



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN
DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA ESTRATEGIA DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LAS
ESCUELAS DE LA REGIÓN CHOLULA EN EL PERIODO
1993-2009**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ARID HERNÁNDEZ AGUILAR

DIRECTOR DE LA TESIS:

DR. SALVADOR CEJA OSEGUERA

PUEBLA, MÉXICO

ABRIL DE 2018



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CARTA DE LIBERACIÓN

Puebla, Pue., 8 de febrero de 2018.

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía
P R E S E N T E

Muy estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la Mtra. Arid Hernández Aguilar titulada: ***“La Estrategia de Participación Social en las Escuelas de la Región Cholula en el Periodo 1993-2009.”***

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados, podemos considerar que la Investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente, de manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida dignamente, para optar al grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes reiterándole mi agradecimiento.

A T E N T A M E N T E



Dr. Salvador Ceja Oseguera

AGRADECIMIENTOS

CON TOTAL RECONOCIMIENTO

AL DR. SALVADOR CEJA OSEGUERA

POR CONSIDERARME MERECEDORA DE LA OPORTUNIDAD ACADÉMICA DE CERRAR ESTE CICLO
DE VIDA AL ACEPTAR SER MI DIRECTOR DE TESIS EN LA RECTA FINAL.
SU AMABILIDAD PERSONAL Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL LO HACE ADMIRABLE.
MUCHAS GRACIAS

MI AGRADECIMIENTO ATENTO

A LA DRA. GABRIELA CRODA BORGES Y AL DR. RODOLFO CRUZ VADILLO

SUS APORTACIONES A ESTA INVESTIGACIÓN Y EL COMPROMISO PROFESIONAL
CON EL QUE LAS COMPARTEN SON EJEMPLO DE VIDA.

MI GRATITUD POR SIEMPRE

AL DR. SAÚL MACÍAS GAMBOA Y A LA DRA. MARÍA DE LOURDES VERGARA

SU APOYO PROFESIONAL Y AMISTAD ES UN REGALO DE GRAN VALÍA

GRACIAS MIL

DR. ROMÁN SÁNCHEZ ZAMORA Y DRA. EVA CHÁZARO ARELLANO

POR OBSEQUIARME SU EXPERIENCIA ACADÉMICA EN ESTE AÑO DE TRABAJO.
POR SU AMISTAD Y COMPRENSIÓN. SON CORRESPONDIDOS

MUCHAS, MUCHAS GRACIAS

PABLO DE SAN LÁZARO. MORELOS CASTRO Y MARTE ARIZA.

POR SU CONFIANZA, TRAYECTORIA Y PERSONALIDAD QUE HIZO POSIBLE ACERCARME A LA
PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN. UN HONOR COLABORAR CON USTEDES

PARA MI MAMÁ
PROFRA. LUZ MARÍA AGUILAR ROSAS
DE ESA CLASE DE MAESTRAS QUE HAY QUE ADMIRAR

PARA MI PAPÁ
PROFR. FELIPE DE JESÚS HERNÁNDEZ JIMÉNEZ
EJEMPLO DE LIDERAZGO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

PARA MIS SOBRINOS
DANIELA. ANA LUZ Y ELÍAS
TODO LO PUEDEN EN CRISTO QUE LOS FORTALECE

GRACIAS AMADO DIOS
A TI LA HONRA Y GLORIA. ALABO TU FIDELIDAD Y ADORO TUS CUIDADOS
POR TI, TRIUNFO Y VICTORIA... SIEMPRE.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Índice de tablas	9
Índice de Figuras	11
Resumen	13
Abstract	14
Introducción	15
1. Planteamiento del Problema	18
1.1. Antecedentes	18
1.2. Pregunta de investigación	23
1.3. Objetivo general	23
1.4. Objetivos específicos	24
1.5. Justificación	24
1.6. Alcances y limitaciones	24
2. Fundamentación teórica de la participación social en la escuela	26
2.1. Comprensión sociopolítica de la participación social	29
2.1.1. Enfoque compensatorio	31
2.1.2. Enfoque reivindicativo	32
2.1.3. Enfoque desarrollista	33
2.1.4. Enfoque gerencial	35
2.2. Comprensión socioeducativa de la participación social	37
2.2.1. Cultura comunitaria	38
2.2.1.1. Acción social	38
2.2.1.2. Democracia cultural	40
2.2.1.3. Entornos socioeducativos	42
2.2.2. Desarrollo educativo	44
2.2.2.1. Sistematización de procesos	45
2.2.2.2. Socialización de experiencias	46

