supuestos de ser necesarios. El recorrido debe ser iterativo no de forma lineal.

A continuación se han concentrado en la tabla 10, las definiciones dadas al concepto “estudio de caso” desde la perspectiva de cada uno de los autores analizados.

Tabla 10. Definición del Estudio de Caso

Stake (2010)	Stoecker (2009)	Hamel (2009)	Yin (2009)
“El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”	“Enfoque metodológico que consiste en estudiar una persona, una comunidad, una organización o una sociedad específica: unidad particular”	“Los estudios de caso no se refieren a casos en lugares físicos. Seleccionar un caso implica que sea un caso ejemplar o un fenómeno particular que posea un carácter revelador y pueda ser estudiado en tiempo real”.	“Un método empírico de búsqueda para investigar un fenómeno”.

Las definiciones de Stake (2010)³, Stoecker (2009), Hamel (2009), y Yin (2009) pueden considerarse como complementarias entre sí, pero es la postura y definición de Stake la que se ha considerado como guía para el desarrollo de la presente investigación.

3.1.1.2 Estudio de caso único

De acuerdo con Stake (2010) los estudios de caso son interesantes por lo que tienen de único y a la vez por lo que tienen en común, de ahí que el interés del investigador se centre en la comprensión del mismo. El caso es algo específico, complejo y en funcionamiento. Como ya se mencionó, puede estar compuesto por un niño, un grupo de personas, un movimiento o programa determinado, por lo tanto, la atención de quién realiza el estudio debe estar centrada en el caso específico. Stake (2010 p. 15) cita a Luis Smith, etnógrafo educativo, quien define el caso como “un sistema acotado”, esto significa que el caso cuenta con características de objeto (no de proceso) con límites y diferentes partes que lo conforman. Por tal motivo, el presente estudio se considera como caso único de estudio dentro de un sistema acotado de relaciones.

Los estudios de caso únicos, de acuerdo con Stake (2010), pueden ser de tres tipos: intrínsecos, instrumental o colectivos. En el estudio de caso intrínseco lo que el investigador pretende es llegar a alcanzar una mejor comprensión de un caso particular.

³ Realizadas desde 1995 en su trabajo original: *The art of case study research*. Estados Unidos: Sage Publications

En este tipo de estudio no se elige el caso porque sea representativo de otros o porque ejemplifique un rasgo de algún problema en particular, mas bien, se escoge porque representa un caso de interés en sí mismo para el investigador. No se pretende la comprensión de constructos abstractos o fenómenos genéricos, ni la construcción de una teoría, el estudio en sí, responde al interés que representa el caso. En el estudio de caso instrumental el investigador se encuentra frente a un fenómeno que debe ser estudiado para su comprensión general, por lo cual, utiliza el caso específico de estudio como instrumento para conseguir comprender el fenómeno a ser investigado. Este caso puede ser o no ser característico de otros existentes. Los estudio de caso colectivos se llevan a efecto cuando se decide estudiar varios casos y no sólo uno, se puede decir que la atención se centra en el estudio intensivo de varios casos, como serían varios programas, varios niños o varias escuelas. La presente investigación puede ser considerada de tipo instrumental porque el caso mismo es el instrumento para llegar a comprender el tema de la participación social en las escuelas del barrio.

3.1.1.3 La interpretación del caso

La interpretación del caso, de acuerdo con Stake (2010, p.21), forma parte fundamental de cualquier investigación. De ahí la necesidad de conocer que la función del investigador cualitativo durante el proceso de recolección de los datos es tener clara una interpretación fundamentada. Las conclusiones obtenidas por los investigadores cualitativos se basan en las observaciones realizadas y de otros datos, los cuales, Erickson (en Stake 2010) ha dado en llamar *asertos*, que vienen siendo una forma de generalización. Los asertos se van construyendo durante la transcripción de la observación o narrativa en forma de comentarios personales o teóricos que el investigador va intercalando en el texto según considere necesario. Los asertos van abriendo camino hacia una interpretación y comprensión más profunda del fenómeno de estudio.

3.1.1.4 Las preguntas de investigación

La tarea más difícil para el investigador, según Stake (2010), es la de diseñar buenas preguntas que sirvan de guía a la investigación y que sean capaces de mantener enfocado en el tema a los participantes sin caer en excesos. Como estructura conceptual para las preguntas, el autor considera la utilización de temas para dirigir la atención a la complejidad situada en su contexto. Los temas llevan al investigador a observar lo que ocurre, incluso a indagar los problemas del caso, las actitudes conflictivas que se dan y

todo aquello que preocupa la vida de los actores participantes. Las preguntas temáticas las establece el investigador, pero muchas veces conforme la investigación toma su curso, van apareciendo sobre la marcha nuevos cuestionamientos que aportan la información más valiosa para el estudio. Además de las preguntas temáticas el autor considera que se deben incluir en el estudio preguntas informativas generales porque ayudan a la descripción del caso. Estas preguntas informativas generales se adecuan según las necesidades del estudio.

3.1.1.5 Recogida de datos

La recogida de datos de acuerdo con Stake (2010) inicia desde el momento mismo en que el investigador empieza a buscar los antecedentes del caso y analiza otros estudios. Es desde esos primeros contactos con el tema de estudio que el investigador va obteniendo las primeras impresiones del caso. El autor señala que gran parte de los datos se basan en la impresión; al principio las impresiones llegan de forma informal y después, conforme avanza el estudio, se van perfeccionando o sustituyendo por otras nuevas, no obstante, esas primeras impresiones se incluyen en la investigación como parte de las observaciones iniciales. Stake (2010) también señala que la experiencia del investigador cualitativo, sumada al hábito de observar y reflexionar sobre su trabajo lo deben llevar a la obtención de una comprensión significativa de lo que está haciendo. Igualmente, el investigador debe contar con capacidad para reconocer buenas fuentes de datos, ser capaz de comprobar la veracidad de la información recogida y saber tomar en cuenta algún examen crítico sobre lo que está realizando con la ayuda de colegas y asesores que pueden aportar orientaciones valiosas sobre el caso. Lo que sí deja muy claro el autor es que ese saber metodológico se consigue a base de un arduo trabajo.

Para organizar la recogida de los datos Stake (2010) recomienda que se tenga muy clara la definición del caso a investigar, asimismo, se debe contar con una lista de las preguntas de investigación, en caso de existir ayudantes para realizar la investigación, estos deben tener lista una identificación, asimismo, las fuentes de datos deben estar agendadas, el tiempo calculado, los gastos de operación calculados y el tiempo suficiente para elaborar el informe final.

3.1.1.6 Acceso a campo

Recoger los datos, de acuerdo con Stake (2010) implica entrar en territorio de otros. Esto obliga al investigador a solicitar un permiso especial para entrar y llevar a cabo sus indagaciones, para lo cual, el autor recomienda que el investigador averigüe de antemano con quién debe dirigirse para solicitar audiencia, ya sea ésta una institución gubernamental, una escuela, persona particular, un maestro, funcionario público, etc. La persona a quién se le solicite el permiso de acceso debe ser informada sobre la naturaleza del estudio que se está realizando y sobre el tema que se está investigando, además, se debe señalar el tiempo que llevará realizar el estudio y las implicaciones que la presencia del investigador representará en el sitio de estudio para que exista conocimiento de lo que se pretende realizar y se puedan tomarse las medidas necesarias.

Asimismo, Stake (2010) recomienda que en la primera oportunidad disponible el investigador trate de familiarizarse con las personas, los espacios, programas y todo aquello que envuelva su estudio el caso sin olvidar, la discreción del investigador.

3.1.1.7 La observación

Las observaciones ayudan al investigador a tener una mejor comprensión del caso y deben ser planeadas de acuerdo a los temas del caso buscando el contexto más representativo para llevar a cabo la práctica. Mientras el investigador observa, debe ir registrando los acontecimientos para obtener una descripción que sea “incuestionable” y útil para realizar el análisis posterior y redactar el informe final (Stake, 2010 p. 61).

Además, las observaciones, según Stake (2010), brindan al investigador elementos para descubrir la historia encerrada detrás de cada tema de estudio, implicándose en la interpretación y encontrando significados que para otros pudieran pasar desapercibidos. A veces la historia empieza a tener sentido cuando se comparan las distintas transcripciones realizadas de las observaciones de campo. De ahí la importancia de transcribir lo antes posible las observaciones llevadas a cabo tomando en cuenta impresiones y comentarios pertinentes del caso.

3.1.1.8 Descripción del contexto

Con la finalidad de que el lector pueda tener una “experiencia vicaria”, es decir, para que logre sentir como si hubiera estado ahí, en el campo de estudio, es necesario

realizar una buena descripción del entorno. Todo cuenta, todo es importante, la llegada o entrada al lugar determinado para la investigación, el paisaje, la distribución de muebles e inmuebles, el estado de las habitaciones, de las personas, la decoración, etc. Todo lugar cuenta con una caracterización propia que es lo que lo hace único y le da un significado especial. Ese algo especial debe captarse y saberse transmitir al lector (Stake, 2010, p. 62).

A continuación se analizan todos esos detalles que deben ser tomados en cuenta cuando se elige a la entrevista como instrumento para recoger los datos que más tarde se convertirán en los protagonistas del análisis y hablarán por ellos mismos sobre lo que sucede en el campo de estudio.

3.1.1.9 La entrevista

La entrevista para Sierra (en Galindo, 1998, p. 277) “es un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicación”. La definición por sí misma deja manifiesta la complejidad existente atrás de la entrevista, algo que a simple vista pudiera parecer tan sencillo, no lo es tanto. El autor señala que el primer problema que enfrenta la entrevista es su delimitación conceptual porque a la fecha, carece de un marco teórico con el cual crear sus bases disciplinarias. No obstante, la existencia de este problema conceptual, se han logrado conjuntar una serie de estudios interdisciplinarios para tratar de aportar una visión más completa sobre las implicaciones del acto comunicativo que se llevan a cabo durante el proceso de la entrevista.

La historia social de la entrevista según Sierra (en Galindo, 1998) tiene poco tiempo. Surge de la mano del sistema capitalista, paralelamente al proceso de modernización, el surgimiento de las ciencias sociales y el nacimiento de la prensa escrita para la comunicación masiva, por tal motivo, la entrevista empieza a tener gran desarrollo dentro del periodismo, llegando a convertirse, en la base de las noticias. Dentro del periodismo se consideró a la entrevista como “un arte que no tiene reglas” (Sierra en Galindo, 1998, p. 278). Paulatinamente ese arte sin reglas (la entrevista periodística) se fue convirtiendo en modelo para otras áreas del conocimiento, como es el caso de las ciencias sociales, que alrededor de la década de los años 30 la adoptó como técnica para hacer investigación. En Estados Unidos la técnica de la entrevista tuvo mucha aceptación y

empezó a aplicarse en distintas disciplinas, como son la psicología y sociología, adquiriendo mayor desarrollo en el campo de la psicología social.

De acuerdo con Sierra (en Galindo, 1998, p. 281) “la entrevista es un intercambio verbal que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da una versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico” Asimismo, entrevista quiere decir: “entrevier” (en dos sentidos) (Sierra en Galindo, 1998, p.282), es decir, ver uno al otro. La entrevista es un sistema de comunicación interpersonal donde se integran seis elementos principales como son: el destinador (quien habla), destinatario (con quien se habla), referente, código, medio de transmisión y el mensaje. La entrevista debe entenderse como un sistema de comunicación cerrado y dentro de ese marco los actores principales son el entrevistador y el entrevistado. El canal, el código y el mensaje se convierten en complementos del proceso de comunicación en un contexto específico y momento histórico determinado. Aunado a los elementos anteriores se encuentra la retroalimentación (*feedback*), un concepto que ayuda a comprender los procesos de comunicación primaria.

Toda comunicación humana cuenta con factores y barreras, Sierra (en Galindo, 1998). La entrevista no es la excepción, también presenta aspectos psicológicos y comunicacionales, los cuales rigen los principios de este campo de estudio. Las barreras principales a las cuales se refiere el autor son de tres tipos:

- Diferencias en la semántica
- Barreras causadas por el clima psicológico
- Barreras del contexto

Las diferencias en la semántica pueden ocasionar mal entendidos a la hora de la entrevista de no tenerse en cuenta que existen diferencias socioculturales entre el entrevistador y el entrevistado. De igual forma puede existir falta de comprensión en las palabras que se utilizan o falta de sentido en los significados, por lo tanto, la entrevista exige una revisión constante de los términos utilizados entre los participantes. Las barreras causadas por el clima psicológico tienen relación a las expectativas, actitudes, comportamientos, resistencias y agendas ocultas, por lo cual se recomienda atender cada uno de esos aspectos para el buen desarrollo de la entrevista. Por último, el autor menciona que las barreras del contexto como son las distancias entre participantes y las

distancias generadas entre el mobiliario utilizado y los concurrentes puede generar incomodidad. Se recomienda utilizar espacios cómodos, alejados del ruido y que sean familiares para el entrevistado a fin de que se sienta confianza en la entrevista.

Otro de los problemas, que se enfrenta en la entrevista, según señala Sierra (en Galindo, 1998) es el de la comunicación no verbal, que se manifiesta por medio de gestos, tono de voz, movimientos de ojos y cuerpo, silencios, etc. Argyle (en Galindo, 1998, p. 287) distingue 10 tipos de códigos no verbales donde cada uno de ellos debe ser considerado con seriedad para el desempeño correcto de la entrevista:

- Contacto físico
- Proximidad
- Orientación (ángulo corporal)
- Apariencia
- Inclinación y movimiento de cabeza
- Expresión facial
- Gestos
- Postura
- Contacto visual
- Aspectos no verbales de la palabra

Se recomienda tener control de cada uno de estos aspectos para mantener el equilibrio en el intercambio comunicacional además de tenerlos muy presentes, es decir, estar consciente de ellos para lograr crear empatía con el otro. Cabe señalar que tanto los juicios como prejuicios deben quedar fuera de la entrevista. Sierra (en Galindo, 1998, p. 292) recomienda poner en práctica los dos principios básicos que son: el arte de hablar y saber escuchar, tomando en cuenta el respeto por los turnos para que se dé el buen entendimiento. Asimismo debe integrarse el reflejo, considerado como el elemento cognitivo principal, para saber comprender el sentido de lo que quiere decir el otro. Resumiendo Sierra (en Galindo, 1998, p 296) afirma que: “La entrevista sirve para develar emociones, sentimientos y subjetividades” y distingue entre una entrevista cualitativa y otra que no lo es.

La entrevista cualitativa no es ya un intercambio verbal, afirma Sierra (en Galindo, 1998, p. 296), es una planeación estratégica porque se define como un “proceso comunicativo de tipo operacional”. La conversación deja de ser un arte para convertirse en técnica. De ahí que en una investigación se deban conocer las herramientas

metodológicas de la entrevista para lograr entrar, con la mayor naturalidad posible, al proceso comunicativo y con él, lograr convertir el encuentro con el otro en el arte de lo humano. Para el autor la entrevista cualitativa es considerada como “una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad” (Sierra en Galindo, 1998, p. 297) debido a toda la preparación previa que requiere para llevarse a cabo, a pesar de aparentar ser una conversación cotidiana que cuando se realiza.

Sierra (en Galindo, 1998 p. 298) afirma que los sociólogos han adoptado la entrevista como medio para generar datos además de ser una voz importante en los estudios sociales. Esta técnica permite a los investigadores sociales no sólo recolectar la información verbal, sino también recoger emociones y sentimientos que inconscientemente surgen de manera natural en el entrevistado y es precisamente esta última parte, la que le da gran valor a la técnica. Al respecto el autor afirma: “no es tan revelador lo que se dice, que el cómo se dice”. La técnica favorece la apertura de las personas más allá de presiones o control social. Es por medio de la entrevista cualitativa que se ha logrado penetrar la intimidad del mundo de las culturas populares y por medio de la palabra conocer la identidad de las personas. Para el autor, la entrevista cualitativa es una narración que se va hilando conforme los participantes entretejen sus relatos.

Existen dos tipos de entrevistas cualitativas según Sierra (en Galindo, 1998), la entrevista en profundidad y la entrevista enfocada. Las dos formas tienen la misma estructura, la diferencia se encuentra en el diseño que adoptan. En la entrevista en profundidad el objeto de estudio de la investigación es la vida, experiencias, valores o ideas, etc. de la persona entrevistada. En cambio, en la entrevista enfocada lo que se analiza es un tema específico previamente seleccionado. La conversación se lleva a cabo en forma repetitiva para profundizar un mismo tema desde diferentes perspectivas. “La conversación se convierte en una disertación. Domina la certeza sobre la paradoja trivial de la palabra. El lenguaje es más referencial que metafórico, fático o conativo. La experiencia subjetiva que se narra es una experiencia mediada por el acontecimiento” (Sierra, en Galindo, 1998, p. 300).

3.1.2 Teoría fundamentada

En la obra *Basics of Qualitative Research* que escriben juntos Juliet Corbin y Anselm Strauss (2008) se afirma que existen muchas razones para realizar investigación cualitativa, pero tal vez la más importante sea el deseo de ir más allá de lo conocido y entrar al mundo de los participantes para ver la realidad desde su perspectiva y, al hacerlo, descubrir que se contribuye al desarrollo del conocimiento empírico. Es con esta base como surge la teoría fundamentada con la cual se ha trabajado la parte metodológica de la presente investigación.

La teoría fundamentada tuvo su origen en 1967, según afirma Raymond (2005), nació como una propuesta metodológica formulada por Barney Glaser y Anselm Strauss denominada *teorización anclada* o *grounded theory*. La propuesta está basada en la fenomenología y la necesidad de anclar la teoría en la realidad observada para la comprensión de los fenómenos sociales.

Para fines de la presente investigación se decidió trabajar con la teoría fundamentada concebida por Strauss y Corbin (2002) por considerarse un método didáctico detallado, pensado para ser utilizado por investigadores principiantes, como es el estudio de caso de la presente investigación. Este trabajo representa un primer acercamiento al método de teoría fundamentada, que como dicen los autores, no es sólo un método, sino es también una filosofía, es decir, una forma de comprender, de pensar e interpretar el mundo en que se vive, donde no se busca resolver problemas ni encontrar verdades, sino entender qué es lo que está pasando ahí por medio de una explicación razonable.

La teoría fundamentada, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002) surge de los mismos datos recolectados durante el proceso de investigación. Son los datos quienes emiten la información. Con la información se construyen una serie de explicaciones lógicas, las cuales pueden llegar a convertirse en hipótesis, supuestos, teoría sustantiva o hasta llegar a ser teoría formal, después de trabajar investigando un tema específico a profundidad por muchos años en ella. Explican los autores que el investigador no inicia su proyecto con una teoría preconcebida a no ser que su objetivo sea ampliar una teoría ya existente. Se inicia con un área de estudio y se da oportunidad de que la teoría surja a partir de los datos, por lo cual, se afirma que la teoría fundamentada se basa en los datos y

el pensamiento crítico y creativo del investigador. Posteriormente se continúa con el análisis minucioso de los datos por medio del microanálisis.

3.1.2.1 Microanálisis

El microanálisis, consiste en realizar un examen detallado a los datos, el cual, deja ver al investigador la cantidad de información que existe en una porción pequeña de datos. Se puede decir que la teoría fundamentada se aprende haciendo, por medio del microanálisis de los datos. Para realizar teoría fundamentada todos los datos son importantes porque cada uno de ellos habla al investigador sobre un aspecto específico de la realidad estudiada. Además, este método de análisis invita a explorar a profundidad, a ver lo que existe detrás de las palabras, como dicen textualmente los autores, el microanálisis invita a “explotar la mina de datos; las pepitas no se desentierran solas” (Strass y Corbin, 2002, p. 72). La información que se busca está presente en los datos recabados, pero es necesario escudriñar en el texto para encontrarla.

El microanálisis, según Strauss y Corbin (2002) tiene como función centrar al investigador en su enfoque y llevarlo a considerar el grado de credibilidad adoptada con respecto a los datos ya que son éstos quienes hablan durante el proceso del análisis. Asimismo, el microanálisis obliga al investigador a ver los detalles de los datos con un sentido analítico, examinando lo específico del dato por medio de la comparación de propiedades y dimensiones, logrando obtener con ello, un esquema interpretativo. El microanálisis conduce al analista a saber escuchar lo que los entrevistados están diciendo, lo cual, ayuda al investigador a no adoptar conclusiones teóricas al margen de la interpretación dada por los participantes. Esta técnica de análisis induce a la realización de preguntas, unas generales, otras específicas que finalmente conducen a formulaciones teóricas abstractas que guiarán la investigación por medio del reconocimiento de conceptos y sus relaciones. De igual forma, el microanálisis ayuda a guardar distancia analítica por medio del uso sistemático del proceso de codificación abierta y axial, a la vez que se conceptualizan y clasifican los acontecimientos de la investigación, lo cual, forma la base sobre la que se desarrolla la teoría.

3.1.2.2 La formulación de preguntas cuando se trabaja con teoría fundamentada

Las preguntas propuestas por Strauss y Corbin (2002 p. 84) para iniciar el trabajo de indagación y dirigir el trabajo teórico pueden ser de sensibilización, teóricas, prácticas

estructurales y preguntas guía. Las preguntas de sensibilización inician con la pregunta: ¿Qué está pasando aquí? una pregunta que regularmente debe hacerse el investigador a lo largo de todo su trabajo. Otras preguntas son: ¿Cuáles son los actores involucrados? ¿Cómo definen la situación? ¿Cuál es el significado para ellos? ¿Qué están haciendo los diferentes actores? ¿Son sus definiciones y significados los mismos o diferentes? ¿Cuándo, cómo y con qué consecuencias actúan y en qué se parecen o diferencian, en el caso de los diferentes actores y las diversas situaciones?

Las preguntas teóricas sugeridas por Strauss y Corbin (2002 p. 85) ayudan al investigador a tener una visión amplia de lo que están haciendo en cuanto a descubrir procesos, diferencias y semejanzas y los conceptos que van surgiendo. Algunas preguntas teóricas son: ¿Cuáles son las relaciones de un concepto con otro? ¿Cómo cambian los acontecimientos o las acciones con el tiempo? ¿Cuáles son los asuntos estructurales más importantes en este caso, y cómo intervienen o afectan estos acontecimientos lo que estoy viendo o escuchando? Las preguntas prácticas estructurales quizás habría que hacerlas en su momento preciso para dirigir el muestreo. Algunas preguntas de este tipo sugeridas por los autores son: ¿Cuáles conceptos están bien desarrollados y cuáles no? ¿Dónde, cuándo y cómo voy a recolectar los datos para la evolución de mi teoría? ¿Qué tipo de permiso necesito, cuánto tiempo llevará? Las preguntas guía, son aquellas que guían la entrevista, la observación y el análisis.

3.1.2.3 Los códigos en el contexto de la teoría fundamentada

Los códigos son los elementos que poseen un valor para el investigador. Estos pueden estar dentro de un texto, formar parte de alguna imagen o de un fragmento de audio elegidos para ser estudiados, según afirman Strauss y Corbin (2002). Los códigos pueden ser de varios tipos, existen códigos *in vivo*, cuando el elemento elegido es una palabra o frase textual. Esta forma de codificar *in vivo* es rápida pero poco práctica cuando se tiene mucha información. Los códigos también pueden ser *abiertos* cuando el investigador decide denominar al elemento elegido con un nombre determinado que de sentido al análisis y pueda ir relacionando con otros conceptos posteriormente. Existe también el llamado *código de lista*, un elemento que se elige de una lista donde van quedando definidos todos los códigos que se van utilizando durante el proceso. Finalmente el *código axial* surge con la asociación de categorías y conceptos. En la Figura 6 puede

observarse la utilización de los diferentes códigos en el análisis de una entrevista utilizando para el análisis el programa Atlas-ti.

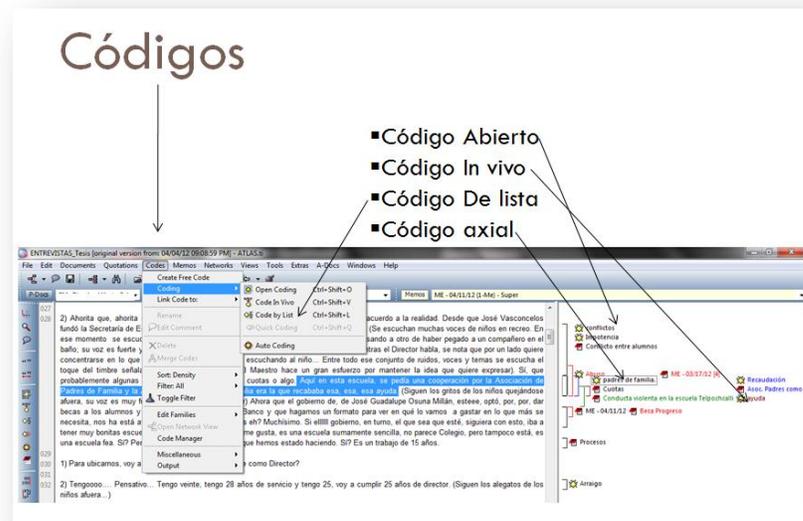


Figura 6. Codificación realizada en un fragmento de texto utilizando el programa ATLAS-ti.

En palabras coloquiales se puede decir que los códigos son las primeras huellas identificadas por el investigador con las cuales el analista inicia a trabajar identificando relaciones entre ellas y perfilando conceptos. Los códigos deben ir acompañados de algún comentario que sirva posteriormente para hilvanar conceptos y teoría. Esos comentarios se llaman memos o memorándums que analizamos a continuación.

3.1.2.4 Los memos

Los memos son una herramienta muy útil durante el proceso de análisis. Cuando el investigador está codificando pasan muchas ideas por su mente sobre los sucesos vividos en campo, las observaciones realizadas, los comentarios escuchados, las declaraciones obtenidas, entre otros aspectos que aportan a la investigación. Esas observaciones que saltan como un *insight*, deben quedar por escrito en el momento que se piensan o llegan a la mente para utilizarlas posteriormente al momento de analizar la información y realizar la

síntesis de resultados. Lo ideal es que cada código lleve adjunto su comentario (ver Figura 7).

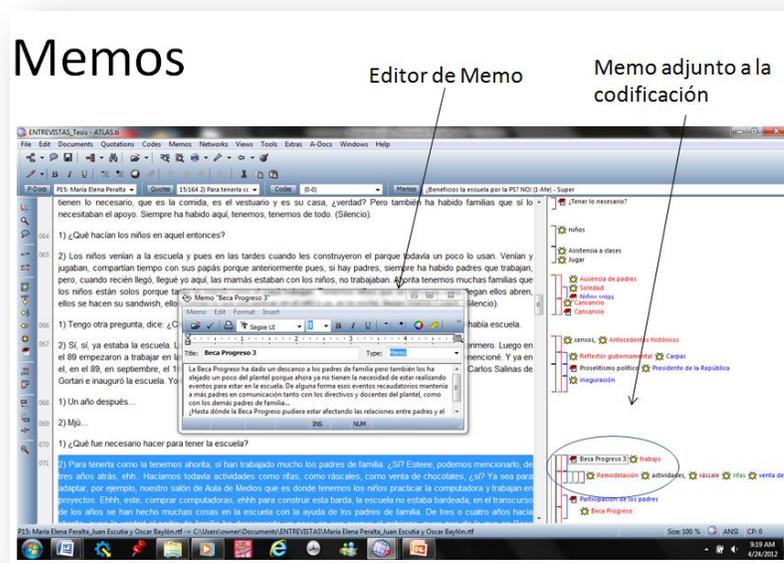


Figura 7. Memos anexos a la codificación

Cabe señalar que los memos pueden ser tan cortos o largos según sea la necesidad del caso. Se puede utilizar también como memo algún texto que sirva como apoyo teórico al código encontrado. Después de terminar el proceso de codificación, cuando se llega a una saturación teórica, los memos son quienes surgen en apoyo del análisis, de ahí la importancia y necesidad de ir construyéndolos durante el proceso de codificación.

3.1.2.5 Categorías o familias

Las categorías se conforman por grupos de códigos. En el programa Atlas-ti las categorías se denominan “familias”. Las familias son quienes van formando las redes conceptuales para conformar un marco teórico explicativo. Con las categorías o familias se forman esquemas conceptuales que ayudan a la comprensión del tema de estudio y a responder la pregunta que siempre debe estar presente: ¿qué es lo que pasa aquí? Varias familias conforman una metacategoría o metafamilia que van formando redes más amplias de relaciones. La Figura 8 muestra la conformación de una familia o categoría central.

Familias (categorías)

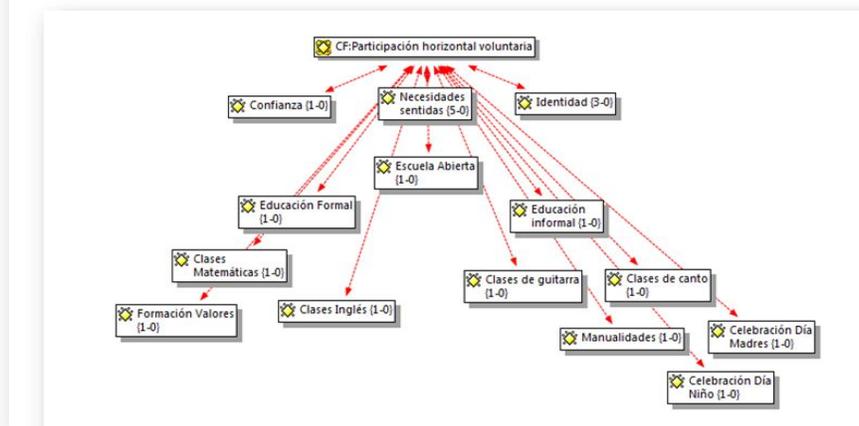


Figura 8. Conformación de una familia o categoría central

Cuando ya se cuentan con todas las familias o categorías identificadas se procede a realizar el microanálisis de los datos encontrados.

3.1.2.6 Análisis e interpretación del estudio

De acuerdo con Stake (2010) analizar es dar sentido tanto a las primeras impresiones como a los resúmenes finales. Deben dejarse atrás impresiones personales para dar sentido a las partes y encontrar las relaciones existentes entre unas y otras. Es aún un misterio conocer cómo se van formando los pensamientos y los significados, pero éstos existen y prueba de ello es que las páginas de análisis se van sumando cuando se descubre y analizan el ambiente adecuado y el momento preciso surgidos cuando se revisa el cuaderno de notas y se llega a una reflexión profunda.