2.2.2.3.	Aprendizaje social	46
2.2.3.	Inversión social	47
2.2.3.1.	Alianzas	48
2.2.3.2.	Inversión social	49
2.2.3.3.	Proceso educativo	49
3.	Contexto de la educación en México y su relación con la participación social	53
3.1.	Descripción conceptual de la educación en México	54
3.1.1.	Patriotismo y obligación moral	54
3.1.2.	Nacionalismo cultural y responsabilidad docente	55
3.1.3.	Educación para la ciudadana y cambio social	56
3.1.4.	Democratización educativa y vinculación escuela-realidad social	57
3.1.5.	Desarrollo educativo y espacios participativos	58
3.2.	Acción y circunstancia de los actores ante la política educativa	62
3.2.1.	Rechazo y desaliento	62
3.2.2.	Molestia y organización	64
3.2.3.	Simulación y límites	65
3.2.4.	Vigilancia y control	66
3.2.5.	Reduccionismo, confusión y deslinde	67
3.3.	Articulación de la política educativa de la participación social en lo local	68
3.3.1.	Espacios participativos con proyecto de intervención	68
3.3.2.	Funciones de los consejos y temas de intervención	69
3.3.3.	Características del escenario local. Región Cholula	71
4.	Diseño metodológico de la investigación	76
4.1.	Enfoque epistémico	76
4.2.	Diseño metodológico	76
4.3.	Tipo de estudio	77
4.4.	Objeto de estudio	78
4.5.	Selección y construcción de instrumentos	78
4.5.1.	Cuestionario para alumnos	78

4.5.1.1.	Sujetos	78
4.5.1.2.	Instrumento	79
4.5.1.3.	Procedimiento para la recolección de datos	80
4.5.2.	Cuestionario para padres	80
4.5.2.1.	Sujetos	80
4.5.2.2.	Instrumento	81
4.5.2.3.	Procedimiento para la recolección de datos	82
4.5.3.	Entrevista	82
4.5.3.1.	Sujetos	84
4.5.3.2.	Instrumento	82
4.5.3.3.	Procedimiento para la recolección de datos	83
5.	Análisis de resultados de los cuestionarios	84
5.1.	Cuestionario aplicado a alumnos	84
5.1.1.	Experiencia de los alumnos en su escuela	84
5.1.2.	Relación entre la experiencia escolar y el sexo del alumno	89
5.1.3.	Relación entre la experiencia escolar y el nivel escolar de los alumnos	92
5.1.4.	Experiencia comunitaria	96
5.1.5.	Participación de padres por escolaridad y género	98
5.1.6.	Interacción de los maestros con los padres de familia	101
5.1.7.	Participación de los padres en actividades de la escuela	105
5.2.	Cuestionario aplicado a los padres	116
5.2.1.	Datos generales de los padres	116
5.2.2.	Frecuencia de participación de los padres	118
6.	Análisis de resultados de las entrevistas	129
6.1.	Acción participativa de padres y maestros	129
6.1.1.	Características	130
6.1.2.	Temas generadores	136
6.1.3.	Compromisos	140
6.1.4.	Resultados	144

6.2. Organización de la acción participativa	147
6.2.1. Mecanismos de promoción	147
6.2.2. Factores considerados	150
6.2.3. Seguimiento institucional	153
 Conclusiones	 156
Referencias	161
Anexos	171
Anexo 1. Cuestionario aplicado a alumnos	171
Anexo 2. Cuestionario aplicado a padres	173
Anexo 3. Entrevista aplicada a maestros	174

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela?	84
Tabla 2. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros?	86
Tabla 3. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti?	87
Tabla 4. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros?	88
Tabla 5. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela? Relación con el sexo de alumnos	89
Tabla 6. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación con el sexo alumnos	90
Tabla 7. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti? Relación con sexo de alumnos	91
Tabla 8. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros? Relación con el sexo de alumnos	92
Tabla 9. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela? Relación con el nivel escolar de alumnos	92
Tabla 10. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación nivel escolar de alumnos	93
Tabla 11. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti? Relación nivel escolar alumnos	94
Tabla 12. p3.4 ¿Cuánto convives con compañeros? Relación nivel escolar de alumnos	95
Tabla 13. p5 ¿Qué cosas mejorarías en tu localidad? Relación nivel escolar de alumnos	96
Tabla 14. p6.2 Asistencia del papá a actividades de la escuela por escolaridad	98
Tabla 15. p6.3 Asistencia de la mamá a actividades de la escuela por escolaridad	99
Tabla 16. Comparativo de participación entre papás y mamás	100
Tabla 17. p7.1 Mis maestros me preguntan si mis papás me ayudan con las tareas	101
Tabla 18. p7.2 Mis maestros piden a papás me pregunten cómo me fue en la escuela	102
Tabla 19. p7.3 Mis maestros piden que mis papás asistan a eventos especiales	103
Tabla 20. p7.4 Mis maestros piden a mis papás que ayuden en la escuela	104
Tabla 21. Participación de los padres en actividades de la escuela. Promedio	105
Tabla 22. p8.1 Ser voluntario en actividades de la escuela	106
Tabla 23. p8.2 Comunicarse con los maestros regularmente	107
Tabla 24. p8.3 Vigilar que la escuela tenga lo necesario	108
Tabla 25. p8.4 Apoyar las decisiones de los maestros	109
Tabla 26. p8.5 Estar pendiente de las cosas que pasan en la escuela	110
Tabla 27. p8.6 Hablar con otros padres en la escuela	111
Tabla 28. p8.7 Participar en actividades para mejorar la escuela	112

Tabla 29. p8.8 Hablar con el hijo acerca de lo que se hace en la escuela	113
Tabla 30. p8.9 Asistir a reuniones y cooperar económicamente	114
Tabla 31. p8.10 Convencer a otros padres para que colaboren	115
Tabla 32. A Escolaridad de los padres	116
Tabla 33. p1 Sexo de los padres	117
Tabla 34. p2 Habla con su hijo acerca de cómo va el año escolar	118
Tabla 35. p3 Ayuda en actividades de la escuela	119
Tabla 36. p4 Asiste a eventos especiales en la escuela	120
Tabla 37. p5 Es voluntario en trabajos para la escuela	121
Tabla 38. p6 Asiste a las reuniones de “Escuelas para Padres”	122
Tabla 39. p7 Asiste a informarse sobre el aprendizaje de su hijo	123
Tabla 40. p8 Asiste a eventos de la escuela en los que participa su hijo	124
Tabla 41. p9 Asiste a eventos en los que se necesita la ayuda de los padres	125
Tabla 42. p10 Asiste a juntas de padres en donde le piden opinión	126
Tabla 43. p11 Pide platicar con los maestros de sus hijos	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Visión política de la participación social en la educación de 1991 a 2006	19
Figura 2. Definiciones de participación social	28
Figura 3. Comprensión sociopolítica de la participación social	30
Figura 4. Comprensión socioeducativa de la participación social	37
Figura 5. Acción social. Como elemento de la participación social	39
Figura 6. Reformas educativas sobresalientes en México y la conceptualización de la participación social en la educación	61
Figura 7. Vinculación para el desarrollo educativo regional (Hernández, 2004)	69
Figura 8. Contenido temático para proyectos de participación social	70
Figura 9. Mapa de la Región Cholula (SEP, 2004)	71
Figura 10. Corresponsabilidad social en el proceso educativo de niños y adolescentes	73
Figura 11. Incidencias directas en el entorno escolar	74
Figura 12. Diseño explicativo de la investigación	77
Figura 13. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela?	84
Figura 14. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros?	86
Figura 15. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti?	87
Figura 16. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros?	88
Figura 17. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela? Relación nivel escolar de alumnos	89
Figura 18. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación nivel escolar de alumnos	92
Figura 19. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa maestro por ti? Relación nivel escolar alumnos	94
Figura 20. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros? Relación nivel escolar alumnos	95
Figura 21. p5 ¿Qué cosas mejorarías en tu localidad? Relación nivel escolar de alumnos	96
Figura 22. Comparativo de participación entre papás y mamás	100
Figura 23. p7.1 Mis maestros me preguntan si mis papás me ayudan con las tareas	101
Figura 24. p7.2 Mis maestros piden a papás me pregunten cómo me fue en la escuela	102
Figura 26. p7.3 Mis maestros piden que mis papás asistan a eventos especiales	103
Figura 26. p7.4 Mis maestros piden a mis papás que ayuden en la escuela	104
Figura 27. Participación de los padres en actividades de la escuela. Promedio	105
Figura 28. p8.1 Ser voluntario en actividades de la escuela	106

Figura 29. p8.2 Comunicarse con los maestros regularmente	107
Figura 30. p8.3 Vigilar que la escuela tenga lo necesario	108
Figura 31. p8.4 Apoyar las decisiones de los maestros	109
Figura 32. p8.5 Estar pendiente de las cosas que pasan en la escuela	110
Figura 33. p8.6 Hablar con otros padres en la escuela	111
Figura 34. p8.7 Participar en actividades para mejorar la escuela	112
Figura 35. p8.8 Hablar con el hijo acerca de lo que se hace en la escuela	113
Figura 36. p8.9 Asistir a reuniones y cooperar económicamente	114
Figura 37. p8.10 Convencer a otros padres para que colaboren	115
Figura 38. p1 Sexo de los padres	117
Figura 39. p2 Habla con su hijo acerca de cómo va el año escolar	118
Figura 40. p3 Ayuda en actividades de la escuela	119
Figura 41. p4 Asiste a eventos especiales en la escuela	120
Figura 42. p5 Es voluntario en trabajos para la escuela	121
Figura 43. p6 Asiste a las reuniones de “Escuelas para Padres”	122
Figura 44. p7 Asiste a informarse sobre el aprendizaje de su hijo	123
Figura 45. p8 Asiste a eventos de la escuela en los que participa su hijo	124
Figura 46. p9 Asiste a eventos en los que se necesita la ayuda de los padres	125
Figura 47. p10 Asiste a juntas de padres en donde le piden opinión	126
Figura 48. p11 Pide platicar con los maestros de sus hijos	127
Figura 49. Praxis de la Estrategia de Participación Social en la Escuela	129