Los estudios de caso se basan en dos métodos para encontrar los significados: el primero consiste en la interpretación directa de los ejemplos individuales y, el segundo, se basa en la suma de ejemplos para ir formando con ellos conjuntos o clases y lograr argumentar algo con ellos. Los sentidos del caso se obtienen encontrando la secuencia en la acción, buscando categorías y contando eventos a través del proceso investigativo que deben ser presentados como interpretación personal. Lo que se busca no es describir por

completo el caso, sino más bien dar sentido a las observaciones del caso por medio de estudio y reflexión profundas (Stake, 2010).

Para el caso específico de la presente investigación tanto el análisis como la interpretación se han realizado a través de la teoría fundamentada que se relaciona bien con las sugerencias de análisis de Stake (2010).

Cabe señalar que un estudio de caso no representa una base sólida para generalizar, no obstante, de casos particulares las personas aprenden cosas que son generales porque están familiarizadas con otros casos a los que suman el nuevo y así van adquiriendo nuevas formas de conocer y modificar generalizaciones anteriores (Stake, 2010).

Después de realizar el análisis se puede decir que el trabajo de investigación casi llega a su final. No obstante, sigue lo más importante del estudio que es dar a conocer los resultados por medio de la redacción del informe final.

3.1.2.7 Redacción del informe

La redacción del informe puede organizarse de manera que sea lo más comprensible para el lector. Las preguntas, contextos, la historia y el caso mismo necesitan ser desarrollados, más que descritos en el informe. Para redactar el informe, Stake (2010) afirma que debe encontrarse la mejor historia que describa el caso estudiado para bien de todos. Un autor eficiente debe ser capaz de contar lo necesario y dejar el resto al lector.

Para la redacción de los informes, Stake (2010) elige siete casillas equivalentes a siete apartados que conforman la columna vertebral del informe. Los apartados de inicio están vacíos hasta que sea el momento de incluir la transcripción de entrevistas, observaciones u otras ideas sobre el caso. Lo anterior facilita la recolección de información y ayuda a tener claridad tanto mental como en la forma de transmitir la información. La redacción final debe contener sólo la narración necesaria para hacer comprensible el relato. Se recomienda poner un límite de páginas para concretizar las ideas, optimizar tiempos de trabajo de campo, facilitar su manejo y la lectura al público. El autor dice: “Un informe corto puede ser más agradable y tener más sentido que un informe extenso” (Stake, 2010 p. 108)

Para elaborar el capítulo de resultados en el presente estudio de caso, se han tomado como base las cuatro preguntas derivadas de los supuestos teóricos que han servido de guía en esta investigación. Bajo el enunciado de cada pregunta se ha ido entretejiendo el relato del hallazgo después de llevar a cabo el análisis pertinente de los datos. Asimismo, siguiendo las sugerencias de Stake (2010) se han designado para realizar el informe final, cinco categorías principales:

1. Antecedentes del fraccionamiento y escuelas de la zona
2. Condiciones de vida de la comunidad y situación de los padres de familia
3. Influencia del liderazgo directivo en el ejercicio de participación social
4. La participación social vertical o impuesta y la participación social horizontal o voluntaria
5. Relación entre escuela y comunidad

El informe de resultados se encuentra en el capítulo siguiente. A continuación se dedica un espacio para tratar el tema relacionado con los actores participantes en el estudio.

3.2 Participantes

Como uno de los objetivos de la presente investigación es describir los procesos de participación social que se dan entre la escuela y la comunidad, se creyó conveniente incluir para el estudio a los siete directores de las escuelas establecidas en la zona de Punta Banda, porque son los directores de las escuelas quienes tienen el contacto directo y conocimiento sobre lo que sucede en la escuela, con los padres de familia, los alumnos, maestros, personal auxiliar y miembros de la comunidad que circunda al plantel educativo.

Las escuelas participantes fueron siete (7): Preescolar Enrique Rebsamen turno matutino; Primaria Matutina Juan Escutia; Primaria Vespertina Oscar Baylón Chacón; Primaria Quetzalcoátl turno matutino; Primaria Telpochcalli turno vespertino; Secundaria No. 54 Antonio Meléndez; más la Escuela Preparatoria CONALEP. Cabe señalar que el CONALEP no pertenece oficialmente a Punta Banda, sin embargo, su vecindad tan cercana al fraccionamiento, lo convierte en parte de la comunidad, de ahí que se sumara como una escuela más de la zona. Todas las escuelas anteriores están ubicadas en el Fraccionamiento Infonavit Punta Banda de la ciudad de Ensenada, B.C. Además, para esta investigación, se incluyó a la Universidad Autónoma de Baja California que no se localiza

dentro del barrio pero sí se encuentra frente al mismo, situación que la convierte en vecina del lugar.

En palabras de Taylor y Bodgan (1994) y Stake (2010) se puede decir que los directores elegidos son los informantes que cuentan con “información clave sobre el tema”. A continuación se encuentra la tabla 11 con la relación de participantes y el seudónimo asignado a cada uno de ellos para proteger su identidad como se les prometió. Se omitió especificar el nivel escolar al cual pertenece cada uno para evitar ser relacionados con sus escuelas.

Participaron también en el proyecto, tres personas residentes del fraccionamiento. Dos de ellas han sido y continúan siendo líderes sociales en la comunidad. Las tres son madres de familia y han tenido a sus hijos en las escuelas del fraccionamiento, por lo cual, la información que nos han proporcionado ha sido muy valiosa. Como acuerdo con cada una de ellas, su identidad también se ha conservado en el anonimato. Se les ha asignado un seudónimo a cada una para identificarlas en el texto.

Tabla 11. Directores participantes en las entrevistas

	Directores	Seudónimo⁴
1	Director 1	R. L.
2	Director 2	M.H.
3	Director 3	F.H.
4	Director 4	A.A.
5	Director 5	A.A.
6	Director 6	R.M.
7	Director 7	M.G.
8	Coordinadora Programa UABC Ensenada	L.A.
9	Residente 1	M.L.
10	Residente 2	P.G
11	Residente 3	M.S.

⁴ Las iniciales de los seudónimos corresponden al nombre y apellido figurado para cada participante como medida de protección a su identidad.

Es importante hacer mención que durante el periodo de planeación de la investigación, se pensó en incluir para el estudio, el punto de vista de padres de familia y alumnos. Sin embargo, dada la magnitud del trabajo realizado con los directivos y residentes entrevistados se tuvo que acotar el proyecto y dejar el punto de vista de los padres para un futuro trabajo.

Continuamos con los instrumentos utilizados para dar seguimiento al estudio.

3.3 Instrumentos

Con el fin de obtener la información requerida para llevar a cabo el presente proyecto de investigación, se utilizó como técnica la entrevista cualitativa. Antes de realizar las entrevistas se formularon las guías de entrevista para contar con los temas de interés a tratar con cada uno de los participantes. Inmediatamente después de realizarse cada una de las entrevistas se transcribieron para posteriormente ser analizada utilizando teoría fundamentada en el programa ATLAS-ti.

Otro instrumento utilizado fue una ficha de inventario para cada escuela y director entrevistado.

3.3.1 Guías de entrevista

Las guías de entrevista son, una relación de preguntas sobre algún tema específico para ser abordado con alguno de los participantes en la investigación. Los temas a tratar están redactados en forma de pregunta con la finalidad de facilitar la entrevista. Se diseñaron tres guías de entrevista distintas; una fue utilizada para recoger los datos proporcionados de los directores de escuela; otra guía fue elaborada para entrevistar a los residentes clave elegidos de la comunidad y una tercera guía se redactó para la entrevista con la Coordinadora del Programa de Servicio Social de la UABC. Las guías de entrevista fueron elaboradas después de leer la literatura seleccionada sobre el tema de estudio para evitar pasar por alto algún tema relacionado de interés al momento de realizar las entrevistas. En el Apéndice A se pueden revisar las guías de entrevista utilizadas en este proyecto.

3.3.2 Fichas de inventario

Las fichas de inventario son documentos que se han diseñado para contener información descriptiva e individualizada de cada una de las escuelas participantes en la investigación. Antes de realizar el trabajo de campo se realizó un inventario descriptivo de las características de cada escuela.

Cada ficha tiene el nombre de la escuela, modalidad de turno; dirección, teléfono, nombre del director, tiempo de trabajar en la docencia, años que tiene como director del plantel, número de alumnos a su cargo, porcentaje de deserción de alumnos, número de docentes que laboran en la escuela, Asociación de Padres de Familia, Consejo Escolar, Servicios prestados a la comunidad (ver Apéndice B).

3.4 Procedimientos

La realización del proyecto quedó dividida en 3 fases. La primera fase fue de preparación siguiendo con las recomendaciones de Stake (2010) y culminó con la organización de la investigación según el protocolo elaborado que representó un primer acercamiento con el objeto de estudio. Posteriormente, se realizó el trabajo de campo en donde se recabó la información necesaria *in situ* a través de entrevistas realizadas a cada uno de los directores de las escuelas participantes, residentes clave y Coordinadora del Programa de Desarrollo Social UABC Ensenada. Cada entrevista se acompañó de una crónica de observación que sirvió para obtener una fotografía del contexto. Las once entrevistas grabadas fueron transcritas una a una para llevar a cabo el exhaustivo proceso de análisis de los datos por medio de teoría fundamentada. Finalmente se realizó la redacción del documento para dar a conocer los hallazgos del estudio.

Primera fase. Preparación del proyecto

Todo proyecto que se emprende en el área que sea, requiere de una buena planeación para que pueda llegar a feliz término. De ahí la importancia de que el proyecto de investigación haya contado con una buena preparación.

Para preparar el proyecto, se recopiló información desde el mes de octubre de 2010, sobre lo que es la participación social desde diferentes fuentes, con la finalidad de tener una idea más completa sobre el tema y conocer las implicaciones que representa su implementación en escuelas ubicadas en contextos vulnerables. La revisión bibliográfica ha sido continua a lo largo de todo el proyecto de investigación. Asimismo, se realizó una búsqueda de información sobre investigaciones anteriores llevadas a cabo sobre el tema de la participación, incluyendo estudios realizados a nivel nacional, estatal y local.

Posteriormente se procedió a la elaboración de las guías de entrevista, unas dirigidas especialmente a los directivos escolares, otra para los residentes clave y una tercera, para la Coordinadora del Proyecto Servicio Social UABC Ensenada que pueden ser revisadas, como ya se indicó arriba en el Apéndice A.

En un segundo momento se elaboraron las fichas descriptivas de las escuelas participantes donde se incluyeron los datos principales del plantel como son: nombre de la escuela, dirección, teléfono, nombre del director, nivel escolar correspondiente y turno de labores, número de alumnos, número de docentes, Asociación de Padres de familia, Consejos de Participación Social de cada una de ellas. En el Apéndice B se puede ver un ejemplo de ficha descriptiva.

Ya con la información en mano de cada escuela a ser visitada, se inició la primera parte del trabajo consistente en establecer un primer contacto con cada director de las escuelas para explicarles lo necesario sobre el proyecto de investigación en curso, pero sobre todo, para concertar una cita de entrevista con ellos y pedir su autorización para realizar el trabajo de campo a fin de profundizar los temas necesarios para conocer cómo trabajan en el plantel la parte correspondiente a la participación social con los padres de familia y cómo se relaciona la escuela con la comunidad.

Paso 1: elaboración de guías y fichas descriptivas (mayo-agosto 2011)

Paso 2: planificar la logística (mayo 2011)

Paso 3: concertar citas con los directivos de las escuelas (enero 2012)

Segunda fase. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó entre los meses de enero y mayo de 2012. El acceso a campo se llevó a cabo sin mayores contratiempos siguiendo los pasos de Stake (2010). Durante los tres meses y medio que duró el trabajo de campo se llevaron a cabo las entrevistas con residentes clave y directivos escolares. Las entrevistas se realizaron con puntualidad y la mejor disposición de los actores participantes. Paralelamente al levantamiento de la información, se trabajó en la transcripción de la información, un trabajo laborioso pero muy útil para el investigador porque ya desde esa etapa de transcripción de los datos se fue prefigurando el análisis de contenido (ver transcripción de entrevista en Apéndice C).

Para fines de aportar algo más a la investigación y siguiendo las indicaciones marcadas puntualmente por Stake (2010) para realizar un estudio de caso, se llevaron a cabo las crónicas de observación después de cada visita realizada a los centros escolares al igual que se hizo con los residentes participantes, a fin de tener una fotografía del momento del contexto estudiado. Las crónicas de observación se redactaron inmediatamente después de ser realizadas para conservar la mayor cantidad posible de información (ver ejemplo en Apéndice D).

Paso 1: entrevistas con participantes: directivos de escuelas y residentes clave
(enero-mayo 2012)

Paso 2: transcripción de entrevistas y crónicas de observación (enero-mayo 2012)

Tercera fase. Análisis de los datos y redacción del documento

Para analizar el contenido de las entrevistas y la información obtenida de los informantes clave, se utilizó la técnica de análisis de contenido con la ayuda del programa de cómputo *ATLAS-ti*. El primer paso consistió en llevar a cabo la codificación de los datos, algunos fueron considerados *in vivo* y otros de forma *abierto* o *axial*. Adjunto a los códigos quedaron los memos escritos consistentes en explicaciones que surgen en la mente del investigador al momento de estar codificando, por ejemplo, algún comentario ilustrativo, una reflexión sobre lo observado, alguna relación conceptual surgida, la emergencia de

una posible categoría, etc., cuando fue necesario, también se incluyó en el memo algún documento o texto que sirvió posteriormente de apoyo para explicar el resultado.

Después de llevar a cabo una primera vuelta de codificación, se inició de nuevo con el proceso analizando a detalle el texto línea por línea. Durante esta segunda, tercera, cuarta, o las vueltas necesarias para llegar a la saturación, fueron surgiendo nuevos códigos que se sumaron a los primeros. A este proceso de codificación se le conoce como saturación teórica. La codificación se realizó hasta conseguir la saturación en los datos, es decir, hasta que ya no surgieron más códigos en el texto estudiado. Ya terminada la codificación de los datos se procedió a la clasificación definiendo las categorías iniciales, con las cuales se formaron familias. Las familias, pueden ser visualizadas como mapas conceptuales en el programa, los cuales facilitan la explicación de los resultados encontrados y permiten observar las relaciones que se establecen entre unas y otras. La teoría fundamentada final puede ser desde una explicación lógica simple hasta alcanzar el nivel de una teoría sustantiva, como es el nivel al que se llegó en este trabajo. Para llegar a generar teoría formal implicaría muchos años de dedicación al tema de estudio.

Después de analizar los contenidos previamente categorizados, se procedió a la redacción de los resultados, para ahora sí, tener una idea más clara sobre el problema inicial que condujo la elaboración del presente estudio.

Paso 1: analizar las entrevistas con directivos (enero a mayo 2012)

Paso 2: analizar entrevistas de informantes claves (enero a mayo 2012)

Paso 3: realizar redacción de la tesis (agosto 2011 a julio 2012)

Habiendo conocido el recorrido transitado para la realización del presente estudio, pasamos a la revisión del capítulo de resultados.

CAPITULO IV. RESULTADOS

Después de realizar el análisis de las once entrevistas que proporcionaron los datos para la presente investigación y las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, teniendo presente en todo momento los objetivos establecidos en el sentido de describir y analizar cómo se dan los procesos de participación social entre la escuela y la comunidad y teniendo presente la pregunta base de la teoría fundamentada ¿qué es lo que pasa ahí? y considerando las preguntas que acompañan los supuestos teóricos que han servido de guía al trabajo, se llegó a los resultados que a continuación se exponen.

Para iniciar el análisis se identificaron cinco ejes temáticos (categorías) principales siguiendo la propuesta de Stake (2010) de elegir las categorías que mejor describan y den soporte estructural al trabajo de análisis. Esta forma de trabajar, a la vez que ayuda a centrar los temas para describir los hallazgos de una forma ordenada, sirven al lector para dar un mejor seguimiento a los eventos encontrados en el estudio de caso. Los ejes temáticos de análisis quedaron de la siguiente manera:

1. Antecedentes del fraccionamiento y escuelas de la zona
2. Condiciones de vida de la comunidad y situación de los padres de familia
3. Influencia del liderazgo directivo en el ejercicio de participación social
4. La participación social vertical o impuesta y la participación social horizontal o voluntaria
5. Relación entre escuela y comunidad

Los ejes temáticos elegidos después de analizar los datos, son de ayuda para acotar la gran cantidad de información recopilada, que si bien es útil o complementaria para la comprensión del fenómeno de estudio, puede ocasionar un desvío de atención sobre el tema de análisis propuesto.

La dinámica seleccionada para guiar la lectura de la síntesis de cada categoría inicia con un mapa conceptual, el cual se obtuvo del análisis detallado de los datos en el programa ATLAS-ti. El mapa permite identificar al lector, de forma rápida, los ejes temáticos surgidos para el análisis, a la vez que conforman los temas y subtemas principales de la síntesis. De tal suerte, se inició con la descripción de los antecedentes del fraccionamiento donde se explica el surgimiento de las escuelas en el barrio, porque solamente comprendiendo los acontecimientos desde su contexto histórico pueden

explicarse los hallazgos del estudio, como señala Kalher (1998) al tratar de dimensionar la importancia de la Historia para comprender algún suceso determinado.

Enseguida, se analizan las condiciones de vida de la comunidad y la situación que enfrentan los padres de familia desde la perspectiva de los directivos escolares participantes. Posteriormente se pasa al análisis del tema surgido sobre liderazgo; un liderazgo ejercido por los directivos escolares y otro llevado a cabo en forma paralela a través de los residentes entrevistados que han sido líderes en su comunidad desde sus inicios. Lo anterior lleva a descubrir cómo influye el liderazgo en el ejercicio de la participación social. Una participación identificada como ejercida desde una estructura horizontal voluntaria por parte de los colonos o una participación social impuesta verticalmente a través de la autoridad gubernamental que finalmente determinan las relaciones que se establece entre la escuela y la comunidad.

4.1 Antecedentes del fraccionamiento y escuelas de la zona

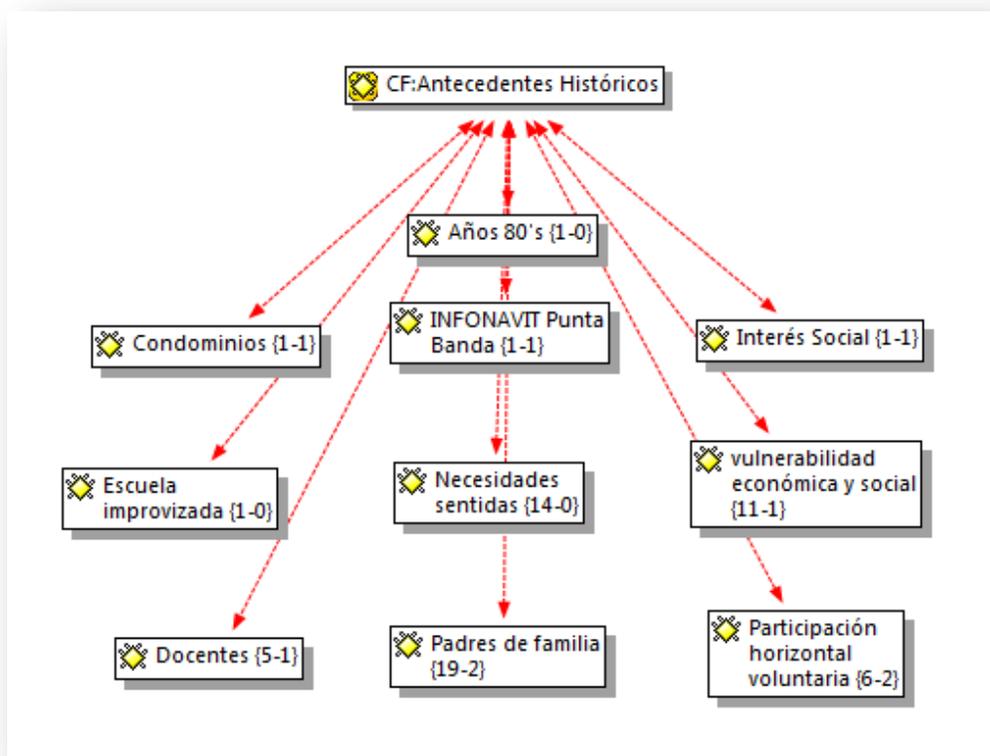


Figura 9. Antecedentes Históricos del Fraccionamiento INFONAVIT Punta Banda.

Actualmente, el contexto social del fraccionamiento está conformado por familias de diferentes tipos. Unas pertenecen a la clase media y otras son clase obrera trabajadora que viven en situación de vulnerabilidad, lo cual les da una condición de vida de fragilidad. Nava (2007) considera el contexto del fraccionamiento como un lugar difícil. La mayoría de los padres de los alumnos trabajan tiempo completo en maquiladora; los sueldos que reciben son bajos, lo que los obliga a trabajar horas extras para completar su salario, situación que los obliga a dejar a sus hijos solos en casa desde que salen de clases. Las familias son en su mayoría disfuncionales, las hay monoparentales donde la madre hace las veces de padre y madre; existen también familias extendidas que viven hacinadas en una misma casa habitación, otras son unifamiliares donde los progenitores trabajan fuera del hogar. En general, vivir en esa zona de la ciudad no ha sido fácil, tanto padres como hijos se ven obligados a enfrentar decisiones, que si bien van encaminadas hacia el bien familiar, no siempre favorecen la formación integral de sus miembros.

El Fraccionamiento INFONAVIT Punta Banda fue concebido en los años 80's como una zona habitacional de interés social para dar alojamiento a personas trabajadoras, ya fueran éstas burócratas o empleadas de diferentes empresas locales, como eran en aquel entonces, las pesqueras, la Compañía de Teléfonos, docentes pertenecientes al sector público y empleados del Seguro Social, por mencionar algunos (ver Figura 11). Los residentes iniciales fueron en general, familias jóvenes con hijos pequeños y necesidad de contar con una vivienda propia, porque las rentas no significaban una buena inversión para las familias. La creación del fraccionamiento, representó para los residentes la oportunidad de adquirir un patrimonio familiar. En este sentido M.S. (seudónimo), residente del fraccionamiento, afirmó:

Nosotros somos de Chihuahua y en aquel tiempo toda mi familia se vino a vivir aquí y nos la pasamos rentando casas ¿no? Hasta que mi papá estuvo en una pesquera que es la Pesquera Zapata. Y... y este, y nos cansamos, se cansó mi mamá de renta y de renta y dijo: queremos casa. Y pues le dieron esa casa de las grandecitas porque pues son de las de 3 recámaras y siguen siendo unas casas chiquitas pero pues 3 recámaras ya era una super ayuda para nosotros. Entonces en el 84 ya, fíjate ya, toda la vida rentando y ya hasta preparatoria yo, tuvimos casa propia" (M.S., entrevista personal 06 10 11)

La directora R.L., afirma en relación a la conformación del fraccionamiento: "...la mayoría de las casas fueron asignadas a empleados del Seguro Social, de dependencias

oficiales, casi todos doctores, enfermeras, empleados de empresas...” (Entrevista personal 20-02-12). Lo anterior revela que en los inicios había residentes profesionistas, como los médicos y, también personas trabajadoras empleadas de diversas empresas locales y dependencias gubernamentales, quienes entre todos, conformaron la comunidad de Punta Banda, un grupo de familias de clase media y clase trabajadora que dieron una configuración heterogénea al barrio.

Las personas ocuparon las viviendas de acuerdo a la manzana designada a su centro de trabajo. De ahí que al inicio del desarrollo habitacional las manzanas se convirtieron en secciones que definían a sus residentes según su lugar de trabajo, por ejemplo, se formó la manzana de los trabajadores provenientes del Seguro Social y los conocían en el barrio como: “los del seguro”; los trabajadores de la Pesquera formaron su propio grupo, eran “los de la pesquera”; la manzana de los trabajadores de Teléfonos: “los de teléfonos” y así sucesivamente se fue construyendo el barrio conforme se fueron habitando los predios disponibles. Desde un inicio los vecinos se organizaron como grupo porque veían la conveniencia de estar unidos, pero cada sección contaba con un representante. Una de las residentes entrevistada cita: “Entonces todos dicen..., yo pertenezco al Seguro Social, otros a la CTM, otros al Bancarios, otros a, a, a, somos 11 once representaciones” (P.G., entrevista personal 27- 01- 12).

Como puede observarse cada sección contaba con un representante de grupo que posteriormente formaría parte del Comité de Vecinos. P.G., considerada como residente líder en la comunidad, encabezó el Comité de Vecinos ejerciendo con ello un liderazgo de tipo instrumental (Pedraja y Rodríguez, 2004) porque ella era el instrumento a través de quien se realizaban todo tipo de gestiones con las autoridades competentes para conseguir alguna mejora para la vivienda de algún vecino o para algún área comunal. Para los residentes de la comunidad era importante estar unidos como vecinos porque descubrieron que juntos era más factible ser escuchados por las autoridades correspondientes al exponerles sus necesidades. Todos enfrentaban problemas similares con la construcción de sus casas y solos no podían llegar a concretar acuerdos de mejora porque no eran escuchados. Los colonos desde el inicio descubrieron que las necesidades sentidas entre ellos los unían y conducían al encuentro de soluciones en común. P.G., comenta en relación a la entrega de las casas:

“... nos entregaron las casas sin nada, nomás con puros cascarones, como siempre las entregan, siempre; a veces con los baños, a veces con los baños, a veces rotos los domos; estaban las casas entregadas y los domos rotos. Recuerdo que a mí, yo fui una de ellas y, y también puntí a varias personas para poder hacer un escrito y mandarlo a la, a INFONAVIT. También ahí fue cuando el Lic. Soto fue que me conoció que andaba llevando yo a la gente a decir que de esas casas por qué no nos las entregaban si eran nuevas y era el costo muy alto y por qué nos entregaban una cosa que no estaba en buenas condiciones. Ahí fue cuando nos empezamos a involucrar varios padres de familia” (P.G. entrevista personal, 27 -01-12)

Esta forma de participar ejerciendo un liderazgo instrumental (Pedraja y Rodríguez, 2004) se presta para utilizarse en la satisfacción de intereses personales por medio de la ayuda a terceros, lo cual puede incidir en la promoción de acciones benefactoras en favor de la comunidad a la vez que obtiene una ganancia personal quien coordina la acción, desvirtuando con ello, la intensidad de la participación genuina. En este sentido P.G. señala:

Me tuve que involucrar para ver en dónde realmente si onde (sic) se podía sacar los recursos. Me involucré, me, me fui, me registré, pero esos 18 años, yo, los, ellos creían usarme a mí, para hacer el bien, pero yo los usaba a ellos porque a través de mí ellos traían muchos recursos. (P.G., entrevista personal, 27 -01-12)

Esta relación de intereses compartidos que se observa donde unos hacen uso del otro habla sobre una relación de manipulación. Para López Quintás (2001) la manipulación se equipara al manejo de objetos. Para el autor, todo aquello considerado como objeto es manipulable, por lo tanto, cuando se manipula a las personas, instituciones, u otras entidades, se incurre en la objetivación de la misma, es decir, se convierte en una cosa u objeto más. A las personas no les gusta sentirse manipulados porque son sujetos, no objetos, de ahí que esta forma de liderazgo instrumental tenga consecuencias de no ejercerse como se espera de él.

Para comprender mejor este tema que emergente de los datos sobre el liderazgo organizacional de los vecinos del barrio en cuestión, es necesario hacer un paréntesis y analizar a los teóricos brevemente en esta parte del documento. Para Pedraja y Rodríguez (2004) puede haber tres tipos diferentes de liderazgo en los grupos: participativo, colaborativo e instrumental, los cuales, no son excluyentes entre sí, pueden ser complementarios Si bien la comunidad de Punta Banda no es una organización como tal, varios de los residentes se han organizado en grupos de ayuda para fomentar el desarrollo

comunitario según sus necesidades o han integrado un Comité de Vecinos desde donde se buscan soluciones a los problemas varios del grupo. De la forma de dirigir estas agrupaciones vecinales se han identificado dos tipos de ejecución del liderazgo, una semejante a la forma colaborativa descrita por los autores que busca el bienestar y desarrollo humano de las personas y otra instrumental que impone las acciones a emprender y decide sobre las formas de trabajar (ver tabla 12).

Tabla. 12. Tipología del liderazgo

Tipo de liderazgo	Participativo	Colaborativo	Instrumental
Descripción	Es democrático, toma en cuenta la opinión de los demás para tomar soluciones.	Ve por el bienestar del grupo, es acomedido, ayuda a los suyos en los trabajos encomendados. Es equitativo.	Es impositivo, explica al grupo cómo deben realizar el trabajo y decide sobre la forma de llevar a cabo el trabajo.

(Fuente: Pedraja y Rodríguez, 2004)

A la larga la forma de liderazgo colaborativo ejercido en los grupos de ayuda ha contribuido la capacitación de niños en diferentes áreas del conocimiento como son, clases de inglés, matemática, español, música, por mencionar algunas. A los jóvenes igualmente con la impartición de diferentes asesorías académicas o la práctica de algún deporte o instrucción artística. Los adultos, se han beneficiado con cursos de belleza, cocina, repostería, costura o tejido, con pláticas sobre algún tema de su interés, etc. y las personas de la tercera edad residentes del lugar han conformado un grupo donde comparten su compañía, alimentos, recuerdos, instrucción física, manualidades y algún tema preparado específicamente para ellos. Por su parte el liderazgo instrumental ejercido a través del Comité de Vecinos también ha traído beneficios comunales a la zona y en lo particular, a muchas familias del barrio, pero también ha provocado diferencias y divisiones entre los residentes al no tener certeza sobre la legitimación de la acción. Debe quedar claro al lector que esta clasificación de liderazgo corresponde al ejercido en un grupo comunitario.