RESUMEN

En 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización en la Educación Básica (ANMEB, 1992) se plantea por vez primera una política educativa orientada a la participación, principalmente, de los maestros y padres de familia en la resolución de necesidades del entorno escolar; un año después, el gobierno de Puebla, México, definió una estrategia para la aplicación de dicha política en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria de las 19 regiones educativas de su territorio, con miras a generar un movimiento social corresponsable de la mejora educativa (SEP, 2004). Por tanto, desde la perspectiva de la pedagogía social que permite la comprensión sociopolítica y socioeducativa de la participación social, en esta investigación se pretende comprobar el supuesto de que *la Estrategia de Participación Social en las Escuelas de 1993 a 2009, mejoró la acción participativa de los padres de familia y maestros de la Región Cholula*. Para el efecto, se definió un diseño mixto para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos a través de tres instrumentos: un cuestionario de 27 preguntas abiertas y cerradas, medidas bajo la escala numérica del 0 al 10, la escala de Thurstone y de Likhert, aplicado a 1040 alumnos de 6° grado de primaria y 3° de secundaria; un cuestionario de 11 preguntas cerradas con opción nominal y bajo la escala de Likhert, aplicado a 522 padres de familia de las escuelas seleccionadas en la muestra; y una entrevista a 10 maestros que laboraron en el periodo investigado en la Región Cholula, conformada por ocho preguntas abiertas, con el propósito de conocer el papel que desempeñaron los maestros y los padres. De los resultados obtenidos sobresalen: la frecuencia de la acción participativa de las madres sobre los padres, la periodicidad anual y mensual de la acción participativa de los padres y madres de familia, el aspecto material y financiero como tema de interés participativo de los padres y madres de familia y el temor de los maestros de que los padres de familia invadan su labor y ejerzan críticas.

ABSTRACT

In 1992, with the National Agreement for the Modernization of Basic Education (ANMEB, 1992), an educational policy was first proposed, aimed primarily at the participation of teachers and parents in the resolution of the needs of the school environment; One year later, the government of Puebla, Mexico, defined a strategy for the application of this policy in preschool, primary and secondary schools of the 19 educational regions of its territory, with the aim of generating a social movement responsible for the improvement educational (SEP, 2004). Therefore, from the perspective of social pedagogy that allows socio-political and socio-educational understanding of social participation, this research aims to verify the assumption that the Strategy of Social Participation in Schools from 1993 to 2009, improved the participatory action of parents and teachers of the Cholula Region. For this purpose, a mixed design was defined for the collection of quantitative and qualitative data through three instruments: a questionnaire of 27 open and closed questions, measured under the numerical scale from 0 to 10, the Thurstone and Likhert scale, applied to 1040 6th grade students of primary and 3° of secondary school; a questionnaire of 11 closed questions with nominal option and under the Likhert scale, applied to 522 parents of the schools selected in the sample; and an interview with 10 teachers who worked in the period investigated in the Cholula Region, consisting of eight open questions, with the purpose of knowing the role played by teachers and parents. The results obtained stand out: the frequency of the mothers' participation in the parents, the annual and monthly periodicity of the participatory action of the parents, the material and financial aspect as a matter of participative interest of the parents and mothers and the fear of teachers that parents invade their work and criticize.

INTRODUCCIÓN

En momentos de crisis social, las personas suelen organizarse colectivamente para resolver la situación; la acción surge por la necesidad existente, la relación con las personas afectadas y el beneficio a obtener. La intensidad de la participación social parece tener estrecha relación con el interés que logra generar la situación en las personas; en tanto que las maneras de participar suelen ser alternativas soportadas por la experiencia y creatividad de la gente que se evoca o detona -según el caso- para resolver las circunstancias en el menor tiempo posible.

En el Sistema Educativo Mexicano se cuenta con órganos de participación comunitaria que las administraciones gubernamentales han determinado, a la par de la consolidación normativa y reglamentaria de la escuela, para formalizar los procesos y dinámicas de interacción de los padres de familia, alumnos y líderes de la comunidad; la expectativa histórica es que estas entidades de organización participativa fomenten la corresponsabilidad social proactiva para la transformación de los entornos y la mejora de los procesos educativos formales de los alumnos de educación básica a partir de lineamientos generales de operación.

A partir de 1993, en Puebla se desarrolló una Estrategia de Participación Social en la Escuela, concluyendo en 2009, razón por la cual es oportuno desarrollar un estudio que permita conocer el papel que desempeñaron en esta tarea los maestros y padres de la Región Cholula cuyas características geográficas, culturales y educativas representan las existentes en las restantes 18 regiones de Puebla.