Continuando con el análisis, se encontró que las viviendas en general eran pequeñas, unas fueron diseñadas verticalmente como condominios multifamiliares, otras se construyeron como casa independiente una junto a la otra y un tercer modelo correspondió a las de tipo duplex. Desde un principio los residentes manifestaron su inconformidad por el tamaño reducido de las casas y el diseño vertical de los condominios multifamiliares porque en una ciudad donde existe tanto terreno para extenderse, como en el caso de Ensenada, no se entiende la construcción de viviendas en vertical que por sus espacios reducidos, generan y fomentan el hacinamiento de personas. La construcción de los condominios aunada a la condición de hacinamiento, también generó un aspecto poco atractivo a la zona. El Director F.H., de una de las escuelas primarias de la zona afirma:

“Mire, ya casi 16 años cuando yo llegué aquí, este, apenas estaban los condominios de enfrente. Y no había ninguno de los edificios de ahí, de ahí enfrente. Que yo les, yo les, cuando, cuando los estaban haciendo les dije: en vez de hacer casas más bonitas para que se vea a la orilla de la carretera que INFONAVIT Punta Banda es una zona bonita, ¿sí? porque Ensenada todavía no estaba hecha para condominios. Eso yo lo creo, ¿sí? Entonces lo hicieron de esa manera y se miraban muy feos, feos, feos se miraban. Si ahorita se ven feos, cuando recién los pusieron se miraba feo porque nosotros no, no, no dábamos pie a que se hicieran condominios aquí. Entonces fue creciendo después la II y la III y que se hicieron condominios también... A pesar de ser un lugar nuevo para vivir, había basura tirada. Total, un lugar feo, no tiene por qué estar limpio.” (Entrevista personal a F.H. 16 02 2012)

La falta de estética, el equipamiento urbano inadecuado, falta de limpieza y orden , sumado a la lejanía existente con el resto de la ciudad y la inconformidad de los residentes sumada a la condición económica difícil, provocaron que la zona se convirtiera en un barrio desfavorecido y vulnerable. La percepción negativa que se generó en torno a los condominios del fraccionamiento no ayudó a que sus habitantes tuvieran una buena imagen del mismo. Además, los residentes han tenido que pasar la experiencia de vivir en hogares con espacios reducidos donde la convivencia diaria se complejiza debido al hacinamiento. Por otro lado, la lejanía que hubo por años con el centro de la ciudad y la falta de medios para el transporte los marginó del resto de la población. La necesidad de trabajo de los padres y los recursos limitados para salir adelante abonaron a que se generara un clima de vulnerabilidad y fragilidad social en la zona de Punta Banda sin

olvidar la delincuencia presente en las calles del fraccionamiento, lo cual se complica aún más, cuando los padres se encuentran trabajando, ausentes del hogar.

Para comprender el significado de lo que es la vulnerabilidad, Pizarro (2001) la describe como un rasgo dominante de la nueva realidad social que va más allá de las condiciones de pobreza, se relaciona con la inseguridad y el aumento del estado de indefensión que presentan una gran mayoría de familias de ingresos medios y bajos, las cuales están expuestas a riesgos especialmente en las áreas urbanas. La vulnerabilidad presenta diferentes dimensiones. Una de ellas se manifiesta en el trabajo donde los trabajadores enfrentan inestabilidad y precariedad en el empleo, lo cual les provoca un estado de inconformidad y menor capacidad de negociación. Las personas que cuentan con formación altamente calificada son quienes ocupan los puestos mejor remunerados en las empresas. Las oportunidades de empleo para las clases trabajadoras representan salarios bajos, de ahí que muchas familias se hayan visto en la necesidad de recuperar sus niveles de ingreso por medio de la actividad informal donde participan las mujeres, niños y adolescentes en detrimento del hogar y sus estudios.

Otra de las dimensiones de la vulnerabilidad explicada por Pizarro (2001) se relaciona con el *capital humano*. Quienes más tienen cuentan con mayores oportunidades de formación para desempeñarse en la vida, quienes enfrentan situaciones menos favorecidas deben conformarse con lo que el sistema les ofrece. Lo anterior se aplica también al rubro de la salud, no hay igualdad de oportunidad para acceder a servicios óptimos de salud. Quien cuenta con recursos económicos suficientes tiene acceso a tecnología y medicina privada, quien no los tiene, debe conformarse con las pocas alternativas en materia de salud y bienestar físico lo cual provoca una escasa competitividad en el mercado internacional.

Una tercera dimensión de la vulnerabilidad social, según Pizarro (2001) es el *debilitamiento del capital físico del sector informal* dada la limitada política de protección y subsidio a los pequeños productores, quienes al ver reducidos sus ingresos, alquilan hasta sus viviendas o vehículos para desarrollar pequeños negocios. De ahí la importancia de contar con programas o políticas públicas en favor de quienes necesitan reducir su vulnerabilidad frente al mercado. La vulnerabilidad social también se refleja en la dimensión de las *relaciones sociales*. De acuerdo con Pizarro (2001) los vínculos o redes que tienen las personas son determinantes para tener acceso a oportunidades de trabajo,

información y posiciones de poder. Las redes sociales son salvavidas para las familias que viven en condiciones de precariedad de ahí la importancia que cobran las redes sociales dentro de la comunidad.

Las cuatro dimensiones sociales de la vulnerabilidad social expuestas por Pizarro (2001), se encuentran presentes entre los residentes de Punta Banda. Hay personas con trabajos poco remunerados como las que trabajan en las maquilas, existe capital humano poco competitivo por carecer de la formación académica adecuada, se observa débil capital físico del sector informal manifiesto a lo largo de todo el fraccionamiento y cuentan con relaciones sociales que responden a su capital cultural y social que no abonan lo suficiente para enfrentar los retos que demanda la dinámica social.

Con el paso del tiempo, y como respuesta a la necesidad de vivienda de tantos trabajadores, el fraccionamiento creció en tres etapas, dando lugar a tres secciones conocidas como: Punta Banda I, II y III. Cada sección comprende un conjunto habitacional con un espacio comunal designado a ser área verde o parque al servicio de la comunidad con espacio suficiente para incluir la construcción de escuelas. Las escuelas nacieron por petición y esfuerzo conjunto de padres y docentes, más tarde, de las autoridades educativas también. El proceso no ha sido fácil, ha requerido de mucha voluntad, esfuerzo, sacrificio tanto de alumnos, docentes y padres de familia y gran entusiasmo de cada uno de los interesados,

4.1.1 Las escuelas de Punta Banda

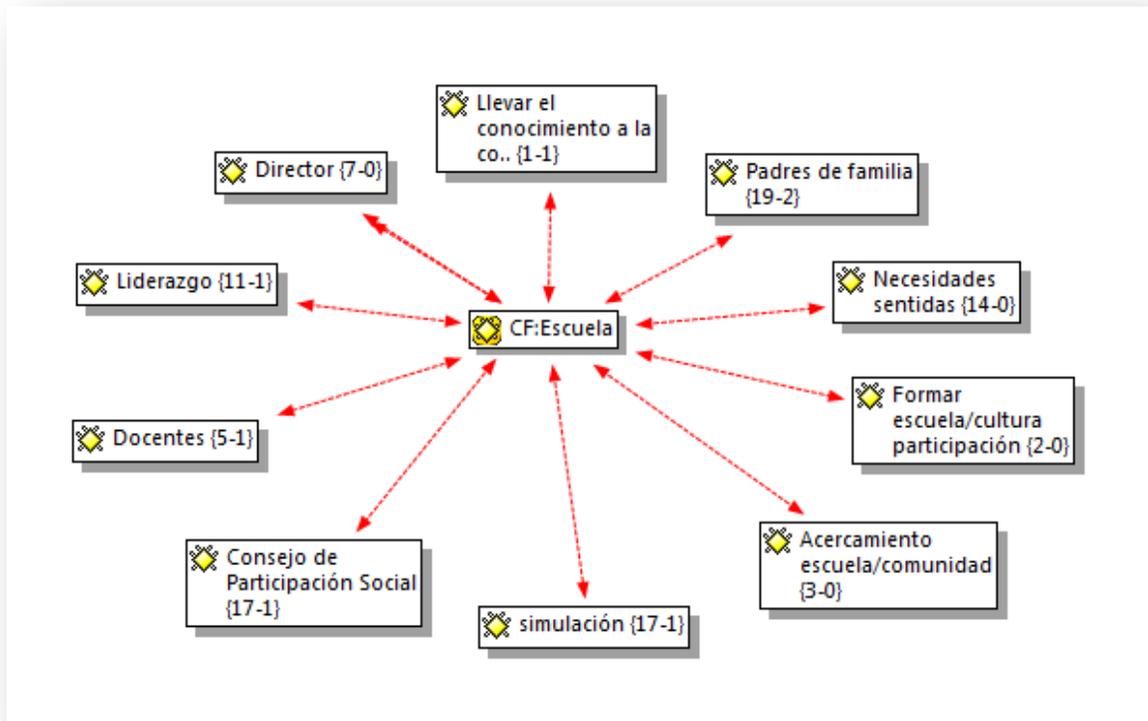


Figura 10. Las escuelas de Punta Banda surgieron con el esfuerzo de residentes y docentes.

Las escuelas, aunque ya estaban proyectadas para ser construidas desde que se planeó el fraccionamiento, no fueron realidad hasta que los mismos residentes gestionaron su construcción ante las autoridades educativas e INFONAVIT. De ahí que la escuela sea un tema relevante tanto para directivos como residentes, porque fueron ellos quienes dieron vida a las escuelas con esfuerzo y tesón para sus hijos y jóvenes residentes del lugar. La escuela significó la llegada del conocimiento a la comunidad (Ver Figura 12). El director F.H recuerda que el surgimiento de las escuelas fue un proceso que se dio entre autoridades y residentes. La autoridad escolar realizó un censo para ver si se justificaban las primeras escuelas en la zona que fueron las Primarias Telpochcalliy y Juan Escutia , seguidas por el Jardín de Niños Enrique Rebsamen.

Yo sé que se hace siempre un estudio ¿sí? Cuántas familias van a estar aquí, se va y se hace un censo por familia, que cuántos hijos tienen en edad, en qué edad escolar están, por ejemplo, de primaria, secundaria, preparatoria. Entonces

INFONAVIT Punta Banda inició con familias de por lo regular de 6 a 8 o 10 años, para formar una escuela aquí. (Entrevista personal a F.H. 16-02-12).

En este sentido, recordando los primeros años de la fundación de su escuela, la directora R.L. comenta:

Todo esto era baldío, totalmente, un terreno que habían dejado paraaa, precisamente para escuelas. Entonces a petición, con el censo y a petición con las autoridades, estaba ¿quién estaba de gobernador? ...Creo que Baylón, Oscar Baylón... Chacón, creo. Y ahí hicimos diligencias, lo correteamos a donde quiera que llegara hasta que sí se nos accedió por medio de INFONAVIT se hizo la escuela. Pero duramos dos, casi dos años, dos ciclos escolares a la intemperie allí en los terrenos baldíos. (Entrevista personal 20-02-12).

Sobre el mismo tema la directora A.A. afirma:

Se censó primero. Luego en el 89 empezaron a trabajar en las carpitas, entre 89 y 88 empezaron a trabajar en las carpitas y en lo que le mencioné. (Entrevista personal 16-02-12)

El director M.H. recuerda:

Lo que hicieron, recuerdo, un censo, eh, nombres, firmas, estee..., y se lleva a la, a la Secretaría de Educación Pública en este caso, ¿verdad? Estee, este terreno al parecer fue donación, fue donación del mismo gobierno y empezaron a trabajar pues, ahora sí que al aire libre y poco a poco, hasta que les dieron su clave y pues ya, por medio del gobierno construir las aulas, ¿verdad? (Entrevista personal a M.H. 23-02-12)

No obstante, lo que apremió a las autoridades fue el problema sentido de los habitantes, por buscar respuesta a la necesidad de escuelas para sus hijos, ya que era imposible, para muchos de los padres de familia, pagar transporte diario hacia la escuela más cercana. M.L. ve como un gran logro para la comunidad la fundación de las escuelas porque se acercó el conocimiento a los niños y jóvenes de la zona.

Un logro para mi, pues son las escuelas... Son logros, pues muy buenos porque sí es gente con recursos bajos, la mayoría, es clase media, pero con miles de sacrificios, ¿verdad? Eh, tendrían que mandar a sus hijos muy lejos a la secundaria, la más cercana sería en la Migoni y eso cuando los transportes pues

era mucho gasto, entonces yo creo, esas escuelas, que bueno que están ahí cerca. (Entrevista personal a M.L. 6-10-11).

El director M.G. reconoce las distancias existentes en la ciudad y comenta: “Parece que estamos en el centro pero no, Ensenada es una ciudad de dos micros para un lado y dos micros para el otro y eso hace muy caro el transporte” (Entrevista personal 8-03 -12).

Por la necesidad apremiante de que los niños iniciaran con sus estudios básicos, empezaron las clases antes de que comenzara la construcción oficial de la escuela, a la intemperie, en el terreno que tenían frente a sus casas en calidad de baldío. La Maestra R.L. refirió recordando la fundación de su escuela:

...duramos dos, casi dos años, dos ciclos escolares a la intemperie allí en los terrenos baldíos. Tuvimos la primera generación en el 89, creo, de niños aquí en el baldío y ya para 90- 91, ya estaba la escuela. Vino este, el Presidente Carlos Salinas de Gortari a fundar, a inaugurar la escuela. Y aquí estamos desde entonces. Pero Punta Banda estaba sin escuelas, las puras casitas nada más. (Entrevista personal a R.L. 20-02-12).

Cuando la Maestra R.L. recuerda los inicios de su escuela, no puede ocultar una sensación de orgullo en su expresión. Tanto maestros, padres de familia y alumnos compartieron momentos difíciles durante el proceso de fundación, no obstante, la experiencia los llevó a desarrollar un sentido de solidaridad e identidad comunitaria. Schmelkes (1994) menciona que cuando la escuela empieza a dar servicio en una comunidad, esta se convierte en parte de la vida de los residentes. La vida diaria de las personas empieza a girar en torno a la escuela a la vez que ésta cobra vida y se hace presente en los eventos significativos para la comunidad. La vida de comunidad se traslada al plantel a través de cada estudiante, de cada docente, personal administrativo o de intendencia por medio de su cultura traducida en su forma de hablar, sus costumbres, creencias y tradiciones, la forma de percibir la vida, de trabajar, jugar, festejar, entre otros. La escuela es un logro en común para directivos y residentes y forma parte de la identidad de cada actor participante. Esa identidad y sentido de solidaridad unen a la escuela con la comunidad.

Sobre el mismo tema relacionado con la fundación escolar, M.S., residente que ha trabajado de la mano con los vecinos de Punta Banda recuerda que cuando llegó a la

colonia no había escuelas. Las clases eran impartidas en los terrenos baldíos en cajas de camiones acondicionadas para tal fin.

“Cuando yo llegué aquí, esteee.. No estaba la escuela completa, no había nada, estaba una caja de tráiler. Esteee, yo llegué hace 24 años. Había una caja de tráiler y allí, esteeee había algunos grupos nada más. Entonces pues ya a través de los años ya se fue construyendo. Ahorita está ya la escuela muy bien” (Entrevista personal a M.S. 28-01-12).

Una de las residentes entrevistada M.S afirmó que la escuela, tal como está ahora, ha sido producto del esfuerzo de docentes y muchos padres de familia que con sacrificio y empeño han colaborado en diferentes eventos recaudatorios, desde su fundación, para equiparla con lo necesario y mantener la instalación en buen estado. Lo anterior muestra la existencia de una participación voluntaria en la escuela como respuesta a las necesidades sentidas de la comunidad.

El maestro F.H. también comenta que a él le tocó iniciar su labor docente en la escuela correspondiente a la primera sección del fraccionamiento. Al igual que en las escuelas anteriores, las clases iniciaron a cielo abierto. Sin embargo, padres y docentes se dieron a la tarea de construir aulas improvisadas de madera para albergar a los niños, las cuales, se conocieron como “los gallineros” El maestro F.H. narra textual:

“...cuando la escuela se fundó, en este, en este, en este lugar les prestaron lugares para primero y segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto, hicieron unos salones de madera ahí, que la gente le decía los gallineros. Sí, mexicanos somos, ya sabe, la gente les decía los gallineros” (Entrevista personal a M.H 16 02-12).

En esas aulas de madera y con todas las incomodidades presentes se fundó la escuela para los niños de la primera sección del fraccionamiento. Debe reconocerse el gran esfuerzo y buena voluntad de los padres para aportar lo que tenían y de esa forma ayudar a resolver la necesidad de aulas. Un par de años después de haberse concluido la construcción, que fue la primera escuela de la zona, llegó el Maestro F.H. asignado para cubrir un interinato al plantel y platica que cuando entró por primera vez a la escuela aquello parecía un erial, era la tierra de nadie. Los vecinos cruzaban por la escuela para ir de una calle a otra estando los niños en clase y todo era desorden. El Maestro recuerda: “Cuando yo llegué aquí a esta escuela, cuando llegué el primer día, nadie me conocía. Abrí la puerta, me metí así, caminaba y pateaba los papeles, así...” (Entrevista personal 16-02-

12). La escuela que se tiene actualmente no ha sido fácil conseguirla, es producto de un proceso que todavía está vigente porque siempre existen necesidades de mantenimiento y ampliación en el plantel que con actividades de los padres, se logran consolidar.

Para la segunda sección del fraccionamiento la escuela nació de forma similar a la anterior, los padres de familia consiguieron cajas metálicas que habían sido complemento de algún camión de carga o camión urbano en desuso, para convertirlas en las aulas de sus hijos. Fue dentro de esas cajas metálicas o en carpas improvisadas como dieron inicio las escuelas de Punta Banda. Señalan los directores entrevistados que no todos los niños cabían en las cajas de camión, quienes quedaban fuera eran los que recibían las clases bajo una carpa, expuestos a las inclemencias del tiempo, el ruido y todo tipo de distractores, además estaban también expuestos a la delincuencia, que desde entonces, ya empezaba a figurar en la zona. La maestra R.L. recuerda:

“...estuvimos en los baldíos a la intemperie allá en camiones que después conseguimos lonas, que nos robaban lonas de, una muy buena de bombero, que me, como me pudo porque estaba super inmensa y muy buena, se la volaron, se la robaron, se puede decir” (Entrevista personal 20-02-12).

Hoy día las escuelas de Punta Banda tienen una fisonomía muy distinta a cuando empezaron. Las aulas ya no son trailers de camiones en un baldío y cada grado tiene asignado un salón de clase con su maestro. No obstante, la escuela no se encuentra libre de problemas porque enfrenta los mismos cambios sociales, económicos, políticos y culturales del contexto que la circunda. Asimismo, las diferentes formas de liderazgo adoptadas por los directivos, influyen positiva o negativamente en la dinámica escolar, de ahí que la participación social en la escuela no sea un tema tan sencillo de abordar. Para formar escuela con cultura de participación se deben involucrar a todos los miembros que la conforman. El liderazgo directivo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005 p. 195) influye en la mejora de resultados de aprendizaje y crea una cultura de mejoramiento del plantel escolar, es decir, de la calidad del liderazgo depende la capacidad de la escuela para mejorar sus procesos didácticos y hasta cierto punto también favorece las relaciones con los miembros de la comunidad que participan en las actividades escolares y cita textual:

Un liderazgo eficaz en la escuela tiene éxito donde existen condiciones positivas de trabajo, incentivos para el cambio, un entorno colegial y una estrecha asociación

entre la escuela y la comunidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005 p. 196)

Para resumir este apartado se puede decir que las escuelas de Punta Banda surgieron como respuesta a la necesidad de escolarización de sus residentes y durante todo el proceso de conformación existió un intercambio de ayuda y acercamiento entre la autoridad escolar y la comunidad de la zona. Se han identificado necesidades sentidas por parte de la comunidad que se han convertido en los agentes generadores de una participación horizontal voluntaria. Las escuelas se han ido consolidando a través de los años sin contar con una estructura de participación social burocrática como la que hoy día, estipula la Ley por medio de los Consejos de Participación Social.

4.2 Condiciones de vida de la comunidad y situación de los padres de familia

Para comprender la dificultad expresada por los directivos en relación a la participación de los padres en la escuela, se analizan las condiciones de vida de la comunidad y la situación social en que se encuentran muchos padres de familia. Cuando se habla de condiciones de vida de la comunidad es tratar de entender en general cómo viven las familias, donde laboran la mayoría de los habitantes de la zona, qué escolaridad tienen y cómo se relacionan las familias y, con esa información, tratar de comprender lo que sucede ahí. A continuación se puede ver el mapa conceptual que resultó del análisis realizado a las entrevistas en relación a la categoría padres de familia.

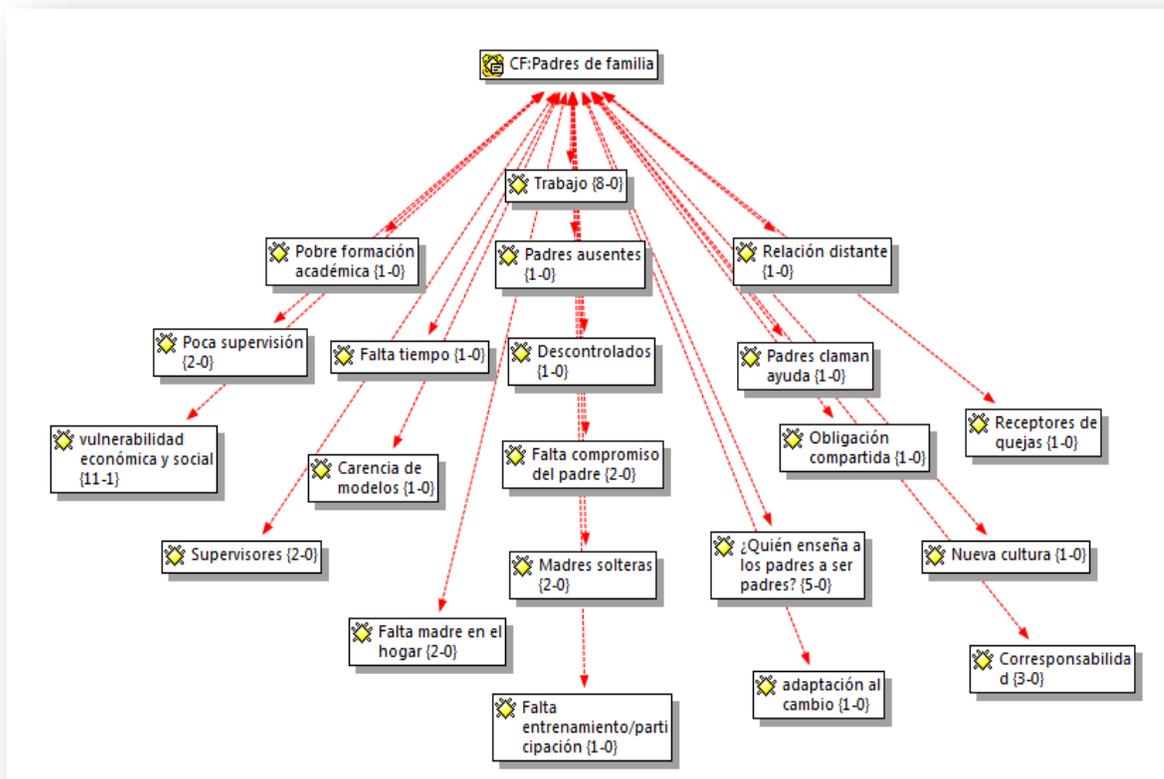


Figura 11. Condiciones de vida de los padres de familia

Todos los entrevistados coinciden en afirmar que las condiciones de vida de los habitantes del fraccionamiento no han cambiado mucho desde su fundación (ver Figura 13). Aunque la colonia se define como de clase media y clase trabajadora, sobresalen las familias que viven en situaciones económicas difíciles, lo cual las convierte en grupos vulnerables expuestos a situaciones de riesgo. Durante el trabajo realizado en campo entrevistando a residentes y directores de las escuelas, se tuvo oportunidad de realizar observación no participante en la zona. A continuación se expone un extracto de una de ellas para dar idea al lector sobre el ambiente que reina en el contexto en que se encuentra el fraccionamiento.

Hacia mucho tiempo que no pasaba por las calles internas de la colonia, podría afirmar que ya no recordaba bien cómo era esa parte de la ciudad. Las nuevas remodelaciones realizadas a las fachadas de las casas en la calle principal (Pedro Loyola) han ido modificando los recuerdos que tenían de la zona. Debo reconocer que entré con cierto temor a buscar la dirección de P.G. Temor porque es tanto lo

que se escucha y se lee en los periódicos locales sobre el vandalismo que se vive ahí, que da miedo imaginar lo que pudiera pasar a una mujer sola que no conoce bien el lugar.

Mientras recorría las diferentes calles buscando la dirección de la casa de P.G., pude observar las casitas alineadas pared con pared, una junta a la otra. Hay casas que todavía cuentan con la fachada original, casas pequeñas de una planta con dos rodadas de concreto al frente, a cielo abierto, diseñadas para estacionar un auto dentro del predio. Otras casas, han sido modificadas a través del tiempo, les han cerrado el espacio correspondiente a la cochera y ampliado hacia arriba una segunda planta. En una casa se observó a una señora mayor lavando ropa dentro de una tina galvanizada subida sobre bloques de cemento; en otra, a una señora, también mayor, se encontraba tendiendo ropa en unas cuerdas amarradas de un extremo a la pared frontal de la casa y del otro lado, a la barda lateral como dibujando un triángulo en forma de tendedero frente a la fachada de la casa. Se observaban algunos niños pequeños jugando al frente de las viviendas entre objetos apilados como partes de bicicletas, aparatos oxidados para hacer ejercicio, partes de motores empolvadas, llantas y carrocería de algún vehículo a medio pintar.

Las calles daban la sensación de ser angostas porque había vehículos estacionados en ambas aceras reduciendo el espacio de tránsito vehicular. Algunos carros estacionados frente a viviendas deterioradas de la pintura por el paso del tiempo, se veían de modelo reciente, eso llamaba la atención, otros autos parecían de modelo antiguo. También había carros en desuso, carentes de llantas sostenidos sobre bloques en las aceras o cocheras. Las calles tienen altos topes seguidos uno de otro, lo que dificulta y hace muy lento el tránsito por ahí. Conforme se va pasando por la avenida se observan diferentes tienditas o abarrotes en ambos lados de la calle. Son demasiadas tienditas para un espacio tan reducido. Como que todos quieren tener su negocio frente a su casa. Se observan grupos de muchachos platicando en la calle a las 12 de medio día. ¿Qué hacen los muchachos platicando a esa hora en la calle? Cuando uno pasa frente a ellos se quedan volteando fijamente. Algunos toman su teléfono y marcan sin dejar de moverse caminando hacia delante y hacia atrás, como simulando un balanceo. Verlos así a todos juntos intimida.

La casa de P.G. queda a media cuadra de la Escuela X. La parte frontal correspondiente a la cochera de la casa la convirtieron en tienda de abarrotes y

misceláneas quedando la casa habitación hacia la parte trasera de la tiendita... (Crónica de observación realizada por Ma. Dolores Escalante Araiza el día 27 de enero de 2012)

Existen muchas familias en Punta Banda con escasos recursos económicos, expuso M.S., un fenómeno que no es nuevo pero que ahora se magnifica por la ausencia de padres en muchos hogares. Esta ausencia provoca que existan niños viviendo la mayor parte del día sin la atención necesaria en casa, a merced de los riesgos que la calle les ofrece. Ahora se ven en aumento las madres solteras, muchas de ellas adolescentes todavía convertidas en jefas de familia. M.S. afirma:

Casi son las mismas condiciones de vida, nomás que ahorita lo que, lo que ha habido... la. que ahora es toda la problemática son las madres solteras. Alguna vez vinieron de la Universidad a hacer un estudio y el maestro detectó que había, de las familias, el 60% eran... habían madres solas. Madres jefas de familia. Entonces si es una problemática que todavía está aumentando, está aumentando. (Entrevista personal a M.S. 28-01-12)

Aquí hay muchas madres solteras que no tienen esposo. Hay muchas mujeres que están solas que sus esposos las dejaron y son papá y mamá. (Entrevista personal a P.G. 27-01-12)

Sobre el mismo tema de las condiciones de vida de las familias, opina el maestro F.H.:

Las familias vivían en condiciones muy similar a las que están ahorita... es gente trabajadora, gente que, que trabajan ahorita en maquiladoras, otras que trabajan de empleados, otras son secretarias, muchos, muchos profesores, también viven aquí en INFONAVIT Punta Banda. (Entrevista personal a F.H. 16-02-12).

La maestra A.A., al hablar sobre las condiciones de vida de las familias recuerda:

Bueno la situación de ellos, este... pues si la comparamos con la actual, algunos padres de familia si estaban en condiciones mínimas, ¿verdad? Este, batallaban para conseguir sus útiles escolares, se les buscaba padrinos, para que tuvieran sus útiles escolares los niños... Cuando recién llegué yo aquí, las mamás estaban con los niños, no trabajaban. Ahorita tenemos muchas familias que los niños están solos porque tanto la mamá como el papá trabajan. Tenemos niños que se van a su casa, llegan ellos, abren ellos, se hacen su sandwich, ellos comen lo que encuentran en el refri y ya, en la noche, llegan mamá o papá. (Entrevista personal a A.A.16-02-12).

M.L. comenta textual en este mismo sentido:

...porque hay mucha gente pobre, igual que con bajos recursos económicos. Entonces me ha tocado oír a mis sobrinas: “pues no llevan uniformes” ¿pero por qué? No, no tienen los papás. (Entrevista personal a M.L. 6-10-11)

Se reconoce también la existencia de violencia y drogadicción entre los jóvenes y, en general, se percibe un ambiente difícil para todos que permea hasta las mismas escuelas del lugar. En este sentido la maestra R.L. afirma:

...hay mucha agresividad ahorita en algunos niños, no digo en todos, pero sí, en cada salón hay dos tres niños agresivos, que no los, no los habíamos tenido. Este año empezamos a ver esa violencia. (Entrevista personal a R.L. 20-02-12)

M.L. hace manifiesta la presencia de violencia en familias de la zona y cita:

Yo pienso que esos son los mayores problemas, la drogadicción o los vicios en cuanto a alcoholismo y los problemas económicos ¿no? que los llevan a eso... pero si hay muchos puntos rojos ahí que sobresalen en cuanto a que los padres pues también su vestimenta, su manera de hablar, todo, todo, pues dices tú, pues esa familia jaja, cosas raras que suceden en las casas, ¿verdad? Que uno dice ¿qué está pasando ahí? O cosas de que sabes que nota uno mucho cuando hay problemas familiares en las casas. Es que ya está una patrulla ahí, y ya está de vuelta otra patrulla ahí, con cinco hijos ahí adentro, no. Entonces ¿qué sucede? Algo sucede, no? (Entrevista personal a M.L. 6-10-11).