Para el efecto, en el *capítulo 1* se presenta el *planteamiento del problema* de la participación social en la educación en el que se precisa el problema de la articulación de las políticas educativas en el entorno escolar como ámbito de aplicación, asimismo la conceptualización de la participación social en las escuelas. Se acota el objetivo de la investigación a conocer el papel que desempeñaron los padres y maestros en el desarrollo de la Estrategia de Participación Social en las Escuelas de la Región Cholula, se expone la importancia de esta investigación por haber sido una política gubernamental única en su

género en México, y se explicitan los alcances y limitaciones de la presente investigación doctoral a una sola región de Puebla.

En el *capítulo 2* se establece la *fundamentación teórica* de la participación social desde la comprensión sociopolítica y la socioeducativa del proceso; para la primera comprensión se explica como un mecanismo de ordenamiento social bajo los parámetros del enfoque compensatorio, reivindicativo, desarrollista y gerencial de las políticas de gobierno; con la segunda perspectiva, se le observa como proceso de construcción social de la realidad, con el propósito de acercarse teóricamente a la forma en cómo se constituye el colectivo “nosotros” en la educación, sujeto de la acción, se establecen las concreciones de la acción participativa; y se produce el sentido social que se le atribuye a tal acción.

En el *capítulo 3* se expone como *referencia contextual* el vínculo de la participación social en los procesos educativos del niño/adolescente en México a la par del desarrollo de la institucionalización de la educación, que resulta del análisis de los momentos político-gubernamentales claves del Sistema Educativo Mexicano, incluida la Estrategia de Participación Social en las Escuelas, y de la dinámica participativa que se genera por los padres de familia y los maestros ante el desarrollo de la normatividad educativa.

En el *capítulo 4* se aborda la *metodología* de la investigación. Se explica la decisión de aplicar el enfoque hermenéutico-práctico de Cabello (2010) y el diseño mixto del estudio. Se comparte que el objeto de estudio es la comprensión sociopolítica y sociocultural de la Estrategia de Participación Social desarrollada en la Región Cholula, en 1993-2009; en tanto que los padres y los maestros son los sujetos de estudio. Asimismo, se abunda sobre los tres instrumentos diseñados para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos: cuestionario a alumnos, cuestionario a padres, entrevista a maestros.

En el *capítulo 5* se presenta el análisis de los resultados cuantitativos de los dos cuestionarios aplicados, centrados en la experiencia participativa de los alumnos en relación con los padres y maestros, así como la acción participativa de los padres.

En el *capítulo 6* el lector encontrará el análisis de los resultados cualitativos de la investigación en forma de narrativa. Estos resultados fueron obtenidos mediante la entrevista

a 10 maestros que laboraron durante el periodo de ejecución de la Estrategia de Participación Social en las Escuelas de la región de Cholula.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes

La situación de la participación social en la educación formal tiene su antecedente cultural en la arista inherente a la función formadora de la familia, cuya responsabilidad en la crianza bien tratante (Barudy, 2010) le requiere a los padres de familia una atención permanente al proceso educativo del niño y adolescente, así como la necesaria interacción con otros actores dentro y fuera del entorno familiar para mediar, por lo menos, en los procesos de socialización y convivencia de sus hijos.

Dimensión cultural que recupera, entre otros autores, Pestalozzi en su propuesta al concebir a la educación como un derecho humano y un deber de la sociedad en donde la familia es el punto de referencia de todas las ideas y la sociedad civil el segundo círculo de la educación. En tanto Dewey, al considerar a la educación un proceso de participación del individuo en la conformación de la conciencia social que arranca de manera inconsciente desde su nacimiento y a la institución escolar como una forma de vida en comunidad que ha de ocuparse en ser democrática, no porque sus miembros trabajen para un mismo fin, sino porque cada uno de ellos ha tenido oportunidad y condición de conocer, interesarse y consentir en ese fin o bien común (Pérez, 2015).

Perspectiva de derechos que desarrollan Faure y Delors en sus respectivos Informes a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en donde presentan el término de *educación para la vida* que recupera la aplicabilidad de los saberes en la cotidianeidad y exalta la educación permanente al reconocer a la persona la cualidad de ser aprendiente en todas las etapas de su vida, sin que se circunscriba a la edad infantil y al entorno escolar; asimismo propone la democracia en la educación, no limitada al acceso al conocimiento, sino referida al desarrollo del mismo para lo cual se requiere la participación de todos desde la función que realicen o en el rol que ostenten dentro y fuera de la escuela (Cabello, 2010).

Este avance deriva en la orientación de las organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) a los estados sobre el desarrollo de políticas educativas con énfasis en la participación social. La aplicación de dichas recomendaciones, consideran Latapí (2004), Flores (2004) y Canales (2006), resalta el manejo y comprensión polisémica del término, a modo de la administración gubernamental en turno, lo cual complica la definición, a nivel normativo, de la finalidad y la organización del ejercicio participativo de los padres de familia, maestros, alumnos y sociedad en general.

AÑO	DOCUMENTO	GRUPO POLÍTICO
1991	Ley General de la Educación. Art. 68-73	PRI
1992	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal	PRI
2002	Compromiso Social por la Calidad de la Educación Acuerdo 260 y 280	PAN
2006	Programa Nacional de Educación	PAN

Figura 1. Visión Política de la Participación Social en la Educación de 1991 a 2006

Fuente: Elaboración Propia.

Por ejemplo, durante la aplicación de la política educativa de 1992, con énfasis en la federalización educativa -entendida como desconcentración de servicios- y en el impulso a la participación social en la educación -como organización de las figuras educativas para articular apoyos económicos y organizacionales de las escuelas a través de consejos-, los estados establecieron diferentes estrategias de aplicación, seguimiento y evaluación (SEP, Mancera, Vega, 2000; Barba, 2000).

En Puebla, el nivel regional de los Consejos de Participación Social en la Educación fue el que recibió mayor impulso y recursos, aún sobre el municipal que dictaba la

normatividad federal, en tanto que los escolares se les consideraba como fuente de información para elaborar proyectos de desarrollo regional. Tal relevancia se centraba en el interés del gobierno estatal de consolidar las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo que representaban la tercera fase de la desconcentración educativa en territorio poblano (SEP, 2006).

“Uno de los rasgos más sobresalientes de la reforma educativa emprendida en 1992 es el proceso de federalización descentralizadora, mediante la cual el gobierno federal transfirió a los estados la responsabilidad de operar su propio sistema educativo, conviniendo y estableciendo para el efecto las facultades y atribuciones jurídicas, los recursos materiales, humanos y financieros necesarios” (Barba, 2000, p. 5).

La *operación administrativa* por tanto se complicó y fue incompatible; los formatos que se reportaban a la federación, cotejados durante el seguimiento anual de la estrategia por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal, no consideraban la etapa regional de los consejos y los proyectos, ni las incidencias o experiencias obtenidas en la ejecución. Estos datos quedaban registrados en el rubro de observaciones como una etapa estatal en la organización de la participación social y no fueron considerados para el informe nacional (SEP, 2006).

A decir de Latapí (2005), Flores (2009) y Canales (2006), el resultado en este como en el resto de los sistemas educativos estatales fue una *instrumentación ambigua de la política educativa nacional*, lo cual derivó en la interpretación de la normatividad y la aplicación de los instrumentos de concreción participativa bajo la responsabilidad del director en su calidad de encargado de la organización escolar y del maestro en el aula.

Y es en este asunto de la concreción participativa en el seno escolar donde convergen los elementos de la dimensión política y de la dimensión cultural de la participación social en la educación que diferentes estudios sobre el particular exponen cinco riesgos en el logro de la acción participativa corresponsable:

a) *Limitadas habilidades participativas* que suelen presentar las personas, puede influir en el desempeño de quienes fungen como maestros, alumnos y padres de familia en el entorno escolar, de tal manera que les dificulte exponer sus emociones, mantener una conversación, plantear iniciativas, exponer dudas, asumir responsabilidades, determinar sus compromisos y colaborar en equipo; por tanto es posible que se dificulten las negociaciones entre pares y con las figuras educativas diferentes al grupo social que pertenecen, se inhiba la socialización de ideas ante autoridades y colectivos, retrase la construcción de consensos y entorpezca la organización del trabajo colaborativo.

“... muchos padres protestan interiormente, consideran que no se les escucha, pero no se movilizan para obtener un trato mejor, a veces por miedo de que sus hijos sufran las consecuencias, a menudo porque no merece la pena” (Perrenoud, 2011, p. 99).

Estrategias que no garantizan la participación de las figuras educativas en el seno escolar al tener objetivos centrados en una acción definida sin procurar nuevas maneras de pensar y de actuar en los participantes; por tanto los incentivos que articulan los maestros para motivar la acción participativa carece de significado y sentido para los padres y los alumnos, la información suele ser intrascendente y repetitiva a tal grado que se pierde el interés de los participantes y el maestro no se asegura del desarrollo de las habilidades participativas de los padres de familia y alumnos a fin de considerarlas en el diseño de las estrategias participativas (Fullan & Hargreaves, 2011).

Procesos participativos en educación sin considerar factores comunitarios, incluso en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera que se pasan por alto elementos de la dinámica familiar y los rasgos de la comunidad en donde se encuentra inserta la escuela para articular estrategias y definir actividades participativas que favorezcan la atención, el interés y la presencia de los padres de familia y líderes comunitarios. Sobre los alumnos, Schmelkes (2010) asegura que también ellos llevan a la escuela los problemas que viven en su casa y en la comunidad, reflejándose en el aprovechamiento; que a menudo los niños que tienen problemas en sus hogares son quienes presentan rezago escolar, faltan a la escuela, llegan tarde o se enferman.