Como puede observarse la situación de muchos padres de familia es compleja., los entrevistados reconocen la existencia de un número considerable de padres y/ o madres de familia que trabajan en las maquiladoras cercanas al fraccionamiento quienes reciben sueldos bajos, lo cual, obliga a los obreros a trabajar largas jornadas de tiempo extra para completar su ingreso. Esta situación de los padres de exhaustivo trabajo repercute además del hogar, en la escuela de sus hijos, porque no les permite participar en las actividades propuestas por el plantel en días y horarios establecidos para tal fin. Si los padres se ausentan del trabajo les descuentan el día de salario y hasta son sujetos de castigo. Esa ausencia de padres, muchas veces obligada, queda manifiesta también en una falta de supervisión de las tareas escolares, argumentando cansancio, falta de tiempo o saturación de quehaceres que ya no dejan espacio para compartir con los hijos. Lo anterior, se convierte en una bola de nieve y la escuela lo traduce como falta de compromiso por parte

del padre y la existencia de una relación distante con los maestros. El Maestro F.H. cita textual:

...hay muchos niños que andan afuera en INFONAVIT Punta Banda a las 10 u 11 de la noche solos. ... Porque hay padres de familia que trabajan en la noche, hay padres de familia que trabajan desde las 6 de la mañana hasta las 5 de la tarde y no tienen contacto con sus hijos hasta que llegan. Llegan cansados, ¿sí? Lo que quieren es descansar, de veras. Es difícil de creer, es difícil de creer que en México haya eso, pero todavía existen cosas peores. Silencio... (Entrevista personal a F.H. 16-02-12).

Aunado a la situación anterior, se presenta otro fenómeno con los padres cuando son llamados a la escuela por parte de algún maestro o directivo. Existen padres que se convierten en receptores de quejas. Los padres relacionan el llamado con problemas, para darle alguna queja del alumno, situación poco agradable que va abriendo brechas entre escuela y la familia del alumno. Además, no se deja espacio para una comunicación eficaz y menos para la participación social tal como lo estipula la Ley. Esta situación incómoda fomenta distanciamiento entre las partes impidiendo contemplar que la obligación educativa es compartida, debe ser considerada como una corresponsabilidad entre padres y escuela. Los directivos ven la necesidad de una nueva cultura de participación por parte de los padres para favorecer el aprendizaje de los alumnos y reconocen que el problema es complejo.

Resumiendo se puede afirmar que las condiciones de vida de una gran mayoría de familias residentes del fraccionamiento enfrentan una situación económica difícil, lo cual los convierte en personas expuestas a una vida de gran fragilidad y vulnerabilidad social. Basta con pasar por las calles del fraccionamiento para observar el estado en que se encuentran las viviendas y las condiciones de precariedad manifiestas en muchas de ellas. Existe ausencia de padres en gran número de los hogares lo cual deja sin atención adecuada a niños y adolescentes que enfrentan los riesgos de violencia, pandillerismo y drogadicción que la calle les brinda, por mencionar algunos. Existe también en aumento el fenómeno de madres adolescentes jefas de familia que sin contar con madurez física y psicológica se enfrentan a la compleja tarea de la maternidad.

Por otro lado se observa, de acuerdo a los datos recogidos, que el trabajo exhaustivo que enfrentan padres de familia no les permite participar en actividades

propuestas por la escuela de sus hijos, lo cual dificulta el aprendizaje de los niños manifiesto en una baja calidad educativa.

4. 3 Influencia del liderazgo directivo en el ejercicio de participación social

Los datos arrojaron que el ejercicio de la participación social en la escuela se ve influenciado por el tipo de liderazgo ejercido por el directivo del plantel. Cabe señalar que el liderazgo directivo cuenta con una tipología distinta al liderazgo organizacional analizado en páginas anteriores con los líderes comunitarios. Se identificaron dos formas distintas de liderazgo directivo. Por un lado, se encontró un liderazgo democrático, abierto, que invita a los actores involucrados en el plantel a la participación y, por otro lado se identificó un liderazgo autocrático caracterizado por ser cerrado, donde el director es quien toma las decisiones sin buscar el consentimiento de su equipo de trabajo. Estas formas encontradas para ejercer el liderazgo se asemejan a la tipología diseñada por Kurt Lewin (en Whittaker, 2002) años atrás pero que aún continúa vigente.

4.3.1 Liderazgo democrático

El liderazgo directivo democrático identificado en el estudio considera la escuela como el espacio de todos. Es inclusivo, gusta de compartir los espacios del plantel para la realización de eventos múltiples en beneficio de la comunidad, por lo tanto, se puede decir que esta forma de dirigir el plantel invita a la participación social.

...La escuela no es de nosotros, la escuela es de todos. Y siempre lo hemos manejado así, ¿verdad? Cualquiera persona que ocupe la escuela, se le presta. Este, han venido madres de familia, por ejemplo, que dicen: Profe es que tenemos una reunión y que estamos haciendo, cuando van a cambiar su Mesa Directiva del, del Parque, ¿no? -Nos presta un salón- -Claro que sí, ahí está el salón. O sea, a todas las personas, siempre y cuando usen la escuela para lo que es, se les presta, se les facilita, con todos los servicios, se les prestan los baños, se les presta todo lo que tenemos. (Entrevista personal a A.A. 16 -02-12)

El liderazgo democrático fomenta un ambiente cordial entre los integrantes de la comunidad educativa. Por ejemplo, la maestra A.A. comenta que ella está al frente de los dos turnos escolares correspondientes al turno matutino y vespertino. El hecho de existir

una sola cabeza entre los turnos, proporciona un ambiente armónico en la escuela porque una sola persona al mando del plantel, puede coordinar mejor las acciones emprendidas en beneficio de todos, a la vez, cuenta con una visión global sobre las necesidades escolares y las actividades necesarias para el buen funcionamiento de la escuela. En este sentido la maestra A.A. comenta:

...yo tengo ya, tengo 22 años en el turno matutino y tengo 15 en el vespertino. Entonces yo les digo aquí -Pues no son dos escuelas, es un solo edificio, nada más tenemos unos niños que vienen de 8 a 12:30 y otros niños que vienen de una a cinco. Entonces es todo. Pero es, un edificio, el edificio es de TODOS, la escuela es de TODOS, ¿sí? Entonces tenemos que compartir lo que tenemos y tenemos que cuidarlo, más que nada. Por qué, porque les ha costado a sus papás. (Entrevista personal a A.A. 16-02-12).

El liderazgo democrático fomenta también la comunicación, tanto con docentes como con padres de familia. Además, cuenta con conciencia social en el sentido que considera la escuela como bien de toda la comunidad para la cual debe permanecer abierta y servir.

...hemos prestado también aquí para lo que es educación para adultos. Este ciclo escolar ya no vino educación para adultos, pero años atrás sí. Ellos trabajaban, tenían sus clases aquí los jóvenes que no terminaron su primaria o su secundaria. Eh, papás de jóvenes que no han terminado también, aquí tenían la oportunidad de estudiar. Lo hacían en lunes y miércoles de 5:30 a 7 de la tarde. Pero este ciclo escolar, la verdad no sé dónde... incluso todavía tienen la llave. No nos han regresado la llave porque yo pensé que todavía ellos iban a seguir aquí, ¿sí? Igual también por parte de CONAFE, este prestó la escuela en vacaciones para que le dieran los cursos a los jovencitos que van y trabajan en las comunidades apartadas, en las comunidades rurales, trabajan pues, hacen el papel del maestro, pues, ¿sí? Enseñan ellos a leer y escribir a las comunidades lejanas o que no tienen acceso muy fácil a venir a una escuela a estudiar, a una escuela regular. Entonces aquí estuvo abierto también. El año pasado igual también tuvimos la oportunidad de ayudarles prestándoles la escuela a un grupo de alumnos sordos, estuvieron trabajando aquí con nosotros ¿sí? No tenían ellos dónde trabajar y pues aquí por medio del Profesor Salvador, se les ofreció el espacio y aquí estuvieron todo un año trabajando y pues compartiendo la escuela con los alumnos, con los demás alumnos. (Entrevista personal a A.A. 16 -02-12).

La reciprocidad existente entre la escuela y la comunidad además de fortalecer relaciones, fomenta el espíritu de servicio. La maestra Rosita, caracterizada por tener un liderazgo abierto, gusta de organizar eventos para acercar a los padres al plantel, aunque reconoce que no es fácil por la situación de trabajo presente en muchos de los padres, sin embargo, reconoce que nunca la han dejado sola cuando necesita ayuda para la organización de algún evento escolar o para realizar arreglos necesarios en el plantel.

Siempre estamos nosotros haciendo actividades en donde podemos acercar a los padres. En los programas de estudio, por ejemplo, el Programa de Lectura, el Programa de Educación Física, por ejemplo, ahorita está la ma... No todas, pero sí se acercan mucho a la escuela, las maestras están muy al pendiente de, de tener esa relación de comunicación con los padres de familia, para con sus hijos, pues, con las actividades de sus hijos, cómo van sus hijos. (Entrevista realizada a la maestra R.L. el día 20 de febrero de 2012).

El liderazgo democrático abierto invita a la participación social voluntaria, trata de acomodarse a las necesidades de los padres como son, por ejemplo, los horarios disponibles con que cuentan para acercarse a los maestros de sus hijos y tratar algún asunto de importancia con ellos.

Tenemos maestras, por ejemplo, que, mmm, a la hora que tienen ellas Educación Física o de Aula de Medios que es cuando vienen los niños a computación, en esos espacios trabajan con los papás, ¿sí? Esteeee, algún examen que no fue bien contestado, algún ejercicio que no entendieran, las mamás vienen con las maestras y le dicen: -a ver Profe, dígame cómo, para yo en la casa ponerme a trabajar con él, ni yo me sé entonces cómo le voy ayudar- Entonces, vienen haga de cuenta a recibir asesorías para poder ayudar a sus niños. La verdad sí hay muy buena comunicación entre padre de familia y maestra. Por supuesto, siempre hay padres que no, ¿verdad? Siempre nos encontramos. (Entrevista realizada con la maestra A.A. el día 16 de febrero de 2012).

Resumiendo se puede decir que el liderazgo democrático en la escuela fomenta la participación social en el plantel, es flexible a las necesidades de los padres, promueve la comunicación y la unidad entre las partes participantes y cuenta con un sentido social al considerar la escuela como una unidad abierta a las necesidades de la comunidad. La participación que se observa es voluntaria y se lleva a cabo horizontalmente.

4.3.2 El liderazgo autocrático

El liderazgo autocrático encontrado se caracteriza por ser cerrado, es decir, el director generalmente lleva a cabo su gestión de manera unilateral, no se fomenta el trabajo colegiado. Es él quien toma las decisiones sobre la forma de trabajar y establece las formas de trabajo; es poco flexible con los padres de familia, lo cual, no fomenta el acercamiento de éstos al plantel y existe una comunicación abierta con su equipo de trabajo de docentes. La participación social en el plantel se ejerce en forma simulada para cumplir con el requisito burocrático establecido por el gobierno estatal a fin de entregar la *Beca Progreso* por alumno para el funcionamiento y mantenimiento del plantel. Sin embargo, en la práctica, la participación social, tal como se estipula en la documentación oficial, es inexistente. Se siente un ambiente de tensión en la escuela, se escuchan quejas de los alumnos en los pasillos y no se observan acciones encaminadas a atenuar los problemas manifiestos por los niños. También se nota cierta impotencia de parte del director por no saber manejar ciertos casos especiales de los alumnos.

Los directivos que cuentan con este tipo de liderazgo, reconocen la disminución del alumnado en sus planteles argumentando una migración hacia otros centros educativos de nueva creación hacia la parte sur de la ciudad donde actualmente se encuentran las zonas habitacionales de interés social que han venido a satisfacer la necesidad de vivienda de miles de familias.

Los directores autocráticos reconocen la escuela como un bien para ellos, no es un bien de todos, por lo tanto, en la práctica no está abierta al servicio de la comunidad. Sus instalaciones se limitan al servicio escolar.

4.4 La participación social vertical o impuesta y la participación social horizontal o voluntaria

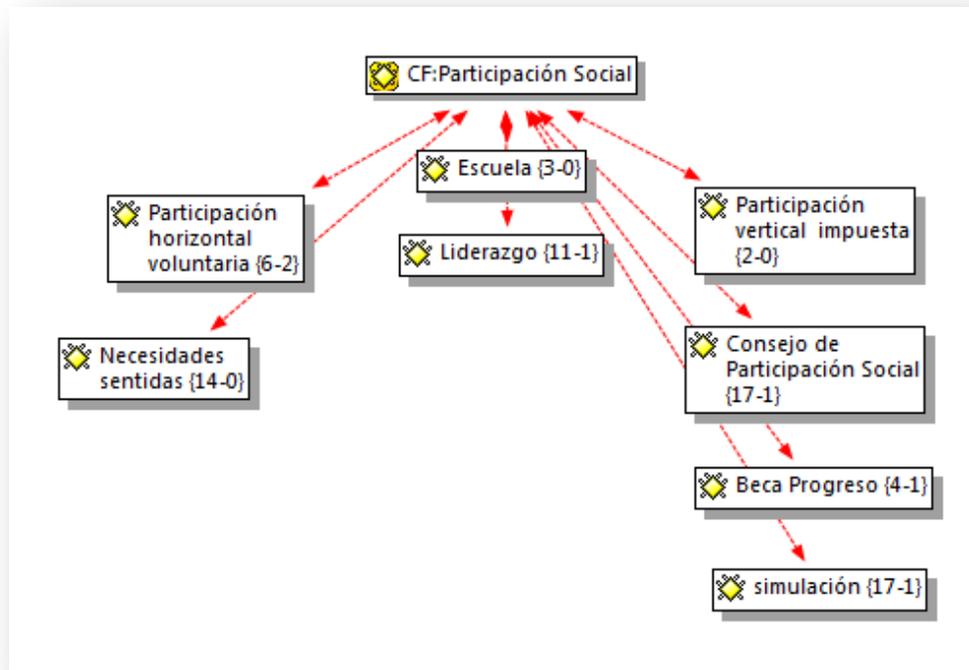


Figura 12. La participación social encontrada en las escuelas de Punta Banda.

La participación social en el contexto escolar, tal como ha sido propuesta por la Ley General de Educación, para ser ejercida a través de los Consejos de Participación Social, se llevan a cabo en las escuelas participantes en el estudio de forma simulada. No obstante, esto no quiere decir que no se cuente con una participación efectiva. La participación social existe de forma voluntaria que generalmente responde a necesidades sentidas de los actores participantes. Un dato importante encontrado durante las entrevistas realizadas, es que el gobierno estatal se ha dado a la tarea de otorgar la *Beca Progreso* a los planteles educativos que cumplan con los requisitos señalados para tal fin, entre los cuales se encuentra en calidad de obligatorio, para entregar la beca por alumno, la creación del Consejo de Participación Social en el plantel. De ahí que los directivos entrevistados respondan que sí existe Consejo de Participación en su escuela. Los Consejos de Participación Social tienen presencia en la documentación oficial para cubrir con los requisitos marcados por la Ley (ver figura 12).

4.4.1 La participación social horizontal voluntaria

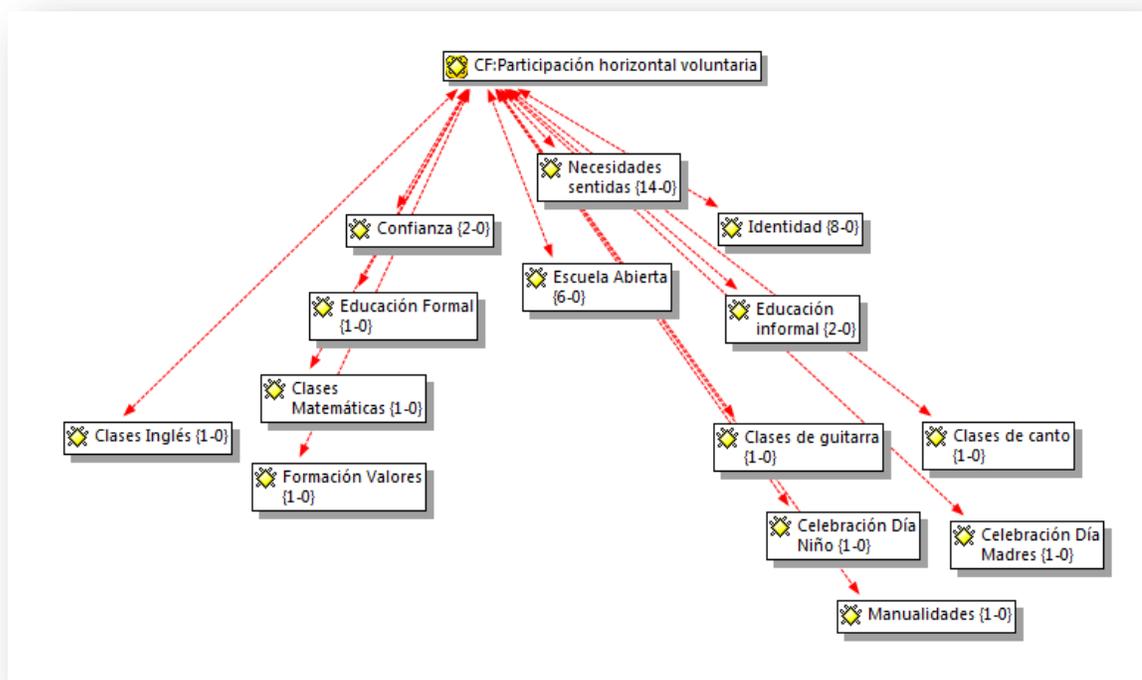


Figura 13. Participación social voluntaria en las escuelas de Punta Banda.

La participación social voluntaria se observa con mayor claridad en las escuelas que cuentan con un liderazgo directivo democrático. En esta modalidad de participación, el padre de familia se acerca al plantel para ayudar en aquellas tareas requeridas respetándosele el tiempo del que dispone para su participación. Este acercamiento del padre con la escuela, favorece la comunicación con los docentes, lo cual es positivo para el desempeño del alumno (Figura 13).

Esta forma de participación social voluntaria se observa tanto en la educación formal impartida en las escuelas como en la educación informal prestada a los residentes de la comunidad en forma de servicio comunitario dirigido hacia diferentes públicos, como las actividades para adultos mayores, las asesorías de inglés, matemáticas u otros cursos dirigidos a niños y adolescentes; los cursos de belleza, cocina, costura o repostería para señoras, por mencionar algunos. Esta forma de participación responde a las necesidades sentidas de los residentes.

La participación horizontal, fomenta el intercambio de ayuda entre la comunidad y la escuela por medio de redes de comunicación existentes entre ellos. La escuela cuando requiere del apoyo de los padres lo encuentra en los voluntarios y, cuando los padres cuando necesitan del apoyo de la escuela para realizar algún evento comunitario saben que pueden contar con ella. De esta forma se establece un lazo de confianza entre las partes que les da identidad como parte de su comunidad y de su escuela.

La identidad es un concepto importante que surgió al analizar este tema. Castells (2003), afirma que la identidad le da un sentido a la vida. De ahí la importancia de que los vecinos se identifiquen como tales. Hall y Gay (2003) afirma que la identidad se construye a partir de un origen común, donde se tienen características compartidas. Los residentes de Punta Banda tienen antecedentes en común y cuentan con características compartidas, que los identifica como miembros de su comunidad, lo cual, despierta en ellos un sentir solidario hacia las necesidades en común que los mueve a la participación.

4.4.2 Participación social vertical impuesta

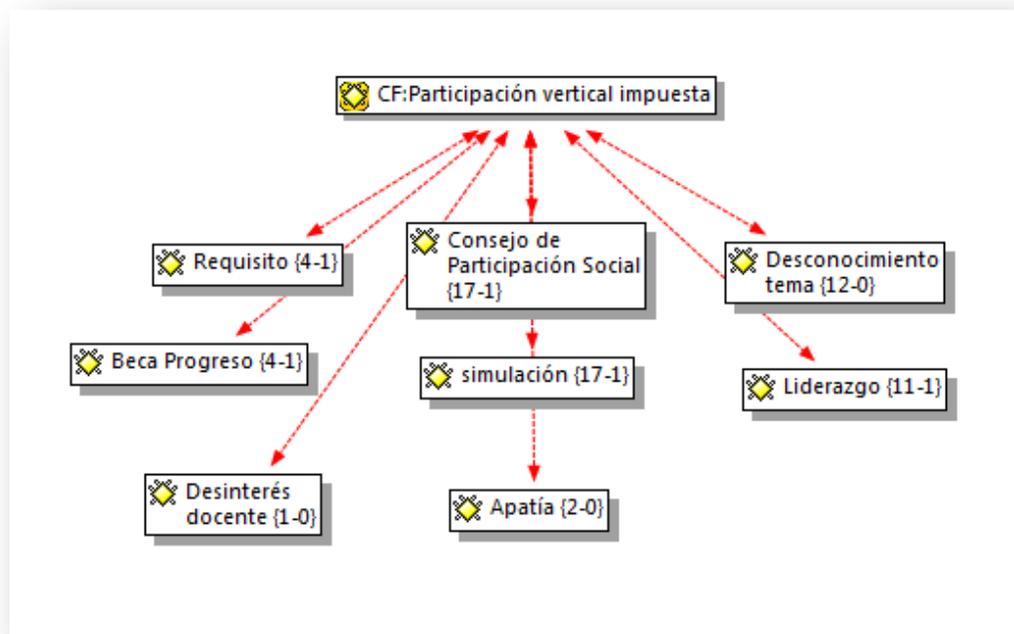


Figura 14. Participación vertical impuesta por medio de los Consejos de Participación Social.

Otra de las formas de participación identificada en este trabajo es la participación social vertical impuesta consistente en una imposición procedente de órdenes superiores (prescrita en la Ley) para ser aplicada en los planteles educativos con la finalidad de mejorar la calidad de la educación. Para llevar a la práctica este ejercicio social participativo se diseñaron los Consejos de Participación Social, estructuras burocratizadas de gran tamaño que no facilitan la participación de sus miembros por carecer de los mecanismos necesarios para hacerlo, como son por ejemplo, la disponibilidad de sus integrantes, la apatía de padres de familia y el desinterés mostrado por parte de docentes (ver Figura 14).

Cabe señalar que en este trabajo de investigación, se encontró la conformación de Consejos de Participación Social simulados, es decir, estructurados únicamente en la documentación oficial para cubrir con los requisitos que marca la Secretaría de Educación Pública y tener acceso a los beneficios otorgados por la Beca Progreso, un recurso instrumentado por el Gobierno Estatal de Baja California (2012), con el fin de brindar apoyo económico al mantenimiento diario de las escuelas. Cabe señalar que la Beca Progreso es una ayuda necesaria para las escuelas, sin esa prestación la escuela no puede operar adecuadamente. Antes de que se instrumentara esta ayuda económica para las escuelas, el padre de familia era quien aportaba una cuota anual para el mantenimiento y funcionamiento del plantel de sus hijos. En Baja California, ya no se puede exigir esa cuota al padre de familia. El gobierno estatal se ha propuesto lograr la gratuidad en la educación eliminando todo tipo de cobro a los padres y aportando en su lugar. \$400.00 (cuatrocientos pesos) por cada alumno inscrito en la escuela para cubrir insumos y necesidades de mantenimiento e infraestructura que pueda requerir el plantel para su funcionamiento. De ahí la imperiosa necesidad de cumplir con el requisito de establecer los Consejos de Participación Social. En este sentido el Maestro F.H. afirma:

Hay Consejo de Participación Social, pero desafortunadamente no se lleva como tal. ¿Por qué? porque el padre de familia trabaja, trabaja... Aquí nada más que el único problema es que los padres de familia dicen: profe -yo sí quiero participar con ustedes aquí están mi nombre, mis datos, todo, pero yo no voy a poder venir, a veces- y al citarlos vienen dos, tres.". (Entrevista personal a F.H.16-02-12).

Por su parte, la Maestra A.A afirmó que ellos han cumplido con la conformación de los Consejos de Participación sólo en papel, y considera como innecesaria su presencia

por contar ya con la presencia de la Asociación de Padres de Familia en la escuela. La Maestra A. A. cita:

La verdad lo único es que, mmmm, se forman los Consejos de Participación Social pero no se les capacita a los que estamos integrando el Consejo, jajaja, entonces pues no sabemos si lo que estábamos haciendo le corresponde al Consejo o le corresponde a la Asociación de Padres (suena teléfono en la oficina de junto y nadie contesta). La verdad, creo que con que la escuela cumpla, tenga una Asociación de Padres de Familia es más que suficiente. La verdad es que sí. En todos estos años que yo tengo aquí, o sea, no le veo pues esa doble función porque nunca ha habido una doble función pues. Incluso ellos mismos nos dicen: "Pueden ser las mismas personas de la Asociación de Padres, para que no vuelvan a citar, para que no tengan problemas" Porque pues igual a los papás no siempre nos pueden dar el tiempo, entonces, llamarlos varias veces pues no funciona. (Entrevista personal a A.A. 16 -02-12)

La calidad de la educación no tiene relación con la existencia de los Consejos, afirma la Maestra A.A., pues su existencia es sólo en papel, es un mero requisito que se cubre con sólo integrar firmas a los listados oficiales. Los Consejos no funcionan como tal, por lo tanto, la participación social no incide en la mejora educativa de su escuela. Las mejoras realizadas en los aprendizajes de los alumnos, se deben exclusivamente al esfuerzo y desempeño de los docentes en el aula

En este sentido el Maestro M.H. afirmó que para conformar los Consejos de Participación Social solicita de favor a los padres su colaboración con la firma del documento, sin proporcionar entrenamiento alguno ni dar mayores explicaciones El maestro dijo textual:

Existe el Consejo de Participación, mas no en funciones. Lo que es el libro, el reglamento, le mentiría y... si le dijera que no ¿verdad? Precisamente de hecho fue difícil reunir la cantidad de padres de familia. Este, uno, en nombre, otros pues la mera verdad no tienen tiempo entonces preferirían no estar, pero se les tuvo que decir, la mera verdad necesitamos un requisito y si usted permite su nombre y su firma, y no, no, no, no trabaja como está planeado ¿verdad? por falta de tiempo, la mera verdad. Todos los hogares están trabajando y es difícil aquí. Silencio... La pregunta del millón es si están dispuestos a... pues a venir cuando se les convoque

y pues algunos pueden y otros la mayoría, no pueden. (Entrevista personal a M.H. 23-02-12)

La Maestra R.L. afirma que las actividades diseñadas para ser llevadas a cabo por el Consejo de Participación Social, las realizan las maestras del plantel, dejando ver el desconocimiento total que tiene sobre el tema. Ante la pregunta realizada -¿Está funcionando el Consejo de Participación?- ella responde:

-Fíjese que está funcionando a través de los mismos maestros. Los mismos maestros como tienen también una responsabilidad, convocan a los padres de familia, a las vocales o al presidente o a la secretaria, pero es a través de las aulas. Nosotros hacemos juntas, damos la información, damos la información y ya se sigue con lo que, lo que se pretende, por ejemplo, pues más que nada tener ¿verdad? Esos saneamientos ambiental, saneamiento ambiental, recolección, por ejemplo ahorita, de plásticos. Están participando en, en lectura, en el Programa de Lectura, están... participan, siempre están participando. Seguridad escolar también, este, los encargados de se... que no están aquí en la escuela pero alrededor, en el entorno, alrededor sí. Este, funcionan como vigilantes, se puede decir, de seguridad escolar. (Entrevista personal a R.L. 20-02-12).

Por su parte, el Maestro R.M. afirma que en su escuela está conformado el Consejo de Participación Social, sin embargo, no se entiende cómo las acciones emprendidas por éste, puedan incidir en la mejora de la calidad educativa ya que las acciones que promueven, distan mucho de los objetivos establecidos en la Ley a favor de una mejor calidad educativa. El maestro R.M. explica la presencia de los Consejos de Participación Social como sigue:

Existe un Consejo de Participación Social en funciones. Está todo estructurado desde su presidente, sus vocales y como le mencioné, elegidos democráticamente. Silencio. -¿Cómo lo trabajan? -Ellos, ellos tienen un plan de acción, en los cuales, este, como le digo, está, digamos, apenas tiene de, se, se constituyó en septiembre, septiembre que teníamos la fecha, sí del año pasado. Es por ciclo escolar y funge ciertas acciones por año fiscal, porque son los que nos autorizan, junto con *Beca Progreso*, este, los dineros que nos aporta el gobierno, por esa razón es muy importante que tengamos esa comunicación. Ahora, ¿qué acciones están? Las acciones que se tienen aquí, pues son de mejora de la escuela, de promoción de la escuela y sobre todo de relaciones sociales que también hacían falta en la escuela ¿no? Actividades como eh... una, evento en diciembre,

tardeadas y ese tipo de cosas y ahorita está el patronato trabajando con mejoras...
El entrenamiento, como te comento, apenas tenemos, estas dos, tres, reuniones y ha sido poco, (Entrevista personal a R.M. 2-02-12)

La escuela del Maestro R.M., cumple con el protocolo oficial pero continúa trabajando con la concepción de catalogar la participación social como un mecanismo auxiliar, a través del cual, se realizan las mejoras a la escuela, se le da promoción al plantel (promoción que no se entiende su finalidad), promueve relaciones sociales y organiza tardeadas. La pregunta que queda en el aire es cómo las promociones del plantel, las relaciones sociales y eventos culturales o sociales van a contribuir a la calidad de la enseñanza y del aprendizaje del alumno. Se ve que no existe una idea clara sobre lo que es el concepto de Participación Social.

Todos los directivos entrevistados coinciden en afirmar que los Consejos de Participación Social no funcionan tal como lo estipula la Ley puesto que realmente no existen *de facto*, por lo tanto, la expectativa de mejora educativa por la promoción de la participación social, no existe. Es más, se encontraron directores que ni siquiera saben con precisión lo que son los Consejos de Participación ni la forma en que deben ser operados, lo que les inquieta es lograr conjuntar las firmas de las personas indicadas para cubrir con el protocolo oficial de su conformación y con ello, recibir los beneficios de la Beca Progreso. Por lo tanto, tener esperanza de que la calidad educativa mejore gracias a la presencia de estas estructuras complejas como son los Consejos de Participación Social para promover verticalmente la participación social, es difícil. Habría que pensarse en formas alternativas de solución analizando las necesidades existentes en los contextos sociales diversos en donde serán aplicados para analizar su factibilidad.

Para demostrar el desconocimiento que se tiene sobre el tema de la participación social y el trabajo a realizarse a través de los Consejos de Participación, el Maestro F.H. afirmó:

El Consejo de Participación Social es precisamente para, para ver también qué se pueda hacer aquí en la escuela. Por ejemplo, eh, hacer eventos, este, deportivos, hacer eventos culturales, hacer... este, llevar a cabo pláticas con padres de familia, este... estar en contacto con la Asociación de Padres de Familia que son parte de, tenemos...(Entrevista personal a F.H. 16 -02-12).

En relación a la pregunta realizada sobre los cambios observados en los alumnos al haber abierto la escuela a la participación social, la Maestra A.A. afirma:

Silencio... ¡La verdad no! Los cambios en los alumnos pues son por las actividades que hemos hecho siempre. Sin Participación Social ¿ok? Hay que aclararlo, jajaja: SIN Participación Social (hace mucho énfasis en la palabra SIN participación). (Entrevista personal a A.A. 16-02-12)

En este mismo sentido el Maestro M.H. tampoco ha visto cambios significativos en los alumnos a raíz de la implementación de la participación social en el plantel y afirma:

Mmmmm cambios significativos no creo yo que haya. Sigue, sigue su, su curso, sigue, si, no, no, no, para nada ¿verdad?, para nada. Inclusive muchos padres no saben ni que es eso ¿verdad? muchos padres de familia. Le mentiría si... No... Sigue igual en pocas palabras. (Entrevista personal a M.H. 23-02-12)

A esta misma pregunta sobre los beneficios observados para mejorar la calidad educativa a partir de la implementación de la participación social en el plantel, el Maestro M. H. no reconoce su existencia, cita textual:

No mire, la calidad educativa ha aumentado aquí en la escuela porque el maestro ha puesto mucho empeño con ello. Y porque la Dirección ha sido exigente en ello. La mayor parte de los profesores a excepción de Marcelino Mercado (seudónimo) están en carrera Magisterial y todos tienen Licenciatura a excepción del profesor..., de la profesora ..., del Profesor... y nada más. Todos tienen Licenciatura y van a los cursos estatales, y todo, ¿sí? (Entrevista personal a F.H.16 -02-12)

En cuanto a los beneficios observados en el plantel a partir de la implementación de la Participación Social de los padres el mismo Maestro F.H. desconoce su existencia, comenta:

Ninguno, porque el trabajo lo hacemos nosotros. Lo hago yo como Director de la escuela, porque ni los maestros me ayudan. El que más me apoya es el profesor J., ¿sí? Pero nosotros nos tenemos que andar de un lado a otro ¿sí? No me pueden ayudar los profesores porque tendrían que salirse del grupo, ¿sí? (Entrevista personal a F.H.16 -02-12).

Por otro lado, los directivos están a favor de una participación social donde los padres apoyen el avance académico de sus hijos, sin embargo, coinciden en afirmar, que

los maestros no desean tenerlos cerca del aula donde puedan tener injerencia en sus funciones docentes. En este sentido la Maestra A.A. es muy clara, cita:

...como participa el padre interesado en que su niño trabaje, o no trabaje, aprenda o no aprenda, hasta ahí vamos bien. En las actividades para la escuela, hasta ahí vamos muy bien también. Pero ya cuando quieren dirigir el trabajo del maestro o cuando ellos quieren dirigir la..., o quieren disculpar el comportamiento del alumno en la escuela, ¿verdad? Ya es cuando ahí si ya, mejor, de la puerta para allá, les decimos nosotros. (Silencio) (Entrevista personal a A.A. 16-02-12).

La postura anterior manifiesta de querer mantener a los padres de familia a distancia se contrapone con las nuevas formas propuestas en la Ley donde se pretende que el padre se involucre más en los asuntos académicos de los alumnos.

Se reconoce que existe apatía por parte de muchos padres de familia que no cooperan con la educación de sus hijos, lo cual dificulta aún más la situación de los alumnos.

Y la verdad, yo siento que más que nada es apatía del padre. Si hay muchos que trabajan, pero esos que trabajan vienen y dicen: -Profe me dieron 20 minutos- ¿sí? A, no, rápido, lo vamos hacer rápido. En el caso de que tenga que el maestro hablar ya con el papá de forma particular porque hay algún problema, entonces le dices: -Sabe qué, pues ni modo si ya lo van a regañar que lo regañen pero no se va a poder ir. ¿Sí? Va a tener que tomar más de 20 minutos- Se ve, la mayoría de los padres que nos faltan es porque están totalmente, ahorita así lo estamos viendo nosotros, totalmente desinteresados en la educación de sus niños. Y tenemos muchos, muchos papás así. (Entrevista personal a A.A. 16 -02-12).

Todos los directivos entrevistados coincidieron al afirmar que les gustaría la presencia de los padres en el plantel que implicara mayor compromiso con la formación de los alumnos, no obstante reconocen que falta reforzar esa cultura de participación. El Maestro M.G. comenta:

Bueno aquí como director y como papá pues a mí me gustaría que se involucraran más en las tareas académicas de la escuela, en las tareas de la labor formativa de los muchachos, pero también lo veo difícil, porque siendo, no como director, como papá, cuando uno va las juntas de los hijos, y en escuelas públicas, privadas, pasa lo mismo, la participación a veces se vuelve más de exigencia que de colaboración,

no hay todavía esa cultura de -bueno yo puedo aportar mi tiempo, mi espacio, yo vengo y yo vengo y apporto un tiempo para... en qué los puedo ayudar o cómo los veo a los muchachos- (Entrevista personal a M.G. 8-03-12)

A la misma pregunta sobre cómo les gustaría que fuera la intervención de los padres en la escuela, el Maestro M.H. afirmó:

Mmmm... Pues que hubiera más, más este, me gustaría que estuvieran más compenetrados en la cuestión de lo académico con los, con los... más apoyo en la cuestión, que les preocupara, no es que no les preocupe, sino que tuvieran más tiempo de atender a los niños académicamente. Revisar sus tareas, ver que cumplan con sus tareas, aaaa... como le digo, es, es una comunidad difícil, mmm...mmm, faltan..., regularmente algunos alumnos, luego se incorporan, luego se van, regresan. Que hubiera más compromiso de los padres en la cuestión de lo académico. Y junto con el maestro, ¿verdad? El padre que está con el alumno, luego, luego se ve, se refleja en las calificaciones del niño, ¿verdad? En sus tareas, en sus trabajos, en su desarrollo. Y eso es lo que, sucede. Silencio. (Entrevista personal a M.H. 23-02-12).

Sintetizando el contenido analizado en este apartado se puede decir que la participación social impuesta verticalmente no se lleva a cabo en las escuelas participantes tal como es propuesta en la Ley, a través de los Consejos de Participación Social. Todos los directivos entrevistados admitieron la existencia de los Consejos en forma simulada para cubrir los requisitos que marca el Sistema Educativo Estatal y tener acceso a la Beca Progreso. Además, existe desconocimiento y falta de interés sobre el tema de la participación social por parte de directivos y docentes. De igual forma, se detectó una apatía manifiesta por parte de los padres de familia en relación a la educación académica de sus hijos. La forma de ejercer un liderazgo directivo autocrático en la escuela, no contribuye a la promoción de una participación social horizontal que responda a las necesidades de todos los involucrados en el proceso educativo.

4.5 Relación entre escuela y comunidad

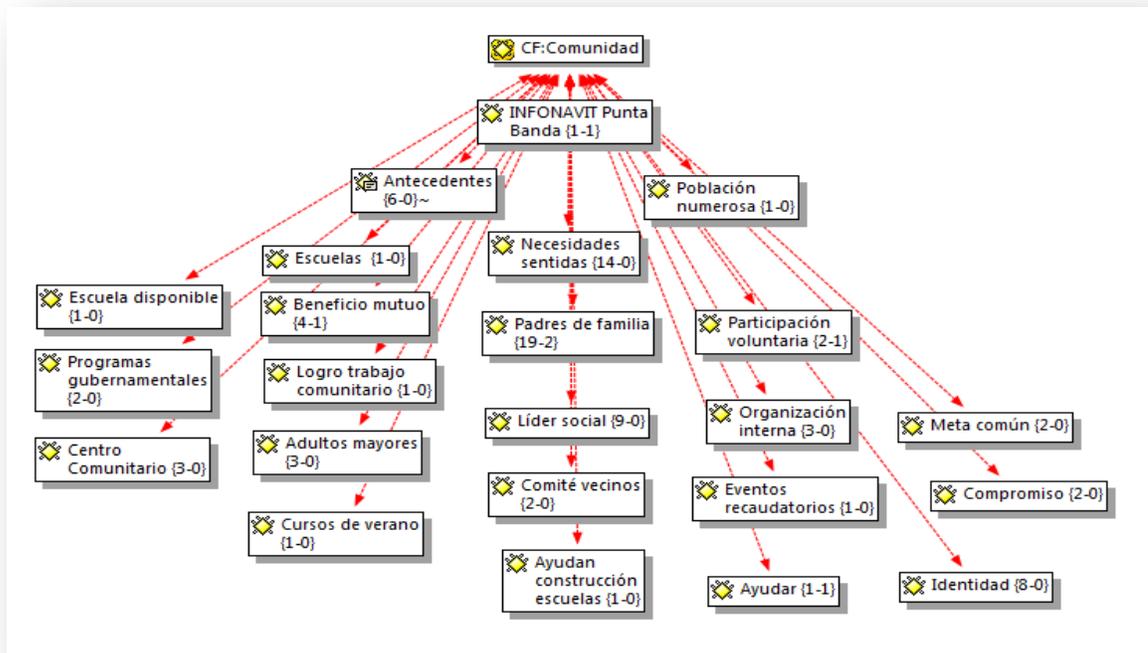


Figura 15. Relación de la escuela con la comunidad circundante.

La relación entre la escuela y la comunidad quedó establecida en el fraccionamiento INFONAVIT Punta Banda desde que los planteles educativos se formaron. Ya en los temas analizados anteriormente en este mismo capítulo, se explicó a detalle la parte correspondiente a los antecedentes y la fundación de escuelas, un proceso que inició a petición de los residentes y concretizó con la colaboración de autoridades y vecinos de la comunidad. En la comunidad existen personas *punte* pues es a través de ellos que los vecinos acceden a nuevas actividades para su desarrollo personal, familiar o comunitario. Tal es el caso de M.S. residente local que trabaja arduamente en beneficio de la comunidad, de P.G. gestora social entre la comunidad y alguna dependencia gubernamental o la Dra. Aguirre coordinando acciones entre comunidad y la Universidad (Figura 15).

En entrevista realizada a la Dra. Aguirre (2012) coordinadora del Programa Desarrollo Social UABC Ensenada y concedora de las condiciones existentes en la zona de Punta Banda, afirma que los residentes de la zona, salen a la ayuda frente a algún

problema sentido. ¿Será que ellos son empáticos al identificarse con el significado de privación, carencias o pobreza, que si ven la posibilidad de aportar algo de ellos mismos en un acto solidario que los identifique, lo hacen espontáneamente sin esperar contar con una estructurada propuesta para la participación? Por otro lado es importante señalar que los programas llevados por la UABC a la comunidad han ido abriendo brechas para que ahora las personas de la comunidad se sientan con la libertad de acercarse a la Universidad y solicitar aquello que requieran sin necesidad de intermediarios. Tal es el caso del idioma inglés. Ahora la encargada de los cursos, se dirige a la Dirección de Idiomas de la Universidad en búsqueda de apoyo de Servicio Social por parte de los universitarios.

La directora A.A. (entrevista realizada el día 16 de febrero de 2012) afirma que existe un compromiso tácito entre la escuela y la comunidad por compartir los espacios. Tanto comunidad como escuela requieren uno del otro. En este sentido la maestra Andrade afirma:

Pues la relación es buena. Por ejemplo, mmm, el parque no es propiedad de la escuela, el parque es propiedad de la comunidad, mas, sin embargo nosotros podemos utilizar el parque en algunas actividades que implementa la escuela. Incluso ya tuvimos un evento en el kiosco, ya tuvimos una ceremonia en lo son (sic) las canchas ¿sí? O sea, los, creo que la relación es buena porque pues, hemos compartido pues, hemos compartido todo. (Entrevista personal a A.A. 16-02-12).

Las escuelas que han tenido un liderazgo directivo democrático, han contribuido en gran medida al desarrollo comunitario prestando sus instalaciones tanto en apoyo a la educación formal como informal. Es loable observar cómo las escuelas abren sus puertas incondicionalmente en horarios extraescolares para que otros grupos vecinales puedan reunirse a realizar actividades programadas por miembros de la misma comunidad que trabajan de forma altruista por el bienestar de los distintos grupos sociales, como son por ejemplo: personas de la tercera edad, niños, jóvenes, señoras y familias residentes del lugar.

Les hemos prestado también aquí para lo que es educación para adultos. Este ciclo escolar ya no vino educación para adultos, pero años atrás sí. Ellos trabajaban, tenían sus clases aquí los jóvenes que no terminaron su primaria o su secundaria. Ehh, papás de jóvenes que no han terminado también, aquí tenían la oportunidad de estudiar. Lo hacían en lunes y miércoles de 5:30 a 7 de la tarde. (Entrevista personal s A.A. 16-02-12).

Prestar las instalaciones del plantel escolar es una forma de abrir la escuela a las necesidades de la comunidad y contribuir así a su desarrollo. Las clases que ahí se imparten extraescolarmente son para todo aquel residente que desee aprovechar la oportunidad de aprender un nuevo oficio. La capacitación en algún oficio da la oportunidad al trabajador de crecer, de independizarse de la maquila para autoemplearse en algo que probablemente haga sentir a la persona más realizada. La superación cuesta dinero, tiempo y esfuerzo. Muchas veces las personas no pueden tomar el curso deseado por falta de recursos. Por más baja que sea la cuota de inscripción, si la persona gana 700 pesos a la semana, cualquier cobro es alto, de ahí la relevancia de contar con estos espacios escolares disponibles cerca de casa donde se pueda capacitar gratuitamente.

Otra actividad realizada en las escuelas que están a favor de abrir sus puertas a las necesidades de la comunidad es enseñar a jóvenes para que a su vez ellos puedan llevar el conocimiento a zonas rurales. Es de admirar todo lo que hacen las escuelas. El hecho de abrir sus puertas para que jóvenes deseosos de ayudar se preparen para ir a enseñar a otros más necesitados que ellos, en verano, habla de un espíritu solidario hacia los más necesitados. Este tipo de escuelas no sólo se concretan a abrirse hacia la comunidad inmediata sino que llevan más allá ese espíritu de servicio para quien les solicite ayuda, tal es el caso de un grupo sordomudo que se acercó con la directora A.A. a solicitarle permiso de ingreso al plantel para trabajar junto a sus alumnos por unos días. Ese intercambio de interacciones entre grupos visitantes y locales ha de ser de aprendizaje significativo mutuo. La oportunidad de que los alumnos vean que a pesar de las limitaciones físicas, los niños aprenden y salen adelante, son lecciones de vida.

Según afirma P.G., líder social de la comunidad, cuando la comunidad ha visto necesidad de apoyo para las escuelas, ha organizado eventos recaudatorios, lo mismo han realizado eventos para mejorar las condiciones del parque o alguna otra necesidad de la colonia. Para hacer eventos se requiere organización con una meta en común, por lo tanto, se infiere que ha existido un grupo vecinal organizado que responde a las necesidades sentidas de sus miembros. Asimismo, la comunidad asiste a los eventos programados por la escuela y participan en las actividades propuestas lo cual promueve el acercamiento y la cultura entre sus miembros.

El día acordado para llevar a cabo la entrevista con M.S., residente de la comunidad y líder social que lleva trabajando 17 años promoviendo acciones y programas

gubernamentales instrumentados por DIF municipal en beneficio de la comunidad, me citó en las instalaciones de una de las escuelas de la zona donde pude observar el trabajo que realizan. Es difícil describir la emoción de los ancianitos allí reunidos para convivir entre sí, trabajar en alguna manualidad o recibir una plática informativa preparada para ellos. De igual forma, los niños que se encontraban en el patio a la espera de recibir asesoría de inglés o matemáticas lo hacían contentos y ansiosos por ver llegar a sus maestros. El aporte que realiza la escuela con este tipo de acciones es muy significativo para los residentes de la comunidad. A continuación se encuentra un extracto de la crónica de observación en relación a esta visita realizada donde se ilustra ese intercambio entre miembros de la comunidad y la escuela:

M.S. se dirigió a uno de los salones de clase y abrió la puerta, dejó las cosas que traía sobre el escritorio y me pidió que la esperara un momento en el aula mientras ella iba por otros materiales al carro. No habían pasado ni un par de minutos cuando llegaron al salón de clase con paso lento, dos señoras mayores muy sonrientes. Una de ellas venía cargada con una caja de cartón donde se podían ver contenedores plásticos de alimentos, platos y vasos desechables. La otra señora que llegó parecía más reservada pero proyectaba mucha dulzura en su rostro. Me preguntó al verme -¿es usted, nueva? –Pensando que mi presencia se debía para integrarme a su grupo- Y abriendo los brazos con un gesto de ternura, me dio un cálido abrazo mientras decía, -sea usted bienvenida, esta es su casa- Nunca imaginé un recibimiento tan emotivo.

Mientras platicaba con ellas sobre sus hijos, fueron llegando otras personas mayores que se integraban a la plática. De repente una de ellas tomó una escoba que se encontraba detrás de la puerta y se puso a barrer el salón, pero en realidad, no había mucho que barrer porque el lugar se encontraba limpio. No había basura tirada ni manchas de suciedad en el piso. Una de las señoras me explicó que en agradecimiento al préstamo del aula por parte de la escuela, ellas barrían los salones y, de ser necesario, los patios de la escuela también. Y así en su dificultoso andar la señora pasaba la escoba entre las filas derechitas del salón.

Las paredes del aula se veían pintadas y limpias. Había un corcho sobre la pared con figuras muy bien colocadas. El pintarrón metálico para plumón brillaba impecable. Todos los mesabancos se encontraban alineados en sus filas. Daba gusto ver el orden y la limpieza del lugar, pero más gusto daba ver esas caras de las viejecitas que llegaban con aquella alegría por encontrarse de nuevo con sus

compañeros. Digo compañeros porque también había dos señores que alcancé a ver en el grupo. Supe por M.S. que estas horas compartidas los sábados por los viejecitos, para muchos de ellos, representa la única salida en la semana y el momento deseado para socializar con otras personas. El momento de llegada y ver el ambiente cordial de estas personas fue una experiencia única, muy especial para mí... (Crónica de observación realizada por Ma. Dolores Escalante Araiza el día 28 de enero de 2012).

La Escuela tiene confianza de que sus instalaciones serán bien utilizadas en ausencia del personal que ahí labora. Presta las llaves y permitir que otros entren a trabajar ahí. Las personas que reciben el servicio han mostrado respeto y no se han reportado incidentes desagradables. Lo anterior habla del respeto que tiene la comunidad por sus instalaciones escolares.

Tenemos también varios años trabajando con la Sra. M.S., que ella es la encargada de, de los talleres que se dan aquí en la escuela, los sábados ¿verdad? Son talleres para adultos, para personas de la tercera edad, les enseñan manualidades. Hay clases de Matemáticas para los niños de la escuela, ¿sí? Ella se encarga de traer la gente que va trabajar con ellos. Eh, pues tenemos años prestando, pues es un servicio, ¿verdad? Precisamente. (Entrevista realizada a la Maestra A.A. el día 16 de febrero de 2012).

El apoyo a la educación formal ha sido dirigido a favor de estudiantes que enfrentan alguna dificultad en la comprensión de materias tales como: matemáticas, inglés, química, física, español o alguna otra asignatura solicitada por la escuela de su programa curricular. Han sido impartidas por medio de asesorías organizadas por estudiantes universitarios durante su etapa formativa de servicio social, un programa dirigido por la Dra. Aguirre, docente a cargo del proyecto, por parte de la Universidad Autónoma de Baja California. También la educación informal se ha visto favorecida apoyando a niños y jóvenes con clases de guitarra, canto, manualidades, actividades recreativas como la celebración del Día del Niño, por mencionar alguna y siempre apoyadas por las escuelas.

En general se puede decir que la relación existente entre escuela y comunidad ha sido siempre cordial, existe un espíritu de respeto e identidad entre las dos entidades a la vez que se observa intercambio de servicios según las necesidades requeridas. “Los padres de familia respetan, los niños respetan, los exalumnos que ya regresaron a la

escuela con hijos, tenemos ya hijos nosotros de exalumnos, respetan también” (Entrevista personal a A.A. 16-02-12).

Los beneficios aportados a la comunidad gracias a la apertura de la escuela a las necesidades de la misma, han sido incontables. Las escuelas que cuentan con un liderazgo autocrático se mantienen un poco al margen de las actividades sociales, no obstante, manifiestan tener buena relación con la comunidad. Existe una participación de los padres de familia que no se encuentra regulada por ningún Consejo de Participación. Tantos padres, niños y maestros trabajan para tener una mejor escuela y educación para los alumnos.

4.6 Modelo conceptual

A manera de resumen para concluir con este apartado de análisis de resultados se elaboró un modelo conceptual donde se tratan de integrar los conceptos resultantes de los principales hallazgos, así como también las relaciones y asociaciones obtenidas de los mismos, con la finalidad de extraer, lo más posible, la información relevante, considerando el objetivo general de esta investigación de describir y analizar cómo se dan los procesos de participación social entre la escuela y la comunidad, enfatizando en el *cómo* se lleva a cabo la participación social en las escuelas de la comunidad a través de la visión de los directivos escolares (ver Figura 16).

El esquema anterior (Figura 16) es una interpretación conceptual sobre los datos recabados durante el trabajo de campo. La estructura general del esquema es un diagrama de flujo sugerido por Martínez (1998) para ser utilizado en investigaciones cualitativas como es el caso del presente trabajo. A continuación se encuentra la explicación del modelo realizado a partir de los hallazgos.

4.6.1 Síntesis conceptual

La estrategia de participación social, promulgada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en conjunción con: La Ley General de Educación, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Nacional), Programa Sectorial de Educación 2009-2013 (Baja California), Acuerdo Número 535 y Circular 001, con la finalidad de aumentar la calidad educativa en los distintos planteles educativos del país, fue diseñada para llevarse a cabo a través de los Consejos de Participación Social, estructuras de gran tamaño donde su funcionamiento se convierte en una acción muy compleja, al menos, así ha sido en las escuelas participantes en este estudio. Cabe recordar que cada escuela del país debe contar con un Consejo de Participación Social, éstos a su vez quedan inscritos a un Consejo de Participación Social Municipal que a su vez depende de un Consejo Estatal. Los Consejos Estatales quedan subordinados a un Consejo Nacional de Participación Social. Si la estructura anterior se esquematiza queda como sigue (Figura 17):

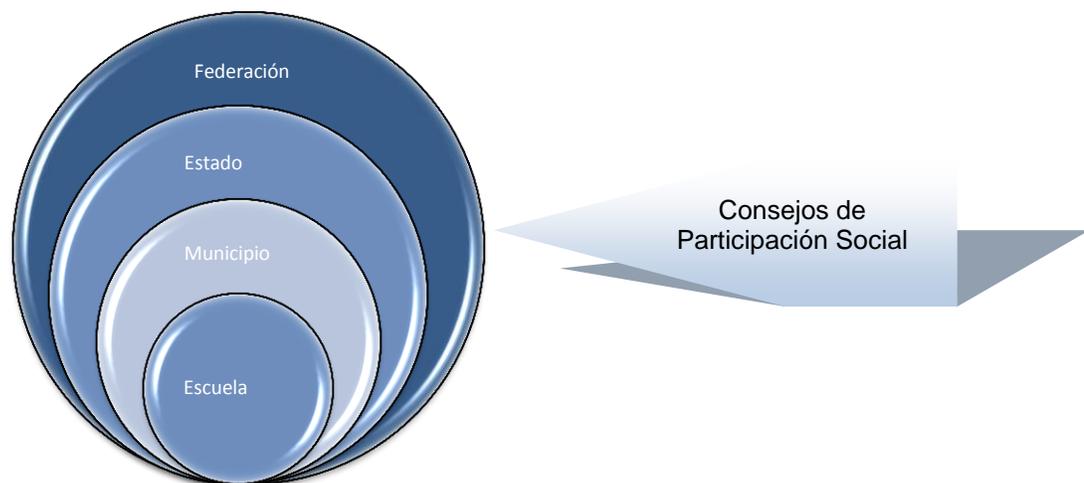


Figura 17. Estructura de los Consejos de Participación Social

Por lo tanto, se puede afirmar que la participación social en educación, llevada a cabo a través de los Consejos de Participación Social, ha tenido una *acción desarticulada* debido

a la diversidad de niveles y actores sociales involucrados y, principalmente, por la imposibilidad con que cuentan muchos padres de familia de involucrarse plenamente al proyecto.

Las escuelas se han visto en la necesidad de conformar *simuladamente* los Consejos de Participación Social por ser un requisito indispensable para que el plantel reciba apoyo económico por parte del Gobierno Estatal, ayuda conocida con el nombre de *Beca Progreso*. Sin esta beca otorgada por el gobierno, la escuela simplemente no puede operar, ya que quedó establecido en los acuerdos gubernamentales no pedir apoyo económico a los padres de familia para cumplir así con el principio de gratuidad establecido en el Artículo 3 Constitucional. Ante la necesidad del recurso económico para el funcionamiento de la escuela, los directivos se han visto en la necesidad de solicitar, a ciertos padres de familia, su firma para conformar los Consejos, conociendo de antemano, la imposibilidad de su participación, lo cual convierte a los Consejos de Participación Social en *estructuras simuladas*, existentes sólo en la documentación y el imaginario de los involucrados.

Lo grave de esta acción simulada es que se deja sin posibilidad de cumplir el objetivo principal estipulado en la reforma de la Ley General de Educación de 2009, de mejorar la calidad de los aprendizajes, para lo cual, fueron creados los Consejos de Participación Social. La existencia de los Consejos es simulada, luego entonces, se simula también el mejoramiento escolar y el esfuerzo realizado por tantos se convierte en una acción sin sentido y particularmente para los alumnos en una medida improductiva. En ambientes vulnerables, como es el caso del contexto social donde se realizó el presente estudio, la simulación de mejora en los aprendizajes representa continuar con la reproducción de la desigualdad; una desigualdad lacerante que no permite romper el círculo de la marginación y la pobreza para promover la movilidad social. ¿Pero entonces, qué es lo que pasa ahí? ¿Se promulgan leyes sin considerar o estudiar contextos específicos? Se asumen recomendaciones internacionales favoreciendo políticas de mejora educativa sin tomar en cuenta la factibilidad de llevarse a cabo en contextos difíciles que enfrentan gran vulnerabilidad y fragilidad social (Pizarro, 2001).

Contrariamente a la participación social vertical impuesta desde la normatividad oficial a través de los Consejos de Participación Social, existe tanto en los planteles escolares como en la comunidad que circunda a las escuelas, una participación social

voluntaria que se da en un plano horizontal respetando las posibilidades y habilidades directivas, cognitivas y sociales de quienes participan. Esta forma voluntaria de participar generalmente responde a las necesidades sentidas de la comunidad. Así, voluntariamente surgen líderes sociales contribuyendo al bien social y el desarrollo comunitario a través de varios programas diseñados especialmente para dar solución a las necesidades de los colonos. Lo anterior aporta elementos para promover la inclusión y la equidad social en contextos difíciles como representa la zona protagonista de este estudio.

Escuela y comunidad tienen una tarea compartida en relación a la formación y educación de los futuros ciudadanos del país. La relación establecida entre escuela y comunidad es buena, no obstante, existen planteles que cuentan con una dirección de liderazgo democrático que fomenta esa apertura de la escuela hacia la comunidad y, otros, donde los directivos son más cerrados, protagonistas de un liderazgo autocrático, donde ellos deciden sobre el destino del plantel y la relación con los padres de familia y comunidad circundante.

En una forma paralela a los liderazgos democrático y autocrático encontrados en la forma de dirigir las escuelas, se ejerce el liderazgo social en la comunidad. Por un lado se encuentra la líder social que ejerce un liderazgo colaborativo buscando la equidad y el bienestar del grupo y, por otro se tiene un tipo de liderazgo instrumental donde el líder busca acciones benefactoras para la comunidad que favorezcan también sus intereses (Pedraja y Rodríguez, 2004). En este paralelismo polarizado en la forma de dirigir ya sea la escuela o la comunidad, se pueden contrastar sus diferencias y semejanzas entre las dos tipologías analizadas. En la dirección escolar, quienes ejercen un liderazgo democrático se asemejan con las características del líder social que dirige utilizando un liderazgo colaborativo y, viceversa, la dirección escolar que lleva a cabo un liderazgo autocrático pudiera empatar con el liderazgo instrumental ejercido por el dirigente social (ver la Figura 18).

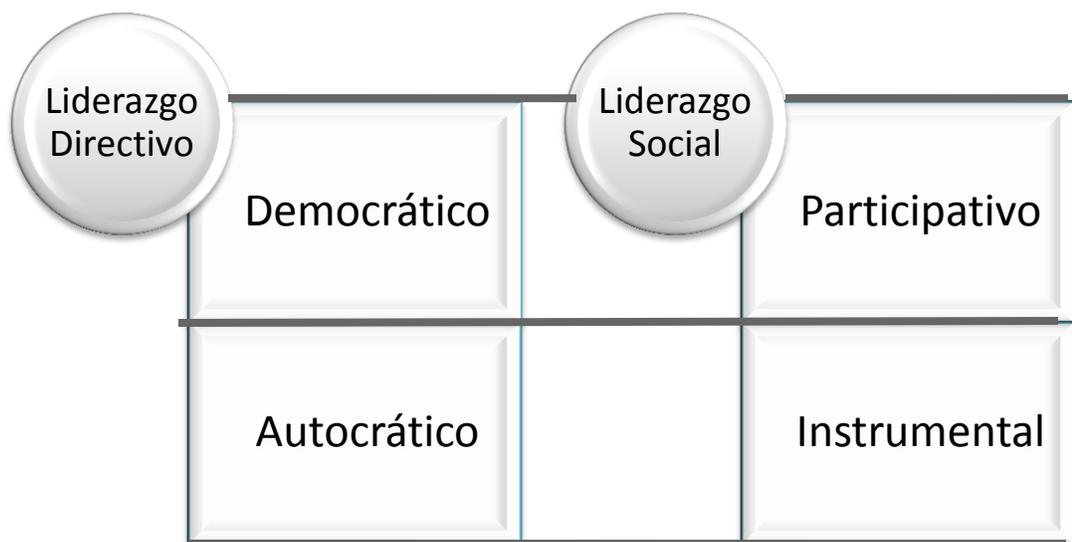


Figura 18. Paralelismo encontrado entre el liderazgo directivo ejercido en las escuelas y el liderazgo social llevado a cabo por medio de dirigentes comunitarios

Para cerrar este apartado se puede decir que en la comunidad de Punta Banda existe una participación social horizontal (Aguirre, 2012) donde los participantes buscan el bien común. La propuesta de participación social impuesta a través de los Consejos de Participación Social, aún no está consolidada, por lo tanto, no se cumple con el objetivo original propuesto de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

CAPITULO V. DISCUSIÓN

5.1 Objetivos de investigación

El objetivo general propuesto para la presente investigación de analizar cómo se dan los procesos de participación social entre la escuela y la comunidad en el fraccionamiento INFONAVIT Punta Banda se cumplió, identificándose dos formas distintas de participación que paralelamente se llevan a cabo en forma de una participación social vertical y otra más efectiva ejecutada de manera horizontal por voluntad de las personas, tanto en el contexto educativo como en la comunidad.