Profesionalización docente centrada en la malla curricular, con énfasis en español y matemáticas a fin de elevar los estándares académicos establecidos por organismos internacionales, que limita la oferta educativa a maestros dirigida al desarrollo de habilidades sociales y al diseño-operación de estrategias comunitarias. Sobre el particular, Perrenoud explica que, si bien los problemas sociales no se presentan todo el tiempo y al mismo tiempo en la escuela, cuando así acontece no debe existir “lugar para el error” (2011 p. 139).

Desempeño del director escolar enfocado al aspecto administrativo-nominal de la educación bajo la indicación de las autoridades educativas de zona, sector y región bajo parámetros específicos, que impide a este maestro consolidar su liderazgo en la comunidad. Por tanto, el que un director escolar se encargue de organizar la participación social, no asegura una convocatoria comprometida de los otros maestros, padres de familia y alumnos (Schmelkes, 2010).

“... resulta sencillo afirmar principios que vivirlos en el día a día: los ministros defienden gustosamente el derecho a la diferencia y llaman a la tolerancia, pero no viven amontonados en viviendas de protección oficial, en contacto con otras culturas, otros modos de vida. Asimismo, el diálogo con los padres es fácil de asumir en lo abstracto, mientras que en el día a día cuando la confianza no acude en el momento deseado, cuando se choca con prejuicios, sospechas, críticas continuadas o maniobras desleales, la tentación de cerrar el diálogo es muy real” (Perrenoud, 2011, p. 95).

En lo general, cuando Fullan & Hargreaves (2011) abordan el trabajo en equipo -al parecer un ejercicio colectivo que requiere la participación corresponsable de los maestros- hacen notar que el sistema burocrático de la institución escolar impide encuentros recurrentes, cooperativos y confiables entre pares para la ayuda profesional mutua; limita los encuentros con los padres de familia a actividades administrativas bajo mecanismos consuetudinarios de la escuela en particular; y alienta la visión del alumno como beneficiario final de un servicio educativo con pocas posibilidades de un encuentro de aprendizaje horizontal.

Entonces, la *falta de interacción corresponsable* fomenta que la escuela sea, como lo dice Rosenholtz, citada por Fullan & Hargreaves (2011, p. 72), “una comunidad atascada o de aprendizaje empobrecido que limita su acción al territorio escolar”; a lo que ocurre adentro, desde adentro, por los de adentro, mientras permanecen adentro. De tal manera que las figuras educativas se rigen por el valor de la disciplina, la autoridad, el aprovechamiento escolar, los contenidos académicos, la aportación material y la antigüedad laboral; se manifiestan hostiles al cambio y a la mejora, proclives al aislamiento y a la incertidumbre (Rosenholtz).

“Mediciones de la incertidumbre del maestro han demostrado que presenta una correlación negativa con los progresos del alumno en el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas para un periodo de dos años” (Rosenholtz citada por Fullan & Hargreaves, 2011, p. 73).

1.2. Pregunta de Investigación

Se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué papel desempeñaron los padres de familia y los maestros ante la Estrategia de Participación Social en la Escuela (1993-2009), en la Región Cholula?

1.3. Objetivo General

Conocer cómo llevaron a cabo la acción participativa los padres de familia y los maestros ante la Estrategia de Participación Social en la Escuela (1993-2009), en la Región Cholula.

1.4. Objetivos Específicos

- a. Explicar la acción participativa de los padres de familia ante la Estrategia de Participación Social en las Escuelas 1993-2009, de la Región Cholula.

- b. Explicar la acción participativa de los maestros ante la Estrategia de Participación Social en las Escuelas 1993-2009, de la Región Cholula.

1.5. Justificación

Desde un punto de vista institucional y social, es conveniente realizar la presente investigación porque permite observar dos fenómenos presentes en la comunidad escolar: la aplicación de una política educativa como último eslabón de ejecución y el vínculo comprensión-concreción de la participación social por las figuras educativas al vivenciarla.

Los resultados obtenidos pueden mostrar las áreas de oportunidad para una aplicación estratégica y pertinente de la nueva política educativa en materia de participación social planteada en 2013, reconociendo los riesgos para disminuirlos, evitarlos o resolverlos, además de sugerir nuevas hipótesis para investigaciones relacionadas a la participación con fines educativos en otros ámbitos formativos o grupos sociales.

1.6. Alcances y Limitaciones

El período estudiado es el correspondiente al año 2009, debido a que en ese año concluyó la Estrategia de Participación Social en la Educación en Puebla, la cual fue diseñada en 1993. Por lo que la presente investigación recupera aspectos de análisis histórico-descriptivo en la medida en que proporciona información sobre el papel que ejercieron los padres de familia y los maestros durante el periodo señalado ante el desarrollo de dicha Estrategia.

El estudio se ubicó en 134 escuelas de educación primaria y secundaria de la Región Cholula y para el efecto se consideraron los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria, así como los padres que durante la aplicación a dichas instituciones escolares se encontraban en el inmueble.