Los objetivos específicos establecidos fueron dos. El primero, describir cómo se lleva a cabo la participación social en las escuelas de la comunidad y, el segundo, conocer la postura de los directivos de las escuelas en relación a la participación social de los padres en el plantel escolar. Ambos objetivos se cumplieron. Los objetivos propuestos se analizaron desde la perspectiva de los directivos escolares y además se incluyeron las voces de tres residentes de la comunidad quienes aportaron valiosa información para la comprensión del fenómeno de estudio.

Las entrevistas realizadas a cada uno de los actores participantes, fueron una gran contribución para el trabajo realizado, no obstante, la imposibilidad de haber incluido el punto de vista de los padres de familia y los alumnos, dejó un nicho abierto para ser explorado en futuras investigaciones. La decisión de dejar fuera a los grupos de padres y alumnos se debió al tiempo disponible tan reducido para la ejecución del trabajo de campo y la realización del análisis de resultados a través de teoría fundamentada, un método de análisis complejo y laborioso demandante de muchas horas de trabajo lo cual no permitió la extensión del proyecto, sino mas bien, tuvo que ser acotado para llevarse a cabo en un lapso de tiempo puntual que cumpliera con los tiempos de entrega marcados en los programas académicos. A pesar de la exclusión de los grupos señalados, la información recabada, a través de los actores participantes, es muy buena y logra develar la pregunta de investigación que se realizaba al inicio del proyecto: ¿cómo se llevará a cabo esa relación entre los padres y escuelas, para aumentar la calidad educativa donde la realidad plantea una situación distinta?

5.2 A propósito de la participación social

Hablar de participación social, no es tan sencillo, en realidad es un tema complejo, cuan compleja es la sociedad misma que la promueve. Para algunos autores participar significa “formar parte de”, “pertenecer a” (Valdez, et al. 2010), otros señalan que para comprenderla, hay que analizarla desde una perspectiva histórica (Athie, 2008) a fin de comprender esas situaciones estructurales que intervienen en la reproducción de patrones gestados desde tiempos históricos, porque no existen los acontecimientos aislados como afirma (Kahler, 1998), sino entrelazados y relacionados entre sí. De tal suerte, se puede decir que la incipiente participación social en México es producto de una pobre cultura democrática heredada desde la época colonial que empieza a hacerse presente en el imaginario colectivo.

La participación para Bazdresch (2010 p. 189) no tiene un significado único, por lo cual, puede ser entendida como “conjunto de acciones de la sociedad, orientadas a tomar parte y hacerse cargo de responder con su aporte a dificultades y carencias”. La participación, por lo tanto, puede ser social, comunitaria, ciudadana, política o de alguna otra índole. Asimismo el autor señala que la participación puede tener diferentes iniciativas de acción, por ejemplo, la iniciativa puede ser de un gobernante, de una organización o la misma sociedad. Según el origen de la acción, será el fin que tendrá. El autor afirma que existe una dicotomía en la perspectiva de la acción, por ejemplo, una misma acción intencional puede ser percibida de alguna manera por el gobernante y de otra muy distinta, por el gobernado. Por lo tanto, la participación adquiere un significado de acuerdo a la ubicación de quien genera la acción. Siguiendo el esquema de Bazdresch (2010, p.197) y tratando de aplicarlo a los resultados del presente trabajo, se tiene la siguiente Tabla 13, donde se pueden observar las diferencias significativas de un mismo concepto, en este caso específico, de la participación social, según su ubicación.

Tabla 13. La participación según su ubicación

La participación para la escuela		La participación para la comunidad	
<i>Liderazgo autocrático</i>	<i>Liderazgo democrático</i>	<i>Liderazgo Instrumental</i>	<i>Liderazgo Colaborativo</i>
La participación social vertical a través de los Consejos de Participación Social, es un requisito obligado a fin de obtener los recursos necesarios para el funcionamiento escolar.	La participación horizontal es un modo de extender vínculos con la comunidad. Es también una forma para entablar relaciones de intercambio de ayuda.	La participación social es el instrumento para conseguir beneficios comunitarios de interés personal.	La participación es la acción para colaborar en la resolución de necesidades personales y grupales por medio del trabajo comunitario. La participación es una oportunidad para alcanzar un mayor desarrollo social.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior y como se comentó ya en el Capítulo II, correspondiente a la fundamentación teórica de este trabajo, la participación social tiene significado específico según el posicionamiento del actor, lo cual permite establecer relaciones distintas entre unos y otro que pudieran conducir a concertaciones coincidentes o posiciones encontradas sobre un mismo concepto, de ahí la necesidad de ubicar primero la posición de quien ejerce la acción para la comprensión de su significado.

Desde una perspectiva crítica, Oraisón y Pérez (2006) analizan los procesos de la participación social en el difícil camino de crear ciudadanía. Las autoras afirman que los procesos de exclusión realizados en los últimos tiempos han promovido programas sociales con la finalidad de atender las carencias materiales y aspectos psicosociales de la población, tratando de compensar con ello, posibles brotes de levantamientos sociales, a la vez que se evita hacer referencia a las causas estructurales de la pobreza. A estos procesos las autoras los denominan: “ciudadanía asistida”, fundamentada en la idea de que los pobres cuentan con pasividad, inacción, falta de capacidad para autoorganizarse, por lo cual, deben ser asistidos para lograr su mejor desarrollo” (Oraisón y Pérez, 2006 p. 16). En este sentido, las autoras afirman que en la concepción crítica de Marx, Gramsci y Habermas, ésta forma de participación pasiva conducente a la asistencia social, no se acerca a la idea que ellos tienen del concepto de ciudadanía. Para Habermas, “los procesos de construcción de ciudadanía, se entrelazan con las posibilidades de

participación genuina de los involucrados a partir del desarrollo de la propia práctica. Esto conlleva a lo que las autoras han denominado una *participación ciudadana emancipada*. Es decir, el individuo debe ser dueño de sí, para ejercer libremente la acción propuesta.

Para Freire, según Oraisón y Pérez (2006), los procesos de construcción de ciudadanía “representan una incansable búsqueda permanente e incansable de la completud humana, proceso de humanización en el que el hombre se realiza como tal, y de modo específico, a través de procesos crecientes de concientización; esto es, insertándose en la realidad de manera crítica. Así, ser ciudadano es ser sujeto de la historia”. Lo anterior invita a la siguiente reflexión ¿qué tan conscientes estamos como ciudadanía para alcanzar la realización humana como la que señala Freire? Queda claro que la participación social conlleva un proceso de concientización; a partir de la propia práctica es como se llega al camino conducente a la construcción ciudadana.

5.2.1 La escuela y la participación social

Siguiendo con esta visión crítica, tratando de crear conciencia sobre la relevancia que cobra hoy día la escuela, en la difícil tarea de fomentar la participación social para la construcción de ciudadanía, Oraisón y Pérez (2006) afirman que con la llegada del Modelo Neoliberal, los Estados Nación adoptaron nuevas formas de gobernabilidad, orientadas a producir individuos con nuevas identidades sociales, “donde la educación deja de ser un derecho destinado a compensar desventajas para convertirse en un bien de consumo”. (*Ibid*, p. 18). De tal suerte, las autoras opinan, apoyadas en Freire, que ha llegado el momento de repensar la escuela como un lugar donde se asuma la praxis pedagógica como una praxis política y se convierta el recinto escolar en *un espacio privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales*. Para lo cual, debe redefinirse la función de la escuela y dar respuesta a las necesidades apremiantes de los padres de familia. Los procesos señalados sólo pueden llevarse a cabo si la escuela se transforma en un espacio de “participación genuina” (*Ibid*, p. 19) donde todos los actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa. Lo anterior pudiera sonar como una utopía en países como México, donde el federalismo educativo está aún arraigado en el sistema educativo. Sin embargo, se observaron, en los datos recabados, momentos en que esa “participación genuina”, como refieren las autoras, se hace presente en las escuelas de Punta Banda que cuentan con un liderazgo directivo democrático, donde el plantel abre sus puertas a la comunidad para realizar en sus

instalaciones, las actividades sociales requeridas, como por ejemplo, llevar a cabo reuniones del Comité de Vecinos para establecer acuerdos en beneficio de la comunidad, o instrumentar programas de autoayuda, deportivos, culturales, sociales, de salud, jurídicos, ambientales, entre otros, dirigidos a los miembros de la comunidad en las escuelas de la zona. Esta participación horizontal y de forma voluntaria observada, es activa pretendiendo ser equitativa porque está abierta a toda persona que desee participar, dando paso a una acción emancipadora donde se alimente la conciencia crítica conducente a la formación de ciudadanía.

5.3 A la luz de los supuestos teóricos

5.3.1 Supuesto teórico número 1

La colaboración entre escuela y familia es deseable para la formación de los alumnos y para mejorar las condiciones de vida de la comunidad (Freire, 1993)

Freire (1993) señaló que la colaboración entre familia y escuela es deseable para la formación de los alumnos y para mejorar las condiciones de vida de la comunidad. En este sentido, organismos internacionales, tales como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2010), Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2000), Foro Mundial sobre Educación (2000), Informe Delors (1996), Banco Mundial (1996), por mencionar algunas, se han interesado en impulsar la participación ciudadana en las escuelas a fin de promover la equidad de oportunidades por medio de la educación, sugiriendo la implementación de reformas en el campo educativo para mejorar el entorno de aprendizaje.

Entre las reformas educativas establecidas en México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, se encuentra la inclusión de la Participación Social en el contexto educativo para impulsar una mejora en los aprendizajes de los alumnos y fortalecer a la vez, sociedades democráticas más justas. El propósito de la propuesta de incluir a los padres y miembros de la sociedad civil al contexto educativo, tiene una intención de mejora, sin embargo, aplicar las reformas propuestas en países que cuentan con una participación democrática incipiente, como es en el caso de México, y específicamente aplicarla en contextos vulnerables donde la problemática social,

económica y cultural son evidentes, el resultado, pudiera ser distinto al esperado, habría de comprender muy bien la posición donde se encuentra ubicado el actor, como señala Bazdresch (2010).

Como se observó en el Capítulo de Resultados anterior, en un contexto vulnerable, la participación social vertical, tal como ha sido propuesta en la Ley, no se ha consolidado como se esperaba, antes bien, las escuelas han incurrido en un acto simulado, dando lugar con ello, a la reproducción de la desigualdad e inequidad que continúan perpetuándose a pesar de los esfuerzos realizados para combatirla. Habría que buscar mecanismos que incidan en favor de mejores resultados, tomando en cuenta las circunstancias específicas de cada región para lograr así, acciones tendientes a la promoción de mejoras en las condiciones de vida, como afirma Freire (1993). En la Figura 19. se observa esquemáticamente como una participación social en la escuela llevada a cabo en contexto de vulnerabilidad social, puede llevar a la simulación, dando lugar a la reproducción de la desigualdad y la inequidad.



Figura 19. Círculo de la simulación participativa

5.3.1.1 Escuela y familia

Para Fernández Enguita (2007) escuela y familia deben ir de la mano, aunque las dos entidades pertenezcan a esferas distintas (la esfera de lo privado y la esfera de lo público), familia y escuela conforman un binomio inseparable, y como tal, debe ser su desempeño, buscando coincidencias, más que divergencias en favor de los alumnos. Sin embargo, la realidad encontrada al ir analizando los datos, devela una negación velada sobre la inclusión de los padres al contexto educativo. Puede percibirse el deseo de los docentes por delimitar su zona de influencia, de los padres de familia en el plantel, por considerar el terreno educativo un espacio de su pertenencia. *Los padres de la puerta para afuera*, dice textualmente la maestra A.A. (entrevista realizada el 16 de febrero de 2012)

cuando se le preguntó sobre la relación existente entre padres y docentes. Una relación considerada como buena, no obstante la distancia establecida.

En este sentido, Oraisón y Pérez (2006) en un estudio por ellas realizado en Argentina, en escuelas ubicadas en contextos vulnerables, descubrieron la existencia de una desvalorización recíproca entre padres y docentes basada en una escasa cultura manifiesta por la ignorancia, donde los padres creen que los docentes no se responsabilizan adecuadamente de sus hijos y los docentes piensan que los padres son incompetentes para asumir su papel y necesitan tomar cursos periódicos para aprender a ser padres. Llama la atención la similitud de coincidencias encontradas entre este trabajo y la investigación realizada en Argentina por las autoras a muchos de kilómetros de distancia. Lo anterior da idea de la similitud de respuestas existente en contextos similares. Esa idea de los docentes sobre la incapacidad de los padres de ejercer su rol paterno deriva de las transformaciones familiares generacionales que han ido acarreado cambios a la norma de lo que fue la familia tradicional. Cuesta asimilar los cambios sociales en relación a la conformación familiar.

Por su parte, los padres opinan según Oraisón y Pérez (2006), tener buena disposición para asistir a los llamados del docente, aunque reconocen las reuniones como sitios carentes de intercambio de opinión donde sólo se limitan al recibimiento de información. Además, en dichas reuniones generalmente no se estimula ni al alumno ni al padre, antes bien, se convierten en recipientes de quejas, lo cual no invita a la participación. Para las autoras, el encuentro que se da entre padres y maestros es asimétrico, porque quien cuenta con la información es el docente, que a su vez, la transmite al padre de familia quien se ajuste a los requerimientos propuestos. Por tal motivo, las autoras consideran como impensable la institucionalización de una participación social genuina (ver Figura 20).

En el presente proyecto, los directores escolares opinaron que los padres de familia tienen la idea de que la escuela es una institución que compete al docente y su función como padres de familia debe limitarse a estar presentes en las sesiones convocadas por la dirección del plantel para recibir información y asistir a la firma de boletas cuando las circunstancias personales les permiten estar presentes en el evento. No existe una identificación plena entre padres y docentes sobre la corresponsabilidad obligada que debe

existir entre escuela y familia, lo cual, no facilita los procesos de aprendizaje del alumno y conlleva a una pobre calidad educativa.

Los docentes por su parte, desean contar con una participación de los padres donde éstos ayuden a sus hijos con las tareas escolares en casa, por otro lado, reconocen que muchos papás no cuentan con la formación académica suficiente para ayudar a resolver problemas a los muchachos, ni cuentan muchos de ellos, con el tiempo suficiente para dedicarle a los hijos en casa debido a su condición de agotamiento después de pasar largas jornadas de trabajo en la maquila. En la Figura 20 se esquematizan las relaciones asimétricas existentes entre padres y docentes producto de una escasa cultura del docente y la ignorancia de muchos padres, conducentes a una desvalorización recíproca entre escuela y familia, lo cual influye para que no se dé una colaboración efectiva entre las partes, afectando la formación del estudiante y la esperanza de mejora de las condiciones de vida en la comunidad.

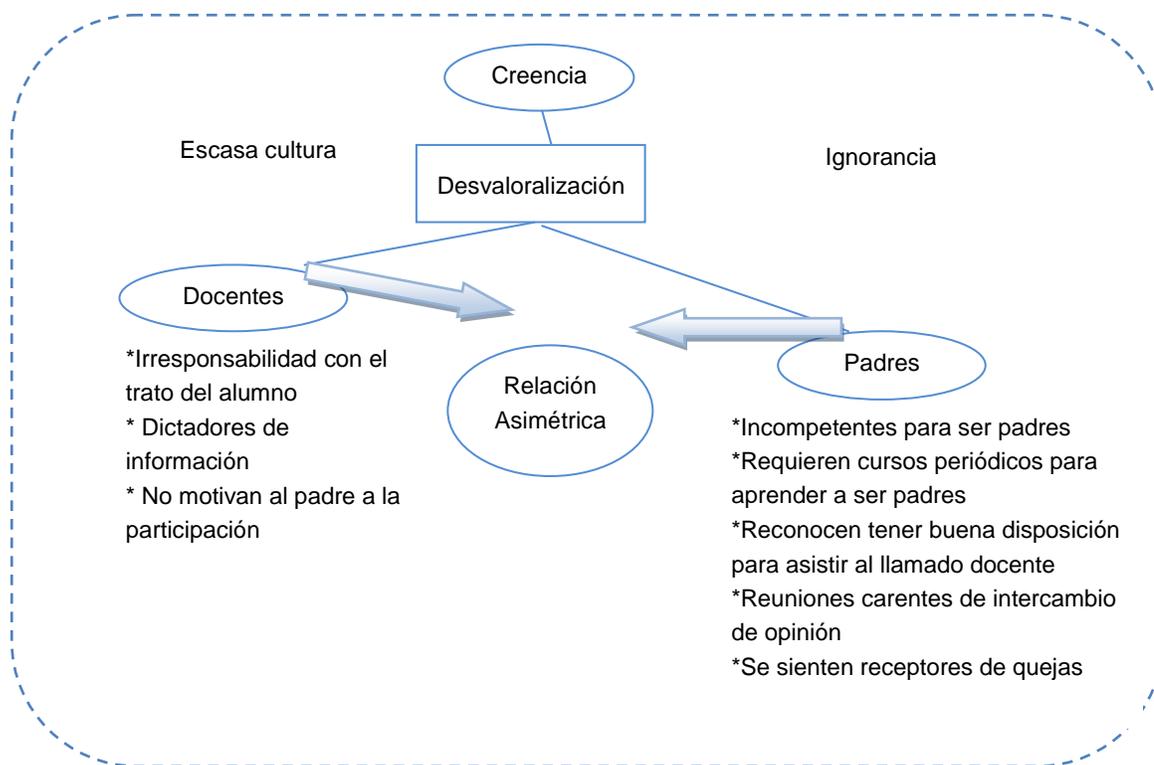


Figura 20. Relaciones asimétricas y desvalorización entre padres y docentes

Elaboración propia según la teoría de Oraisón y Pérez (2006)

Para cerrar este apartado, Fernández Enguita (2007) explica que entre familia y escuela existe una relación de encuentros y desencuentros, la relación es cambiante porque la familia evoluciona y se transforma al igual que lo hace la escuela en la línea del tiempo. Por tal motivo surge la necesidad de pensar en nuevas formas de comunicación y acercamiento entre las partes. Ante los cambios sociales observados donde la conformación de las familias ya no coinciden con su configuración tradicional donde el padre salía de casa a conseguir el sustento y la madre se encargaba del cuidado de los hijos en casa, no se pueden continuar practicando las mismas estrategias en la relación escuela/familia, antes bien, se requiere reconocer puntualmente la raíz del problema para buscar soluciones viables y acordes con las nuevas necesidades familiares y escolares.

5.3.2 Supuesto teórico número 2

La participación social, tal como está planteada, desde la política educativa, requiere para ser eficaz, contemplar la realidad social, económica y cultural de la comunidad. (Flores, 2010).

Los hallazgos descritos y analizados en el capítulo anterior al concluir con este trabajo de investigación han llegado a ser coincidentes con la premisa de Flores (2010), quien sostiene que la participación social, para que sea eficaz, e incida en una mejora de la calidad educativa, necesita observar la realidad circundante, acercarse al contexto específico de las comunidades y ver con detenimiento las condiciones de vida de sus habitantes, analizando de cerca el entorno, considerando su condición económica y el capital cultural con que cuentan. Lo anterior invita probablemente a pensar en una descentralización educativa donde se brinde mayor libertad de acción a los planteles que conocen de cerca las condiciones sociales, económicas y culturales de los habitantes que lo circundan.

Por otro lado, para que la política pública sea eficaz, ya mencionaba Pablo Latapí (2004), que su implementación debe contemplar tres elementos necesarios e indispensables, de lo contrario puede estar condenada al fracaso. Los tres elementos sugeridos son los siguientes:

1. *Diseño de acción colectiva intencional*, esto es, se debe diseñar una propuesta de acción, conociendo previamente el contexto donde se aplicará la política pública, analizando las implicaciones posibles y los resultados probables. Si no se cuenta con un

conocimiento basado en diagnóstico, difícilmente las acciones propuestas tendrán el resultado deseado. Pareciera como que la política pública de participación social decretada en el país desde el año 1992 (Latapí, 2004) y reactivada en 2008, bajo los acuerdos de la Alianza entre SEP y SNTE para impulsar la Calidad en la Educación, donde se estableció la participación social como una de las condicionantes para la Modernización Educativa (SEP, 2008), fuera promulgada para cumplir con los requisitos internacionales propuestos, por ejemplo, la recomendación dictaminada por la ONU quien sugiere la participación ciudadana como medio para resolver los problemas de equidad, igualdad y transparencia en educación (Bracho, 2009), sin considerar contextos locales y las condiciones reales de respuesta de los destinatarios.

2. *El curso que toma la acción.* Analizar el curso de la acción emprendida, a través del mecanismo evaluatorio considerado para tal fin es importante, porque permite dar seguimiento al proceso de establecimiento de política pública y, de ser necesario, posibilitar la modificación de propuesta original al momento de no obtener los resultados esperados. Al tiempo de realizar este trabajo de investigación, se desconoce la existencia de alguna modificación emprendida a la propuesta original de participación desde los Consejos de Participación Social; una participación que se da por medio de otros mecanismos adoptados por los ciudadanos, como es la participación voluntaria de los padres para acercarse al plantel y ofrecer sus servicios en beneficio de la comunidad.

3. *Los hechos reales que la acción colectiva produce.* Este tercer elemento que propone incluir Latapí (2004) es muy importante. Habría que cuestionarse: ¿Qué está produciendo la acción colectiva propuesta? ¿Está dando los resultados esperados? ¿En realidad la calidad educativa se ha visto beneficiada con las acciones propuestas de participación llevada a cabo en la documentación oficial, más no en la praxis? Conociendo los hechos reales producidos por la acción colectiva es posible actuar en consecuencia e implementar medidas que modifiquen la acción. Teniendo como escenario un contexto social heterogéneo y vulnerable, la política de participación social, tal como ha sido prescrita en la Ley, se está llevando a cabo de forma simulada. Una simulación tal vez necesaria y provocada por el mismo sistema para obligar a las escuelas a conformar los Consejos de Participación Social propuestos, a cambio del recurso económico proporcionado por el Gobierno Estatal, a través de la Beca Progreso, que tanto necesitan las escuelas para sobrevivir y asegurar insumos y mantenimiento escolar durante todo el ciclo lectivo. Al final, la inclusión de la sociedad civil en el proyecto queda inactiva.

Aunado a lo anterior cabe mencionar, que esta simulación obligada, se opone al cambio y transformación verdadera de una mejora educativa, provocando con ello, el reforzamiento del bajo rendimiento académico, el cual, contribuye a la reproducción de la desigualdad y la marginación social que representan el objetivo a erradicar. Por lo tanto, siguiendo a Serra Rojas (1965, en Castellanos s/f) se puede decir, que la creación de la normatividad establecida queda reducida a un mero acto legislativo. Además, los lineamientos de la normatividad no están siendo cumplidos escrupulosamente como señala la Ley. Toda normatividad debe acatarse como está señalada, de lo contrario, se puede incurrir en responsabilidades u omisiones que entrañan consecuencias jurídicas para las instituciones y los individuos. Habría que analizar mejor cómo se está manejando esta parte jurídica que viene a agravar la situación de los directivos.

Al llevarse a cabo una acción sistematizada de evaluación para política pública (Latapí, 2004) otro aspecto importante que quedaría al descubierto es el desconocimiento existente sobre el funcionamiento de los Consejos de Participación Social. Los directivos entrevistados mostraron total desconocimiento sobre la forma de operar los Consejos, lo que complejiza el propósito original propuesto para su conformación. Asimismo, la confusión existente, en algunos planteles, sobre las actividades a desarrollar correspondientes a la Asociación de Padres de Familia o los Consejos Escolares de Participación Social, no aporta a la solución de problemas, antes bien, dificulta aún más la acción emprendida.

Habría que agregar aquí, el papel importante que ha jugado el liderazgo escolar en la presente investigación. Se encontraron dos tipos de liderazgo, uno directivo y otro social. El liderazgo directivo identificado es de tipo autocrático/cerrado y democrático/abierto. El tipo autocrático no invita mucho al diálogo ni a la apertura, antes bien, es impositivo y cerrado. El tipo de liderazgo directivo democrático es abierto, inclusivo y promotor del desarrollo comunitario. Si la participación social en el contexto educativo es una actividad compleja de realizar, por todas las implicaciones, ya analizadas, que tiene y la diversidad de actores involucrados, se puede calcular lo difícil que es llevarla a cabo en una escuela, donde de entrada el director presenta una actitud autoritaria, omitiendo el trabajo colegiado y manejando los asuntos escolares a voluntad. Por otro lado, en las escuelas donde el liderazgo directivo es democrático, a pesar de no llevar a cabo la participación propuesta a través de Consejos de Participación Social, puede observarse, una participación horizontal voluntaria que logra dar un beneficio al plantel y proyectarlo hacia la comunidad.

5.3.3 Supuesto teórico número 3

Sin embargo, aún existen posibilidades dentro de esas condiciones de lograr una participación efectiva, tanto para el desarrollo de la comunidad como para la escuela (Aguirre, 2012).

La participación efectiva a la cual se refiere Aguirre (2012), tiene que ver con una participación emancipadora, es decir, una participación social crítica, tal como la conceptualizan Oraisón y Pérez (2006), que ayude a las personas a convertirse en ciudadanos consientes de su propia realidad y, como señala Freire (1993), sean capaces de convertirse en dueños de su propia historia. ¿De qué sirve la participación social si no lleva al individuo a la acción en beneficio de la comunidad, de un verdadero desarrollo humano?

Uno de los hallazgos realizados en este proyecto fue precisamente descubrir que existe una participación social voluntaria llevada a cabo de manera horizontal, donde las personas, en un acto voluntario y habría que agregar también, solidario, se reúnen para trabajar, en días extraescolares, en beneficio de la comunidad. Vecinos voluntarios se integran para promover diferentes programas sociales en beneficio del desarrollo comunitario y, así, se han sumado al proyecto, DIF Municipal, con programas de desarrollo social especialmente diseñados para personas de la tercera edad, padres de familia y jóvenes; la UABC, con su programa de vinculación para el desarrollo social, a través del cual, se canaliza a los muchachos universitarios a realizar su servicio social o prácticas profesionales, en distintos proyectos que ellos consideran de utilidad para la solución de necesidades. Los programas señalados han sido de gran significancia para los actores participantes.

Tal es el caso específico de M.S. residente de la comunidad, que desde muy joven y con una visión crítica, empezó a descubrir las necesidades existentes en los distintos grupos de edad de su comunidad sin limitarse solamente a observar, sino siendo parte activa de lo que asumió, un compromiso social de colaboración comunitaria para canalizar ayuda a los vecinos a través de programas sociales, culturales, escolares, de salud, ambientales, jurídicos, etc. para promover mejoras a las condiciones de vida de los habitantes participantes.

En una de las visitas realizadas a M.S., en su sesión de los sábados en la Escuela Juan Escutia, se observó trabajar a los niños en clases de inglés, matemáticas y la sesión dedicada a los adultos mayores. M.S. afirmó:

...ahorita yo me he enfocado más en los niños por la problemática que hemos visto de, de esteee... que tienen esteee, necesidades en asesorías de matemáticas, en inglés, que son materias bien necesarias y básicas para los niños y yo creo que en esta etapa de Primaria están muy a tiempo, muy a tiempo de rescatarlos, de que no se, de que no se desvíen del camino... Yo creo que es primordial, primordial ayudarlos en la Primaria. De ahí, ahí empieza todo en la Primaria. Entonces yo, a mí me interesa mucho ayudarlos desde la Primaria y yo les digo, siempre insisto: -Niños, estee, Matemáticas e Inglés los van a ocupar en la Secundaria, Preparatoria y Universidad. El Inglés, si no saben el Inglés en la Universidad no van a terminar su carrera- siempre les digo, cada semana les digo y hay mucha necesidad, muchas necesidades... (Entrevista personal a M.S. 28-01-12)

Fue toda una experiencia observar cómo trabajan los grupos, pero sobre todo, es de admirar el espíritu de lucha y los deseos de superación manifiestos en la actitud de cada uno de los participantes, lo cual da idea del tipo de participación social que se está llevando en forma paralela a la dictaminada en la Ley.

5.3.4 Supuesto teórico número 4

Existe una participación social paralela y de forma horizontal a la propuesta vertical impuesta por la política educativa de participación entre la escuela y la comunidad (Aguirre, 2012).

Como se explicó en el apartado anterior, existe una participación social paralela horizontal, a la propuesta vertical impuesta en la política educativa, lo cual trae una esperanza de cambio porque las transformaciones esperadas a través de los Consejos de Participación Social, a como están funcionando, quizás se prolonguen en fructificar.

Los Consejos de Participación Social, son estructuras organizadas burocráticamente donde difícilmente se articulan las acciones propuestas. No obstante, la imposibilidad por el momento, de llevar a cabo una participación como lo establece la normatividad educativa, se rescata una participación social paralela de forma voluntaria que se mueve horizontalmente entre los miembros de la comunidad. Esta forma voluntaria de participar se lleva a cabo en las escuelas de la comunidad y se proyecta de una manera

informal pero de forma organizada, hacia el centro de la comunidad misma, donde participan residentes interesados en asistir a diferentes programas de desarrollo social, sugeridos por ellos mismos, o propuestos por instancias de gobierno como son el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la vinculación con los servicios sociales y prácticas profesionales de la Universidad Autónoma de Baja California, como ya se mencionó.

La relación entre comunidad y escuela es de beneficio para las dos partes. Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en este punto. Asimismo, la relación no es evidente ni explícita, es informal (Aguirre, 2012) surge cuando se presenta una necesidad sentida ya sea en el plantel educativo o en la comunidad. La relación interpersonal entre vecinos les permite conocer la situación que enfrenta cada quién y saber cuándo y cómo pueden apoyarse en la solución de algún problema.

5.4 Conclusión

Para concluir se puede decir que el tema de la participación social es una materia inacabada debido a su gran complejidad. Una complejidad que empieza a entrecruzarse desde el momento mismo que se descubren los grupos intervinientes en el proceso, que a manera de actores sociales, se relacionan entre sí, como hilvanando relaciones en direcciones coincidentes, o bien, en sentidos opuestos. Lo anterior conduce al análisis del alcance de su significado; un significado relacional al posicionamiento del actor (Bazdresch, 2006), lo cual permite el establecimiento de relaciones existentes entre los distintos grupos sociales participantes. De ahí la necesidad de ubicar primero, la posición de quien ejerce la acción, para llegar posteriormente a la comprensión de su significado.

Desde una perspectiva crítica se puede afirmar que la participación social debe ser un camino para crear ciudadanía (Oraisón y Pérez, 2006), una ciudadanía encaminada hacia la emancipación de la persona, donde se fomente la conciencia crítica a fin de apoyar al individuo a ser dueño de su propio desarrollo y como señalaba Freire, de su propia historia. En este sentido, el contexto educativo, cobra importancia porque es el lugar privilegiado para crear ciudadanos con las características mencionadas. La escuela debe convertirse en un espacio de participación genuina, no simulada; una participación real, que invite a las personas a la acción y la reflexión crítica. Para lograrlo necesita cierta libertad y flexibilidad para ejercer su liderazgo acorde a las necesidades de su comunidad y convertirse así en semillero ciudadano.

La participación social promovida a través de los Consejos de Participación Social, en contextos vulnerables, como se ha presentado en el presente estudio de caso, difícilmente podrá llevarse a cabo por las condiciones limitadas de los padres y residentes de la comunidad, como ya se analizó en páginas anteriores. Por tal motivo, la mejora educativa no se realizará por medio de una participación vertical difícilmente realizable por las implicaciones que tiene. Antes bien, pudiera pensarse en posibilidades alternas acordes a la realidad contextual de los participantes. Asimismo, es de considerar la iniciativa y disponibilidad de algunos padres y vecinos para ejercer una participación social voluntaria donde equitativamente y organizados, los residentes puedan intervenir activamente en la consecución de objetivos propuestos por habitantes de la misma comunidad.

Para concluir con este proyecto se puede decir que se cumplieron los objetivos propuestos. Se describieron y analizaron los procesos de participación social existentes entre la escuela y la comunidad, a fin de conocer las relaciones existentes entre ellos. Asimismo, la pregunta de investigación quedó contestada al permitirse analizar todo aquello que sucede en las escuelas en relación al tema de la participación social, desde la perspectiva de los directores escolares.

La participación social se argumentó como requisito indispensable para aumentar la calidad educativa en los diferentes niveles educativos, no obstante, no se entendía cómo se llevaría a cabo la implementación de la participación social en las diferentes escuelas ubicadas en zonas que cuentan con diferente nivel de desarrollo económico y social. Si bien es cierto que la calidad educativa es tema primordial para mejorar los aprendizajes de los alumnos, no es a través de acciones simuladas como se logrará obtener; antes bien, deben pensarse nuevas estrategias de acción conducentes a la obtención del objetivo. La inclusión de los padres al contexto educativo representa una oportunidad de acercamiento y de profundización en los principios democráticos, pero también, significa enfrentarse ante una situación desconocida y de gran complejidad.

5.5 Recomendaciones finales

Finalmente, se plantean las recomendaciones surgidas durante la elaboración del presente documento que quizá puedan ser de utilidad para futuras investigaciones. Algunas son recomendaciones teóricas, extraídas de los mismos textos analizados para la

realización del presente trabajo y otras, son sugerencias producto del mismo proceso de investigación.

- Una recomendación que se considera clave para lograr un mejor aprovechamiento escolar es que la escuela como agente social redefina su función educativa para dar respuesta a las necesidades apremiantes de los padres de familia y la comunidad. (Oraisón y Pérez, 2006). Aquí cabe la posibilidad de extender los turnos escolares para ampliar los horarios de aprendizaje, a la vez que se resguarda a los chicos de los peligros inminentes que representa la calle, en espera de la llegada de los padres. Asimismo, cabría la posibilidad de que todas las escuelas abrieran las puertas del plantel en horarios extraescolares ofertando diferentes programas o cursos formativos y culturales a la población abierta de la comunidad.
- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico recomienda la autonomía escolar y cita: “La autonomía de los planteles escolares y sus directores debería ejercerse plenamente, con el fin de satisfacer las necesidades locales, promoviendo la participación de los padres y de la comunidad, en el contexto de los criterios de calidad establecidos” (OCDE, 2012 p. 40). A lo largo de todo el documento, ha salido a relucir esta necesidad de autonomía recomendada ahora, en documento reciente por la OCDE. Se tiene certeza de que si no se reconocen las circunstancias específicas en cada contexto social, las políticas públicas de mejora educativa, difícilmente puedan incidir.
- Para quienes elaboran políticas públicas, se recomienda realizar diagnósticos reales para proponer soluciones viables a las problemáticas sociales, Asimismo, dar seguimiento a las propuestas realizadas y realizar evaluaciones de desempeño.
- Para futuras investigaciones que tengan que ver con este tema específico de participación social, se recomienda la inclusión de los padres de familia para conocer de cerca su posición en relación al tema.
- Asimismo se recomienda realizar estudios sobre la participación social en educación en contextos sociales con características distintas al estudiado en el presente proyecto a fin analizar el tema desde diferentes aproximaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, B., Sánchez, F., Lorandi, M., Almeida, E., (2008). La organización comunitaria de la Participación Social en la Educación: dos experiencias. En: *Participación Social en la Educación: del análisis a las propuestas*. México: OCE
- Acuerdo número 535 (2010). *Lineamientos generales para la operación de los consejos escolares de participación social*. México: Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación
- Aguilera, S. (2010). La participación de la sociedad en las políticas educativas: comenzar el camino. En: Barba, B y Zorrilla, M. (2010 Coord.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI
- Aguirre, L. (2012). *Encuentro de la Universidad con el barrio: conocimiento, aprendizaje, servicio y desarrollo comunitario*. México: Universidad Autónoma de Baja California
- Athié, A. (2008). Diagnóstico sobre la participación ciudadana en la educación en México. En: Observatorio Ciudadano de la Educación, A. C. *Participación social en la educación. Del análisis a las propuestas*. Pp 118-131. México: Observatorio Ciudadano de la Educación. A.C.
- Argyle, M. (1983). *Psicologías del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza. En: Galindo, J. (1998 Coord.). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Balli, S., Wedman, J. y Demo, D. (1997). Family involvement with middle-grade homework: effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education* 66, 31-47. Referido en: Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D.C.
- Barba, B. y Zorrilla, M. (2010). Práctica educativa, investigación y elaboración de políticas. En: En: Barba, B y Zorrilla, M. (2010) (Coord.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI
- Behn, R. (2003). *Rethinking Accountability in Education: How Should Who Hold Whom Accountable for what?* International Public Management Journal, Vol 6. No. 1. En Santizo, C. (2010). *Participación Social, corresponsabilidad y gestión centrada en la*

- escuela. En: Barba, B y Zorrilla, M. (2010 Coord.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 7 (1). Consultado en:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>
- Bracho, T. (2009). *Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Bracho, T., Canales, A., De Ibarrola, M., Latapí Sarre, P., Mendoza Rojas, J., Muñoz Izquierdo, C., Rockwell, E., Rodríguez, R., Villa Lever, L. (2009). La participación social en la escuela. Recuperado en:
<http://www.observatorio.org/pdfdocs/comun001.pdf>
- Bracho, T., Canales, A., Ibarrola, M., Latapí, P., Mendoza, J., Muñoz, C., Rockwell, E., Rodríguez, R., Villa, L. (1999). *La participación social en la escuela*. Comunicados OCE sobre políticas y programas. Recuperado en:
<http://www.observatorio.org/pdfdocs/comun001.pdf>
- Bazdresch, M. (2010). Participación Social en Educación y Política Educativa. Una relación en construcción. En: Barba, B y Zorrilla, M. (2010) (Coord.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. Mexico: Siglo XXI
- Carmona, R., Delgado, M. A., Flores, C., P., Hamui, M., Loyo, A., Navarro, Y., Pavón, F., Schemelkes, S., Ulloa, M. (2010). *Las nuevas reglas para la participación social en la escuela*. Revista: Este país: tendencias y opiniones. Educación. Núm. 234. pp. 18-21
- Castellanos, E. (1987). El Marco Normativo de la Educación Pública en México. Consultado en:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res062/txt3.htm
- Castells, M. (2003). El poder de la identidad. El País. Madrid. Recuperado en:
<http://www.globalizacion.org/opinion/CastellsNacionalismo.htm>
- Circular 001 (2010)*. Educación Básica del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja. Recuperado en:
<http://www.colegioeiffel.edu.mx/documentos/Circular0012010.pdf>
- Cohen, B. (2003). *Introducción a la Sociología*. México: McGraw Hill

- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). Delors, J. (Comp). *La Educación encierra un tesoro*. Ediciones: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (2000). *Misión, visión, estructura y funciones del CONAPASE*. SEP: México
- Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Third edition*. Estados Unidos: Sage Publications
- Corro, L. (2008). Los desafíos de la Participación Social en la Educación. En: *Participación Social en la Educación: del análisis a las propuestas*. México: OCE
- Diccionario de la Real Academia (2001). Vigésima segunda edición.
- Durkheim, E. (1996). *Educacion y Sociologia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Fernández, E. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. Referido en: Garreta (2007). *La relación familia-escuela*. España: Edición de la Universidad de Lleida.
- Fernández, E. (2009). *Educar en tiempos inciertos*. España: Morata
- Flores, P. (2006). *Cuaderno de trabajo. IV Participación social y ciudadana*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación
- Flores, P. (2010). Participación social, una política extraviada. Recuperado de: Campus suplemento Universitario Milenio. Universidad crítica.
<http://www.campusmilenio.com.mx/372/opinion/pfc.html>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2010). *Incremento del hambre en México*. Consultado en: <http://noticias.prodigy.msn.com/nacional/articulo.aspx?cp-documentid=26412375>
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). Educación para Todos: Marco de acción de Dakar. Marcos de acción regionales. Francia: UNESCO
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI

- Freire, P. (s/f) Recuperado en: Escuela y reproducción social:
<http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2010/04/freire-paulo-vida-y-obra.html>
- Galván, R. (2008). *La participación de la comunidad en asuntos escolares*. En: Participación social en la educación: del análisis a las propuestas. Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C.
- Garreta, B. y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? Referido en: Garreta (2007). *La relación familia-escuela*. España: Edición de la Universidad de Lleida.
- González, D., Corral, V., Frías, M. y Miranda, J. (1998). Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3 (1), 157-167. Referido en: Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.htm>
- Guevara, G. (2004). *Una política educativa para la democracia y la equidad*. Recuperado de: http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc185/Gilberto_Guevara.pdf
- Hall, S. y Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu
- Hamel, J.(2009). Études de Cas et sciences sociales. En : Roy, S. (2009). L'étude de cas. En Gautier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique á la collecte des données* (pp. 199-226). Canadá: Presses l'Université du Québec.
- Kalher, E. (1998). *¿Qué es la Historia?* México: Fondo de Cultura Económica
- Kotter, J. (1999). *La verdadera labor de un líder*. Colombia: Editorial Norma
- Latapí, P. (2004, a). *La participación social en Educación*, en Centro de Estudios Educativos (comp.) *Comentarios a la Ley General de Educación*. México pp. 227-252.
- Latapí, P. (2004, b). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 8 de noviembre de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.htm>
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. Consultado en: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Leadership.pdf>

- Ley General de Educación (2009). México: Secretaría de Servicios Parlamentarios
- López Quintás, A. (2001). *La manipulación del hombre a través del lenguaje. Estudio de los recursos manipuladores y del antídoto contra los mismos*. Consultado el 6 de agosto de 2012 en: <http://www.riial.org/documents/manipulacion.pdf>
- Martin, C. (2010). Las innovaciones de la educación popular en el mundo jerárquico de las políticas públicas. En: Barba, B y Zorrilla, M. (2010 Coord.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI
- Martínez, F. (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 3-13). México: El Manual Moderno. Referido en: Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica. Manual teórico práctico*. México: Trillas
- Martínez R. (2003). *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones*. México, Santillana
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO
- Nava, C. (2007) Entrevista realizada en Ensenada Baja California el día 19 de febrero de 2007.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2010). Las nuevas reglas para la participación social en la escuela. *Revista Este País. Tendencias y Opiniones*. (234)
- Oraisón y Pérez (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. No.42 pp. 15-29
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Autor: Francia
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: Ediciones UNESCO

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Recomendaciones preliminares sobre gestión escolar y políticas públicas docentes en México*.

Recuperado en: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/33/43849728.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Perspectivas OCDE: México reformas para el cambio*. México: OCDE. Recuperado en:

<http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>

Ortega, P. (2004). *Educación para la participación ciudadana*. Pedagogía social. Revista Interuniversitaria, no. 11 Segunda época. Pp. 215-236

Parcerisa, A. y Úcar, X. (2007) Introducción. En: *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. España: Graó

Pedraja, L y Rodríguez, E. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las Organizaciones públicas. *Revista Facultad de Ingeniería, Universidad de Tarapacá de Arica. Chile*, 12 (2), 63-73

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Estudios estadísticos y prospectivos. Naciones Unidas: Santiago de Chile

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado en:

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad* (2010). Costa Rica: Editorama

Programa Sectorial de Educación 2009-2013 de Baja California. Recuperado en:

<http://www.copladebc.gob.mx/programas/sectorialesEspRegionales2008-2013/educacion.pdf>

Raymond, E. (2005). La teorización anclada (grounded theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebius Universidad de Chile*. Recuperado en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102307>

Roy, S. (2009). L'étude de cas. En Gautier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 199-226). Canadá: Presses l'Université du Québec.

- Santizo, C. (2010). Participación Social, corresponsabilidad y gestión centrada en la escuela. En: Barba, B y Zorrilla, M. (2010 Coord.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI
- Secretaría de Educación Pública (2008). Alianza para la Calidad de la Educación. Consultado en:
http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública (s/f). Asociación de Padres de Familia. Consultado en:
http://csep.sep.gob.mx/asociacion/asociacion/asociacion_presentacion.swf
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Acuerdo número 535 por el que se emiten los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social*. México: SEP
- Serra Rojas, M. (1965). Derecho administrativo. Tercera edición. México: Porrúa. Referido en: Castellanos, E. (s/f). *El Marco Normativo de la Educación Pública en México*. Consultado en:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res062/txt3.htm
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo, J. (1998) (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). México: Pearson Educación
- Silverman, J. (1993). Public Sector Decentralization: Economic Policy and Sector Investment Programs. Washington, The World Bank. En: Reyes, S. (2003). *La descentralización educativa en Baja California: reflexiones sobre el nuevo marco político- institucional de la acción educativa y algunas evidencias empíricas*. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/159/15906206.pdf>
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. OEA/OAS.
- Schmelkes, C. (2003). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press
- Schmelkes, S. (2010). El papel de la comunidad en el cambio desde la escuela. En Barba, B y Zorrilla, M. (2010 Coord.). *Innovación Social en Educación. Una base para la elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI:
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. España: Morata
- Strauss, A. (2001). *Qualitative analysis for social scientists*. Reino Unido: University Press, Cambridge.

- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía
- Stoecker R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *Sociological review* . 39 (1).
En Roy (2009). L'étude de cas. En Gautier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique á la collecte des données* (pp. 199-226). Canadá: Presses l'Université du Québec
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Treviño, E. (2010). Las escuelas primarias en México ¿orientadas al aprendizaje? En B. Barba y M. Zorrilla (Coords.), *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas* (pp 303-322). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Siglo XXI.
- Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el día 16 de septiembre de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Vázquez Mota, J. (2008). Conferencia: *Sólo con la participación activa de los padres de familia, será exitosa la agenda educativa del país*. Consultada en septiembre de 2010 en: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol0740309>
- Vélez, H., Linares, M.E., Martínez, A., Delgado, M.A. (2008). *Participación social en escuelas preescolares y primarias. Reflexiones y propuestas desde las experiencias de una organización social*. En: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. (2008). *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas*. México: OCE
- Vera, V. (2007). *Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante*. En: *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. España: Graó
- Whittaker, J. (2002). *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas
- Wrigley (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. España: Morata
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Fourth Edition. Thousand Oaks: Sage.

APÉNDICES

Apéndice A. Guía de Entrevista

Directivos de las Escuelas INFONAVIT Punta Banda

Temas generales

- Años como director
- Número de alumnos
- Número de docentes
- Asociación Padres de Familia
- Consejo de Participación Social
- Número de deserciones

1. Cuénteme cómo era Punta Banda cuando usted llegó a la escuela
2. ¿En qué condiciones vivían las familias en aquel entonces?
3. ¿Qué hacían los niños?
4. ¿Cómo se dio el proceso para que hubiera escuelas?
5. ¿Qué fue necesario hacer para tener escuelas?
6. ¿Cómo es la relación de la comunidad con la escuela?
7. ¿Tiene ejemplos de servicios de la escuela para el desarrollo de la comunidad?
8. ¿Existe un Consejo de Participación en funciones en la institución?
9. ¿Cómo trabajan el aspecto de participación social en el plantel?
10. ¿Existe interés por parte de los padres en participar en asuntos escolares?
11. ¿Existe interés por parte de los docentes en la participación social?
12. ¿Cómo trabajan juntos, padres y docentes?
13. ¿Han visto cambios en los alumnos al haber abierto la escuela a la participación social? ¿Cuáles?
14. ¿Han visto beneficios para la escuela a partir de la participación social de los padres en el plantel? ¿Cuáles?
15. ¿Cómo le gustaría que participaran los padres en el plantel?

16. ¿Qué tipo de entrenamiento dan a los padres para que colaboren con ustedes?

Temas de expectativas

17. ¿Existen Consejos de Participación Social en la escuela?

18. De haber Consejos, ¿cómo se deslindan las actividades entre la Asociación de Padres de Familia y el Consejo de Participación Social?

19. ¿Qué recomendaciones harían para mejorar la relación entre la participación de los padres y la parte docente del plantel?

20. ¿Favorece la presencia de los padres al desempeño escolar de los alumnos?

21. ¿Qué cambios han observado en general, a partir de tener esta figura nueva de participación en la escuela?

22. ¿Qué relación existe entre la escuela y la comunidad que la circunda?

23. ¿De qué forma colabora la escuela con la comunidad local?

Guía de Entrevista para Director del CONALEP

Temas generales

- Años como director
- Número de alumnos
- Número de docentes
- Asociación Padres de Familia
- Consejo de Participación Social
- Número de deserciones

1. ¿Cuál ha sido la relación del CONALEP con la comunidad de Punta Banda?

2. ¿Tiene ejemplos de servicios de la escuela para el desarrollo de la comunidad?

3. ¿Existe un Consejo de Participación en funciones en la institución?

4. De haber Consejos, ¿cómo se deslindan las actividades entre la Asociación de Padres de Familia y el Consejo de Participación Social?

5. ¿Cómo trabajan el aspecto de participación social en el plantel?

6. ¿Existe interés por parte de los padres en participar en asuntos escolares?

7. ¿Existe interés por parte de los docentes en la participación social?
8. ¿Cómo trabajan juntos, padres y docentes?
9. ¿Qué recomendaciones harían para mejorar la relación entre la participación de los padres y la parte docente del plantel?
10. ¿Favorece la presencia de los padres al desempeño escolar de los alumnos?
11. ¿Qué cambios han observado en general, a partir de tener esta figura nueva de participación en la escuela?
12. ¿Qué relación existe entre la escuela y la comunidad que la circunda?

Temas sobre participación con Consejo de Participación

1. ¿Cómo ha sido la reacción de maestros por la inclusión de los padres de familia en asuntos que tradicionalmente han pertenecido a la escuela?
2. ¿Han visto cambios en los alumnos al haber abierto la escuela a la participación social? ¿Cuáles
3. ¿En qué situación o actividades se sienten limitados por la participación de los padres en la escuela?
4. ¿Han visto beneficios para la escuela a partir de la participación social de los padres en el plantel? ¿Cuáles?
5. ¿Cómo le gustaría que participaran los padres en el plantel?
6. ¿Qué tipo de entrenamiento dan a los padres para que colaboren con ustedes?

Preguntas guía para la entrevista con líderes de la comunidad

1. Cuénteme cómo era Punta Banda cuando usted llegó.
2. ¿En qué condiciones vivían las familias en aquel entonces?
3. ¿Qué hacían los niños?
4. ¿Cómo se dio el proceso para que hubiera escuelas?
5. ¿Qué fue necesario hacer para tener escuelas?
6. ¿Cómo es la relación de la comunidad con la escuela?
7. ¿Cómo ha sido la relación de los vecinos con:
 - Jardín de Niños Enrique Rebsamen?

- Escuela Juan Escutia
- Escuela Oscar Baylón Chacón
- Escuela Telpochcalli
- Escuela Quetzalcóatl
- Secundaria 54
- Conalep

8. ¿Cuáles son los problemas que aquejan más a la comunidad y cómo contribuye la escuela en su solución?

9. Cuénteme sobre el comité de vecinos. ¿Cómo se formó?

10. ¿Cómo ha apoyado la escuela a la comunidad? (clases, personas mayores)

11. ¿Piensa que ha habido logros, cuáles? ¿Han contribuido las escuelas? ¿Cómo?

12. ¿Qué otras actividades han realizado?

13. Existe algún Comité de Participación Social?

14. Los Partidos Políticos ¿llevan a cabo intervención social? ¿Cómo cuál?

Preguntas guía para entrevista Coordinadora del Programa Desarrollo Social Ensenada, UABC

1. ¿Cuál es su experiencia en las escuelas de Punta Banda?

2. ¿Cómo se vive la participación social de los padres en las escuelas de la zona?

3. Según los estudios realizados por ustedes, ¿qué condiciones socio-económicas imperan en la zona?

4. ¿Ve factible la implementación de la participación social en las escuelas de la zona?

5. ¿Cómo se relaciona la Universidad con la comunidad de Punta Banda?

6. ¿Qué implicaciones tiene esa relación que se da ente escuela y comunidad?

7. ¿Qué programas, de los que usted coordina se han trabajado en la zona de Punta Banda?

8. ¿Qué resultados se han obtenido?

9. ¿Qué propuestas de participación social sugiere?

10. ¿Qué se dice en la comunidad sobre los directores de las escuelas?

Apéndice B. Ficha descriptiva escuelas

Tabla 14. Ficha descriptiva de escuela

Datos de la Escuela	Descripción
Nombre de la escuela	
Modalidad	
Dirección:	
Teléfono:	
Nombre del Director:	
Tiempo de trabajar en la docencia	
Años que tiene como director del plantel escolar	
Número de alumnos a su cargo	
Número de docentes que laboran en la escuela	
Asociación de Padres de Familia	
Consejo Escolar	
Número de deserciones	
Servicios a la comunidad	

Apéndice C. Transcripción de entrevista realizada al Director de la Escuela x

Proyecto: Tesis: La participación social en el contexto escolar. Hilvanando relaciones entre comunidad y escuela

Entrevista realizada a: Director R.M. (seudónimo)

Director de la Escuela x

Semblanza: El Director Martínez está por cumplir un año como director de la Escuela x. Anteriormente se desempeñó como docente del plantel y ha sido residente del Fraccionamiento Punta Banda, lo cual, le da la ventaja de conocer el contexto en el que se encuentra la escuela.

Lugar de la entrevista: La entrevista se llevó a cabo en la oficina del director, en las instalaciones de la Escuela x.

Fecha: 2 de febrero de 2012

Hora: 11:30 am

Entrevistó: Ma. Dolores Escalante Araiza

Transcripción de la entrevista: Ma. Dolores Escalante Araiza

Duración de la entrevista: 35.89 minutos

1) Lolita: ¿Ya cumplió un año?

2) Director Martínez: Si de hecho, hace ya, la semana que entra, exactamente el 7, cumplimos ya un año aquí a cargo. De hecho soy subdirector yo del turno intermedio, del turno vespertino. Esteeee, la profesora Refugio es la subdirectora. Somos efectivos, pero como sale el Dr. Nava y se va a otra escuela y quien tiene este campo, esta plaza, es la inspectora. Pues dualidad no puede tener, esa dualidad, por lo tanto, se me asigna ya que

somos efectivos, entonces el ascenso escalafonario recae sobre mí. Y fue así, ¿no? Este, más o menos es importante que se reconozca ¿no?, pero estamos en, en el mismo tenor. Usted dirá, adelante:

1) A ver Maestro, ¿Cuáles son las relaciones existentes entre la escuela y la comunidad?

2) Las relaciones existentes entre escuela y comunidad, eh, han, están teniendo una nueva fase. Ahorita, por ejemplo, tenemos actividades en las que por muchos años, lo primero que se hizo ahora que estamos al frente, es por ejemplo, el lo, al inicio del ciclo escolar, se pudo tener una reunión precisamente con la comunidad. Es decir, tenemos conformada, no ficticiamente, la Sociedad de Padres de Familia, tal cual. Eh, hay antecedentes, hay fotos, hay relación de listas. Lo que no se hacía pues anteriormente era más que nada mucho trabajo de oficina y de requisitos gubernamentales. Nosotros lo que quisimos hacer es de entrarle de lleno pero primero teníamos que tener comunicación directa con el padre de familia. Lo que nos marca Participación Social es, que precisamente en esa reunión de padres de familia se conforme el Consejo de Participación Social vía, vía democrática pues, y con todos, con todos. Que para algún precedente no tenemos un auditorio, tuvimos que hacerlo en la cancha, etc., etc. Entonces la participación del padre de familia desde ese punto de vista, creo que, sí ha tenido incidencia en la mejora de la escuela porque se tomaron acuerdos que antes no se tenían, en colegiado con el padre de familia. Uniformes, reglamentos, mejoras a la escuela, en los cuales nos están apoyando de esa manera. Y nosotros, a su vez, también hacia la escuela, se han tenido ciertas acciones también en la que eh, la participación no nada más del Sistema Educativo, sino otras instancias, también ha sido abierta de la escuela. Por ejemplo, tenemos al DIF, en el cual el padre de familia de la comunidad con un programa que tenían de pintura, estuvo trabajando aquí, eso significa, que lo que quiero plantear es que la relación se ha reabierto, pudiéramos decirlo así, con la comunidad. Eh, creo que eso es algo muy importante y la otra es qué impactos hemos tenido en esta relación con, con la Sociedad de Padres de Familia y en caso concreto, con el requisito institucional, que es conformación de Consejo de Participación Social, pues que tenemos por ejemplo a la presidenta elegida democráticamente ¿no?, creo que es un punto muy importante. Entonces ha habido un reconocimiento otra vez de la escuela en la comunidad. Porque a veces no sabía ni quién era la presidenta ¿no? Son detalles que, que hemos estado trabajando, podríamos decirlo que así se centra.... Silencio.

1) ¿Tiene ejemplos de servicios de la escuela para el desarrollo de la comunidad?

2) Síiii tenemos incluso, eh hh como le comentaba, en, en el caso de, del trabajo que se ha hecho en la escuela es, es, esa apertura a las instancias ¿no? La apertura a las instancias sociales, para que aquí lo, vengan hacer sus programas, como ese que le mencioné del DIF, eh hh como también los programas de... gubernamentales, que fue por ejemplo, ah eh, al recate de espacios públicos. Aquí se hacían las reuniones ora (sic) que reactivaron la esquina, el parque que está aquí en la esquina, por decirle algunos ejemplos. Y la otra es que también el acercamiento de la escuela hacia la comunidad se están haciendo eventos en los cuales, la escuela, en hora extra clase, en demostraciones, por ejemplo, de las diferentes áreas como es Español y Matemáticas, en eventos en los cuales se invita al padre de familia, tienen una visión distinta de la escuela. Algo ahí pudiéramos decir que estamos en esa área, en esas acciones.

1) Que bien. ¿Desde que se promulgó la ley de Participación Social en Educación cómo ha sido la relación con los padres de familia?

2) Lo vuelvo a reiterar, este, en el espacio que tengo, puedo hablar por mí y puedo mencionar porque también soy parte de esta escuela ¿no? Yo soy maestro de aquí y soy de la comunidad. Pues esteee, de acercamiento total, no es, no es, se está tratando como lo mencioné, no quiero quitar el dedo del renglón porque no quiero mentir, se están renovando esas relaciones. Las relaciones sí puedo decir que son de un mayor acercamiento y creo que esto nos ha llevado a que la escuela pueda lucir tal cual está, sin grafiti, sin vandalismo, porque un principio fundamental dentro de la formación que hay y que tenemos que reactivar es que si no hay identidad en la comunidad de la escuela, no hay nada. Ese es el principio que estamos trabajando. Silencio...

1) ¿Existe un Consejo de Participación Social en funciones?

2) Así es. Está todo estructurado desde su presidente, sus vocales y como le mencioné, elegidos democráticamente. Silencio

1) ¿Cómo lo trabajan?

2) Ellos, ellos tienen un plan de acción, en los cuales, estee, como le digo, está, digamos apenas tiene de, se, se constituyó en septiembre, septiembre que teníamos la fecha, sí del año pasado. Es por ciclo escolar y funge ciertas acciones por año fiscal, porque son los

que nos autorizan, junto con *Beca Progreso*, este, los dineros que nos aporta el gobierno, por esa razón es muy importante que tengamos esa comunicación. Ahora, ¿qué acciones están? Las acciones que se tienen aquí, pues son de mejora de la escuela, de promoción de la escuela y sobre todo de relaciones sociales que también hacían falta en la escuela ¿no? Actividades comoo ehh una evento en diciembre, tardeadas y ese tipo de cosas y ahorita está el patronato trabajando con mejoras ¿en qué? En, reactivar el laboratorio, por su parte, ellos están haciendo una línea, nosotros como institución, ante el Sistema Educativo hicimos las gestiones, entonces en relación de actividades que hace estudio de Participación Social son, el mejora de la escuela y, sobre todo, de calidad de los servicios, esa es una de las prioridades que se tienen. El, el padre de familia, digamos ahorita, el tesorero, ehh él vino hizo un estudio, se los presentó a los padres de familia para hacer las gestiones ante las diferentes instancias donde nos pueden apoyar con materiales, incluso también, este también económicas, para la mejora de tres proyectos que hay, fundamentales para este ciclo escolar: mejora del aula de laboratorio, eehhh áreas recreativas, un buen comedor para los alumnos, son prioridades y la otra, poder interconectar los módulos para que en tiempos de agua y eso, haya una acceso y sobre todo porque es una escuela integradora, esa característica tenemos la 54. Es una escuela inclusiva, tenemos a más de treinta y tantos niños, usted puede ver aquella lista que está ahí (señalando una hoja en la pared), niños con necesidades educativas especiales, desde TDH hasta Asperger, entonces, eso nos lleva a que la escuela también tiene que modificarse en atención en niños especiales. Rampas, o sea, falta conectar, eso también los padres de familia y (inaudible) de Participación también nos va apoyar. Esas son algunas de las líneas que puedo mencionarle que están ahorita ya en proceso. Silencio.

1) ¿Existe interés por parte de los padres en participar en los asuntos escolares? ¿Cómo los ve, cómo los nota?

2) Había apatía, le quiero mencionar. Había, había apatía, pero creo que también ahí los mecanismos nos han funcionado, por ejemplo, cuando podemos tener el, el acercamiento con el padre de familia, los primeros años hicimos reuniones con los primeros años porque los tuvimos ahora en agosto. Bueno ¿y qué pasaba con los otros que ya tienen una cultura distinta, ahora que no estábamos aquí? Ehhh lo que hemos hecho, lo que hemos hecho es que los acercamientos se tienen cuando vienen y firman boletas. Entonces el padre de familia por la dinámica de la Escuela 54, es una escuela de paso. El padre de familia se cita a firmar boletas, lo que hace el padre de familia es llega se la lleva y eso, eso no

creemos prudente, porque no hay esa comunicación y acercamiento. Generamos acciones distintas. Ahora al padre de familia se les cita por grado y se les atiende con temáticas referentes a la educación de sus hijos. ¿Cómo cuáles? Hábitos de estudio; a los de terceros, por ejemplo, las pruebas. Las pruebas externas como es PISA, ENLACE y se les da, este ciertos, información de la importancia de esos eventos extraclase que van a repercutir en, digamos en la línea académica de cada uno de sus hijos. Ya lo estamos logrando. Ahora los padres de familia se citan a las 7 de la mañana y tienen un promedio de acercamiento con nosotros para ver este, esas temáticas de 40 minutos. Ya llevamos media o cuarenta minutos de acercamiento. La idea es que ellos se programen para que el acercamiento sea más, ya sea la hora y ellos especifiquen. Lógicamente tienes que cambiar toda una cultura ¿no? Citar al padre de familia con tiempo, recordarle al padre de familia, tener permisos para el padre de familia en sus, en sus centros de trabajo, o, incluso este, formatos ya específicos para que se puedan comunicar. En caso de que no puedan venir. Las temáticas son las mismas, por lo tanto, si no pueden venir a la firma de boletas de primer año, ellos pueden venir al siguiente día que sería la de segundo y la temática es la misma. Entonces es una manera que hemos estado haciendo. En la general con todo el padre de familia. Y... con el Consejo de Participación Social, ellos esteeee tenemos reuniones, pues puedo decirle que dos veces, dos veces por mes, si si, así en promedio sí los tenemos, por, por el seguimiento que le digo que estamos generando y, y el padre sí ha estado participando, puedo, puedo, puedo incluso hasta presumirlo.

1) Maestro ¿Cómo trabajan juntos padres y docentes?

2) Aquí la forma, la manera de trabajar los padres y docentes es algo que nos hace falta. Eso sí estoy consciente. Pareciera ser que siempre la dinámica del padre de familia y, y el docente es nada más cuando hay aspectos negativos en el aprovechamiento del hijo. Por eso vuelvo a reiterarlo, creo que también hay que platicarle las buenas al papá. Entonces el acercamiento que, en ese sentido lo estamos queriendo trabajar es precisamente con este tipo de reuniones pues, donde él también sienta el apoyo y no nada más de decirle que su hijo está reportado ¿no? como también este es de, de plantearles situaciones, situaciones de éxito de los chicos, ¿no? Ahorita este tipo de pláticas, que son ahora para, para febrero, principios de marzo, tenemos la siguiente reunión, allí ya sobre todo trabajar con el mecanismo, por ejemplo, de atención a los niños que ya se van a prepas. Esto es, es otra parte del acercamiento que también hay de relación padres de familia y el maestro. Quiero hacer mención también de una actividad que se hizo precisamente hace dos

semanas, en el acercamiento con el padre de familia, el maestro es de que se hizo un ensayo de examen tipo PISA. Se dieron los materiales, los chicos se llevaban el material, si tenían dudas podían generar esa vinculación de acercamiento académico con los papás, los que pudieran, lógicamente. Entonces esa es otra de las formas que hay también de acercamiento con los papás. Otro de los detalles que también tenemos en la escuela es que a los chicos con bajo rendimiento hay maestros que están dando clases los sábados y después de la 1:00 pm. Sobre todo para atender ese rezago. Ahí el acercamiento que se tiene con el padre de familia es que, el padre de familia firma boletas y entre (inaudible...) si tiene cincos, si tiene seises y sobre todo en áreas específicas como (inaudible) matemáticas, se le manda un recado donde autorice que su chico se va a quedar, que su chico se va a quedar aquí, esa es otra de las maneras que también tenemos de relación padre de familia y, y docente.

1) Pero, ¿no ha llegado a involucrarse el padre de familia con el docente, en la cuestión curricular o programación, como lo está marcando la Ley, la nueva reforma que se hace con la Participación. Tradicionalmente toda la cuestión relacionada con la escuela ha pertenecido a la escuela y ahora con esta nueva figura que surge de la participación se trata de incluir a los padres en el terreno educativo.

2) Se trata de incluirlos en el terreno educativo más no en la modificación de la currícula, lo que tengo entendido, a reserva que sea otro punto que desconozco.

1) Tal vez utilicé mal el término pero en cuestiones de, propias del maestro en el aula, por ejemplo ¿tienen alguna injerencia los padres?

2) Hasta el momento que yo sé, hasta el momento que yo sé en relación a la injerencia en la Ley General de Educación y ahora con los Consejos de Participación Social aspectos académicos, o reformas curriculares, por ahí me está botando la pregunta. Pero en otros sentidos que nosotros podemos hacer y que sí lo estamos haciendo es en atención a los chicos con necesidades educativas especiales, nosotros sí, en apoyo con los padres de familia, en la necesidad de esos niños les hemos hecho adecuaciones curriculares y les hemos hecho horarios específicos a esos niños, previo acuerdo a los padres de familia, o sea, no tienen la jornada completa por ejemplo. Pero de modificar, por ejemplo, alguna de las asignaturas o ese tipo de cosas no, no lo hemos hecho,. Ahí tal vez, o me falta información o no sé si realmente el planteamiento sea así. Pero la forma curricular o

meterse con aspectos académicos, ehhh creo que no, a reserva de que una nueva parte ahí que desconozca, y si no pues se la encargo, jajaaj, para leerla. Silencio.

1) ¿Han visto cambios en los alumnos al haber abierto la escuela a la Participación Social?

2) Sí, sí, reitero, antes la escuela se jactaba de ser una escuela de alto índice de drogadicción, una escuela con vandalismo, una escuela con grafiti y ahorita me está dando usted, me puede dar la razón usted porque usted conoció la escuela en tiempos atrás y, ahorita la invito para que quede grabado ahí, a que haga un recorrido por las aulas, la escuela se pintó en el verano y no ha habido ningún grafiti. Entonces eso es interesante verlo. Por esa razón yo creo que, le comento pues, Participación Social es importantísima para que tenga identidad la escuela. ¿Sabía usted que lo que yo no concebía que los maestros tuvieran que dejar a una cuadra de distancia los vehículos por el vandalismo? Ahora nos hemos dado el lujo, que incluso, están todos allá, en la cancha de futbol, que es otro detalle también que, para resguardar anteriormente los vehículos estaban aquí y estaban acotando el espacio de los chicos. –Profes, allá está, si quieren, o estacionense aquí, no hay problema ya de de delincuencia y vandalismo en los vehículos. Por eso le digo que sí es importante. Desde que se hizo la reunión, desde que tomamos la escuela en el sentido del reconocimiento al padre de familia, ha mejorado mucho, ha mejorado mucho, es, es, es, yo lo veo, como, es un punto clave, las escuelas no pueden ser feudos, las escuelas no pueden ser entes dueñas de ciertos corpúsculos, no puede existir eso, al contrario, la escuela es de la comunidad y se debe a la comunidad. Por lo tanto, la exigencia de la propia comunidad es quien le va a determinar en una conducción tendiente a la calidad educativa pero no puede haber feudos pues, si todos estamos sobre un mismo fin. Entonces sí ha habido cambio eh? Sí bastantes, es importantísima la Participación Social.

1) ¿Cómo le gustaría que participaran los padres de familia?

2) El padre de familia me gustaría que todavía se involucrara más. Mmm todavía el padre de familia, ahh, en algunas situaciones todavía juega el rol paternalista pues. Eh hh pareciera por ejemplo, si hay acuerdos, cierto reglamento, eh hh, cierta estructura del uniforme, todavía hay algunos padres, no puedo decirlos todos, primer punto, en que ellos consideran que la escuela como obligación, tiene la obligación total. Creo que ahí esa cultura hay que empezar a eliminarla, o sea, usted tiene una responsabilidad de tener aquí

a su hijo como nosotros tenemos también la responsabilidad de educarlo. Y a veces son los mismos los detalles que a veces nos votan. Por ejemplo, este, que no tengo para esto, que no tengo para esto otro, pero cuando se llega a acuerdos que es lo que me ha servido, como los acuerdos han sido en consenso y por toda la Sociedad de Padres de Familia, ehhh creo, creo que eso es bueno, me quito muchos problemas. La, la manera también de que le hace falta, es que el padre de familia, nnnn, tal vez, no sabe cómo, no sabe cómo porque, en las reuniones que hemos tenido, -es que yo no hallo, yo no hallo cómo ayudar a mi hijo- eso es un clamor. Otro clamor que tiene el padre de familia es que no sabe cómo ayudarlo o no tiene el tiempo por la cantidad de trabajo que tienen. Aquí en la comunidad a veces, le digo pues te tengo que esperar a las 4:30 pm si quieres, ya que salgas de tu doble turno. Entonces, si, si hace falta un acercamiento más, pero en situaciones en donde le apuntamos a la calidad educativa. Ehhh, ya no ha sido tanto el detalle aquel del que en, en el que el que como aquel, en situaciones de, ehhh de problema con algún profe, o que el padre de familia se valga como para grillar a la, a la siguiente acción emanada de la misma dinámica de la escuela, eso, se eso ha, ha se ha minimizado al 100. El padre de familia ya sabe una responsabilidad, ehhh, créame que también para poder lograr esa credibilidad porque también es parte del liderazgo del directivo, generar esa credibilidad en la institución, pues le ha costado a uno ehhh... Dos demandas en Derechos Humanos, al Sindicato lo he tenido aquí tres veces, padres de familia que incluso, este, como le comento, me han demandado a Derechos Humanos, pero yo creo que es parte de una cultura de donde todos tenemos que aprender. Yo tengo mis derechos, pero también tengo mis obligaciones. Y yo creo que ese, creo que ese sentido le hace falta más aún a un padre de familia.

1) Ahorita que mencionó algo sobre la calidad de la educación, ¿siente que ha incidido esta participación de los padres en la calidad educativa?

2) Sí, si claro.

1) ¿Se nota?

2) Se nota, se nota porque el padre de familia ya en la escuela secundaria, en el caso concreto de la escuela secundaria, no lo ven como una obligación del Estado, pues. El no verlo como una obligación del Estado, entonces ya él se ve involucrado en los procesos educativos, en concreto, por ejemplo, la asistencia a las reuniones. Aquí me preguntan es

que ehh, pues esto antes no se hacían, je, no es que le esté echando tierra a mi amigo, pero no se hacían. Ehhhh, segundo, esteee, la respuesta ha sido muy positiva del padre de familia y las listas de refirmas de boletas, las listas de las reuniones que hemos tenido en general, lo, lo hacen notar. Y esto, creo que, el reconocimiento se ha generado porque, pueesss tenemos a estas alturas el caso de padres de familia que de otras escuelas saben, primer punto, que es una escuela inclusiva y aquí tenemos a varios, que por recomendaciones de otros niños que hemos tenido, de otros alumnos jóvenes, está, y la otra, es que también es que saben, saben de la dinámica que se genera aquí, ya como padres de familia, es decir, chicos de la 24, chicos de la Migoni, que traen algún problema, vienen a la Escuela 54, se les abren las puertas, pero algo importante es que el equipo docente, así como prefectura, orientación, etc., en comunicación con el padre de familia, este, se ha generado un reconocimiento de, su responsabilidad ante el proceso educativo, que no es nada más de la escuela. Yo creo que ahí si es algo que sí nos ha funcionado. Silencio...

1) Excelente... ¿Qué tipo de entrenamiento dan a los padres para que colaboren con ustedes?

2) El entrenamiento, como te comento, apenas tenemos, estas dos, tres, reuniones y ha sido poco, ha sido seriada. Primero tiempos, primero tuvimos que entrarle a la cultura de que tienen que darle tiempo a la escuela, allí es una de las limitaciones como pueden ellos cambiar y apoyar. La segunda es que ya entramos con ciertas temáticas en apoyo. ¿En qué sentido? En esto de los alumnos. Y las otras reuniones que hemos tenido, es, el entrenamiento es primeramente que conozcan las necesidades, conocer las necesidades. Si yo no conozco las necesidades de la escuela pues entonces ¿cómo voy a apoyar? O sea, no se trata de generar planes de acción nada más superfluos, sino centrados en necesidades. El plan de acción que tienen la Asociación de Padres de Familia está empatado con el PAT, con el Plan de Acción Escolar, o sea, vamos es... (Inaudible). El entrenamiento que se tiene para que se puedan participar aquí, hasta el momento, son: El caso de nosotros de ver las necesidades y el Sistema Educativo, también generó unas acciones en un evento en el cual se invitó a las Sociedades de Padres de Familia, y en el caso concreto, a los Consejos de Participación Social, a que estuvieran en las mejoras de construcción, en la mejora, en, en, en la de vigilancia, en, en, en, las carteras que existen, tuvieron una capacitación por parte del Sistema Educativo, hace como también unas tres semanas, antes de salir, fue en el Riviera. Esa capacitación se les dio. Silencio.

1) Maestro, este... Ahorita que menciona a la Asociación de Padres de Familia, ¿cómo se deslindan las actividades entre la Asociación de Padres y los Consejos de Participación Social?

2) Es queeee, deben ir vinculadas.

1) ¿Es lo mismo?

2) Son, son, son dos cosas distintas en función, pero es la misma, por ejemplo, la sociedad... La presidenta de la Sociedad de Padres de Familia es la presidenta del Consejo de Participación Social, en el caso concreto, yo soy el presidente. Pero de los padres de familia, es la misma.

1) Ok... ¿O sea que funciona como uno solo, con dos nombres, o cómo?

2) No, no, es algo también muy curioso. La Sociedad de Padres de Familia se conforma y con base en la Sociedad de Padres de Familia se conforma el Consejo de Participación Social. Esa es la vía y es el manual que yo tengo. Por eso, le comento.es, digamos que en jerarquía es la Sociedad de Padres de Familia, y sumo, junto con la escuela, Consejos de Participación Social. Por eso, por eso a veces, pareciera que son, son un, diríamos estee, que son una sola, pero en estructura es gobierno y sistema... (Inaudible) Participación Social.

1) ¿No cree que causa como confusión eso?

2) No, no, no si están bien delineadas las cosas no. Porque, aquí, quien es, por ejemplo el presidente, de la Sociedad de Padres de Familia, es la presidenta del Consejo de Participación Social, en los padres de familia. Pero como órgano rector el presidente es el directivo (hace énfasis en su persona), entonces en ese sentido, por eso le digo...Imagínese que tuviera yo a una presidenta de Padres de Familia ¡que no fuera la presidenta del Consejo de Participación Social...! Primer punto: cuando se autorizaran los dineros, si no estamos en una misma meta de mejora a la calidad educativa ya sea en infraestructura, en aspectos de calidad, en cuestión de, de, de, estee.... de mejora a los, a los maestros, no íbamos a empatar. Yo así lo veo, pues porque, porque así está la estructura. A mí me dicen –aquí está tu formato de la Sociedad de Padres de Familia, aquí está el formato en el cual tú vas a nutrir al Consejo de Participación Social, vemos las mismas, se, se, se, empatan las, las, las, las funciones y bueno, así es como se estructura,

de hecho así es como lo tengo...Silencio.... Es curioso porque la lógica, porque la lógica creo que sí, sí está estructurado, pero que a veces como que la función, la función, creo que aquí estriba del por qué no se ha logrado, tener ese impacto, por esa confusión que me está planteando. O sea, el ser presidente de la Sociedad de Padres de Familia tiene una doble responsabilidad, y tal vez eso es lo que, en algunas escuelas, creo, no ha funcionado. O sea, es parte importante de la escuela, es parte de la escuela como, como órgano rector ante el Sistema Educativo pues, que es Consejo de Participación Social, ahí estriba yo creo que la diferencia y no para los eventos sociales nada más, cosas por el estilo, jajajajaa....

1) Ya mero acabamos. ¿Qué relación existe entre la escuela y la comunidad que la circunda? Lo de afuera...

2) La relación creo que últimamente ha sido de identidad, como lo vuelvo a mencionar, creo que ahorita parece que es cortesés de identificación, pero, insisto, esto no se ha hecho de la noche a la mañana. Me ha tocado por ejemplo, yo ser el primero que llago y el último que me voy. Ehhh, estar recibiendo a los, a los papás aquí con sus hijos cuando es, estar ahí su servidor, o la subdirectora junto con los prefectos. Eso le ha dado renombre, le ha dado, cierta dinámica distinta de identidad a la escuela. Entonces por ahí, la comunidad observa todo eso. La comunidad observa que a pesar de que es la escuela y terminamos a las 4:30 ambos turnos, todavía a las 6:00 pm se capacite a maestros aquí mismo. La comunidad ve que después de la 1:00 se quedan algunos niños, el padre de familia ve que se le está dando apoyo a ese, a ese hijo. La comunidad ve que los sábados vienen maestros aparte de la escuela que hay aquí, vienen maestros a atender a esos niños con necesidades educativas especiales. Entonces eso es parte de una comunicación, creo que es, es abierta, es una relación abierta, es una relación de comunicación y estamos abiertos como para las buenas como para las malas porque tampoco nomás se van a contar las buenas. Este, yo creo que eso es algo que me hace sentir satisfecho en estos nueve, diez meses que tenemos aquí. Usted es testiga, completamente y distinto en la dinámica. Si realmente vamos a ser objetivos y en la investigación hay que serlo así. Creo que es algo que se está dando.

1) Y ya por último, es un poco repetitivo ¿en qué forma colabora la escuela con la comunidad local?

2) Pues... en, en, así colaborar, en el sentido, en algunas acciones, son las que he mencionad. De apoyo más que nada académico. Ehhhh, de acercamiento cultural, como son las que le dije de pintura y como son las que le dije, de los programas que hay por parte de, de Español. Ehhh y pudiéramos decir que pues el, el, que las instalaciones abiertas, pudiera decir que es una escuela abierta... Silencio.

1) ¿Prestan las instalaciones a la comunidad?

2) Sí, las prestamos, por eso.... Los programas de otras instancias como es el DIF, como es, esteeee, Seguridad Pública, me olvidaba de Seguridad Pública. Ehhh, ahorita por ejemplo, esteee, no sé si constató, pero en la mañana estuvieron unos chicos de, de deee una instancia que se llamaaa Pentatlón, por ejemplo. Ehhh O sea, damos, damos apertura, pues.

1) ¿Qué hacen, por ejemplo, en las instalaciones de aquí de la escuela, con la comunidad, cómo la vinculan?

2) Pues de entrada, deporte, ahí están las canchas. O sea, no es que se cierre la escuela.

1) ¿En horarios extraescolares?

2) En horarios extraescolares y fines de semana. Ese es un punto. El otro punto es que cambien programas que la misma comunidad nos solicita por alguna otras instancias (sic), como le dije ahorita, Seguridad Pública, DIF, Participación Social, incluso, esteee, se prestan y aquí se capacitan. Ha habido capacitaciones.

1) ¿Viene a gente de la comunidad?

2) Uy sí, sí. Incluso en la comunidad educativa también está abierta. Por ejemplo, este, en las noches usted puede ver, está la escuela con capacitación a los maestros. Aquí está UEP, por ejemplo, la Universidad de Estudios Pedagógicos, se les está prestando las instalaciones. Entonces se ve que es una dinámica distinta pues. No hay de que de 7 a 1 se cierra la escuela y hasta el siguiente día. La dinámica es completamente permanente. Eso es, algo que hemos logrado, pero nos ha costado eh, pero tratamos de hacerlo.

1) Le agradezco muchísimo, muchísimo....

2) No al contrario, al contrario, mire... (El maestro saca un libro para mostrarme y vuelvo a encender la grabadora para captar esta última parte)

2)...El seguimiento que hay aquí, pero este proyecto anual de trabajo, cuando se elabora, con su diagnóstico y todo, tampoco existía. Tuve que inventar ahí algunas cosas y tuve que meterme también a investigar un poco en los archivos. Esto es lo que quiero que usted vea... (Señalando una página del documento...) -Consejero Presidente del... Consejo de Participación Social- Esta es la persona que le digo, entonces tenemos esa comunicación, Entonces se avala con la presidenta del Consejo de Participación Social que es la presidenta de la Sociedad de Padres de Familia y aquí están todas acciones vinculadas y no simuladas eh, me costó hacerlo. Me costó hacerlo, todo un diagnóstico, me costó hacerlo y ahorita aquí... esta es la primera revisión de cuentas... Aquí hay un ejemplo, aquí son detalles de, de los los chicos con necesidades educativas. Aquí hay un programa deeee, de las capacitaciones que doy a los maestros. Acá hay de actividades vinculadas con la comunidad; de literatura, donde se... (Inaudible) escolar. Aquí se presentaron, ante la comunidad (fotos con alumnos trabajando en algún proyecto escolar) Aquí está la comunidad, es parte de los Padres de Familia. Esto es de participación del examen de PISA que se capacita a los chicos. Aquí tengo con turno intermedio, USAER, mejoras a la escuela. Tuvimos que, si quiero condicionar el laboratorio, pues tuve que desalojarlo porque era salón de clase. Tuve que hacer unas modificaciones y se hizo un salón de clases. Nada más tumbaron una pared... Esta es parte (señalando una imagen). Vuelta a la hoja... Aquí está la sala de maestros, tampoco existía tal cual, es más, donde era sala de maestros, lo hice salón. Este espacio que estaba aquí muerto, lo hice sala de maestros y aquí los tengo cerquitas (señalando hacia un lado) Jaja. Esto es lo que vamos a mejorar, esto también lo vamos a mejorar porque esta es hacerles un espacio a los chicos.

1) Que bonito le quedó.

2) A esto vamos hacerle su sombra para el verano y tener sus buenos comedores aquí. Esa es una acción. Aquí tenemos una acción de reconocimiento a un torneo que se hizo aquí por las tardes con la comunidad de football.

1) Por ejemplo, en ese torneo, participan nada más alumnos o también pueden venir muchachos que no estén en la escuela.

2) Ahorita de entrada son más que nada los alumnos. Pero exalumnos vienen y son, son los espectadores principales y padres de familia, eso es lo que le comento. (Hojeando...) La biblioteca también la echamos andar. Estaba también con una actividad (inaudible) me ha costado la cultura con los profes y bibliotecarios. Bueno esto es algo que, que podemos ver... que bueno, que traté de... (Hojeando) Por ejemplo, mire... ¿Qué escuela le invierte en compra de libros? No había diccionarios, ¡por favor!, sabemos que podemos utilizar el Internet pero pues no todos tienen acceso porque nomás hay una aula de cómputo. Entonces, tuve que invertirle a comprar diccionarios. Se han hecho pues ese tipo de acciones y bueno, lo más importante, estoy permanentemente capacitando a mis maestros. Por eso le digo que (inaudible) jajaja. Pero yo creo que es una nueva, sigamos nueva visión de lo que es conducir una escuela. Yo siempre critiqué eso, las escuelas no son feudos, ni son herencias, y la escuela debe decir, la escuela es de la comunidad. No que muchos directores dicen: "es mi escuela". No es cierto, ni los hijos son de uno, jajajaa....

1) Maestro, no me imaginaba que lo iba a encontrar y entrevistarle así tan rápido, venía para sacar una cita, pero le agradezco infinitamente...

2) No pues ahí, me, me...

1) Va a ser parte de mi tesis.

2) Yo sé, pues ahí viene y nos da los pormenores.

1) Con mucho gusto.

2) Que es una obligación del investigador venir y rendir cuentas de donde se tomó la información. No pues, enhorabuena. Me saluda a Tinajero y al equipo ahí.

1) Y a la Maestra Lucía

2) Lucía, ajá...

1) De su parte. Muchas gracias.

Apéndice D. Crónica de Observación

Crónica de Observación Entrevista realizada a la Directora R.L. Escuela X

Proyecto: Tesis: La participación social en el contexto escolar. Hilvanando relaciones entre comunidad y escuela

Entrevista realizada a: Directora R.L.

Semblanza: La Directora R.L. es una mujer que ha trabajado 28 años en la docencia, de los cuales, 26 ha sido directora. A partir del pasado mes de agosto, fue comisionada como directora de la Escuela X. A la fecha, espera su jubilación de un momento a otro. La Maestra afirma que le faltan dos años más para jubilarse, pero ha decidido irse antes porque siente que debe disfrutar a sus nietos antes de estar con mayores achaques que le impidan ver crecer a su familia.

Lugar de la entrevista: La entrevista se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela, en el aula correspondiente a la Dirección del plantel.

Fecha: 20 de febrero de 2012

Hora: 9:00 am

Observación realizada por: Ma. Dolores Escalante Araiza

Llegué puntualmente a la escuela X de Punta Banda II para la cita de entrevista que tenía previamente concertada con la Directora del plantel. Al irme acercando a la escuela, pude observar niños disfrazados de algún personaje de caricaturas animadas, llevados de la mano de algún adulto hacia la escuela. Un niño vestía de hombre araña, varias niñas vestían alitas de mariposas con antenitas en la cabeza. Había otras vestidas de princesas con tiara en la cabeza; el colorido era variado y se notaba un ambiente de fiesta en el lugar. Inmediatamente pensé, si no era inoportuna mi visita porque claramente se veía que iban a tener una actividad especial esa mañana.

Llegué hasta la puerta de entrada y a diferencia de otros días, no había personal recibiendo a los niños en la puerta, por lo cual, decidí pasar. En una esquina del patio distinguí al señor auxiliar de intendencia y me dirigí a él para preguntarle por la Maestra Directora. Me informó que aún no llegaba y amablemente me indicó que la esperara en la dirección. Pasé al lugar indicado y me senté a esperar mientras observaba por los cristales que dan hacia el patio, el gran movimiento de personas que iban y venían y la algarabía de los niños al momento de entrar sonrientes a la escuelita. Unos niños llegaban con traje de algún personaje, otros, en uniforme, pero casi todos con algún antifaz puesto. La música empezó a sonar muy fuerte. Era música de sonido de los años 70's con canciones como "In the Navy", "Sugar, sugar", otra canción muy rítmica que dice en su letra a, e, i, o, u..., entre otras muchas. Lo que llamaba la atención es que la música no fuera adecuada para la edad de los niños. Era música de discoteca exageradamente fuerte, sonando a las nueve de la mañana para amenizar a princesitas, mariposas, hombres araña y vaqueros, entre otros varios disfraces.

Al tiempo de estar esperando la llegada de la Directora, entró una maestra con antifaz a servirse café, porque hay que aclarar que la Dirección del plantel también da el servicio como sala de maestros. La maestra al verme sentada esperando a la Directora me reconoció, saludó y empezó a platicar lo difícil que es para ellos la situación que viven como maestras y, a la vez como padres porque también son padres o madres de familia. Comentaba ella que la semana pasada habían tenido una junta donde se enfatizó la importancia de concientizar a los padres de familia sobre el ahorro. – ¿Usted, cree? -dice la maestra- -¿Ahorrar más? -Pero si sólo ganan \$700 pesos a la semana algunos de ellos, ¿qué les podemos decir que ahorren ahora? -Les podemos enseñar a economizar lo que tienen, pero a veces no tienen ni qué economizar- dice la maestra- Además, -comenta en tono muy molesta-, -nos atiborran de cursos- y enfatiza: -¿qué le pasa al gobierno? ¿Qué le pasa a Carlos Loret con ese reportaje que acaba de sacar donde deja tan mal parados a los maestros? En los cursos nos meten un libro completito en unas cuantas horas, además ahora quieren que trabajemos más, tenemos que venir por las tardes al menos dos días a la semana sin que nos paguen extra por ello. Nos pagan una miseria, \$3,800 pesos y por esa miseria, nos explotan-

Con ese tono de molestia e inconformidad, se unió a la conversación otra maestra que entró a la oficina, es la Psicóloga de USAER. Ella afirmaba con la cabeza, los comentarios referidos de su compañera. Comentaron que si la investigación servía de algo, que se gestara a su favor a las autoridades educativas. Necesitan mejores condiciones de trabajo y de salarios también. Al escucharlas me daba la impresión de que se sentían desesperadas.

Quince minutos después de la espera en compañía de las maestras, llegó la Directora disculpándose por haber llegado retrasada a la cita. Dijo haberse entretenido un poco en la Inspección. Asimismo, hizo un comentario sobre la fuerte música que se escuchaba, diciendo que a ella le costaba mucho trabajo concentrarse para hablar con tanto ruido en el ambiente. De igual forma, a pesar de las fuertes notas musicales que se escuchaban, empezamos la entrevista haciendo gran esfuerzo por concentrarnos en el tema a tratar.

La entrevista transcurrió un poco apresurada, tal vez, debido al mismo ruido que no permitía mucha concentración para profundizar ideas. Al final de la entrevista la Maestra comentó que le quedaban unos cuantos días en el plantel porque está a punto de jubilarse. Le di las gracias por la gentileza de recibirme y salí de la oficina al patio, donde todavía seguía la fiesta de niños. Se veían en el patio unos cuantos padres de familia con cámara de fotografías y video en mano tomando a sus hijos. Las maestras bailaban animosamente al son de cada melodía. Salí del Jardín mientras dejaba tocando atrás las notas del *Kuliki-taka*.

Las calles de la colonia parecían tranquilas, se veía poca gente afuera, señal de muchos habían empezado ya una jornada nueva de trabajo.