Capítulo 2. Fundamentación Teórica de la Participación Social en la Escuela

En lo general, participación significa “hacerse parte de algo”. Desde un sentido sociológico basado en el propósito de la participación, esta tiene dos enfoques: a) el que significa intervenir en los centros de gobierno de una colectividad con la posibilidad real de determinar los objetivos principales de la vida de esa colectividad, el destino de recursos de todo tipo, el modelo de convivencia y la distribución de los costos-beneficios entre los integrantes y b) el que consigna tomar parte de algún modo en las actividades que caracterizan a un grupo, exista o no la oportunidad real de intervenir en las decisiones de mayor importancia en los centros de gobierno de la colectividad en cuestión, con la posibilidad de que, ante las situaciones críticas se genere el movimiento de los individuos y la acción colectiva (Gallino, 2012).

Bajo la perspectiva de derechos, la participación social se halla en la naturaleza misma del ser humano. Un derecho subjetivo derivado no solo de la norma jurídica, por lo que su validez esencial le reconoce a la población el valor de su intervención y asistencia en la toma de decisiones de los gobiernos. El Informe sobre Desarrollo Humano de las Naciones (UNESCO, 1993), centrado en participación, señala que esta no debe entenderse como una ideología basada en buenos deseos o aspiraciones, debe verse como una condición de supervivencia que implica devolver a la población un derecho que le pertenece.

En ese sentido, la participación social es definida como proceso de involucramiento de las personas para el logro de objetivos comunes bajo los principios-acción del compromiso, la responsabilidad y la toma de decisiones; proceso que se caracteriza por ser dinámico, complejo y articulado, que implica diferentes momentos y niveles de interrelación e interacción con diversos elementos estructurados, conocidos y desconocidos. Se refiere a la reunión de personas para formar estructuras sociales en la búsqueda de beneficios colectivos, la intención relacionada con los asuntos públicos, además de la relación con diferentes sectores, especialmente la establecida entre la sociedad y gobierno.

Desde el enfoque cultural, para Cunill (citada por Arzaluz, 1991), la participación social se trata de los fenómenos de los individuos en organizaciones a nivel de la sociedad civil para la defensa de sus intereses sociales; concepto cercano a lo que también se entiende como participación ciudadana, con la distinción puntual en la vinculación que se establece, la social con las entidades sociales y la ciudadana con las gubernamentales. Asimismo, con la diferencia puesta en el objetivo; la participación social para atender asuntos focales y la ciudadana para hacer cumplir sus derechos.

El enfoque tecnológico de la participación social la distingue al comprenderla como mecanismo que ejecutan los grupos sociales en su acción gestora y no centrarla en los sectores o ámbitos con los que se vincula para atender un asunto colectivo (Sánchez, 2015).

“La referencia más frecuente que se hace sobre participación social alude a las formas y actividades con las que la sociedad incide en la gestión y en la toma de decisiones sobre asuntos de interés público, o en aquellos asuntos que tiene que ver con el bienestar social” (Sánchez, 2015, p. 62).

De esta manera, la participación social puede entenderse como un instrumento para desarrollar una gestión pública exitosa y como un fenómeno de acción colectiva que reconoce la participación más como un instrumento posibilitador de apertura hacia un proceso de integración social y hacia una nueva forma de vinculación entre los habitantes de una comunidad y su gobierno.

A partir de la relación causa-efecto, Merino (2006) precisa la existencia de dos elementos que van unidos a la participación social: una circunstancia específica y un conjunto de voluntades humanas. Desde este hecho, la participación es siempre un acto social colectivo y es producto de una decisión personal bajo dos elementos complementarios: la influencia de la sociedad sobre el individuo y la voluntad de la persona de influir en la sociedad.



Figura 2. Definiciones de Participación Social

Fuente: Elaboración Propia.

Revisados los planteamientos teórico-conceptuales de la participación social es posible identificar como punto de coincidencia los *elementos de exigencia y validez* que la distinguen como acción participativa y la alejan del hecho social, que la describen como el movimiento que se realiza de manera espontánea sin la planeación existente en la acción participativa es decir: a la *voluntad* de los integrantes de la organización y su intención de generar beneficios para esta, de tal manera que ningún integrante se asume como parte de un proyecto o acción participativa bajo presión y sin el interés de atraer o generar beneficios colectivos que permitan el equilibrio o mejoría de su organización.

Además de la *formalidad* en los medios y procedimientos empleados para convocar la integración de participantes planear el cauce de acción y ejecutar las estrategias diseñadas, no solo socializados con los miembros de la organización sino contruidos bajo parámetros institucionales; y la *capacidad* de los integrantes para poseer la calidad de ser sujeto social; es decir, cada miembro para ser considerado en el proceso participativo debe cubrir ciertos rasgos que lo asuman como parte de la organización, de la dinámica y del problema a atender.

También a la *licitud del objeto*, que se refiere al motivo o fin que se pretende, lo cual asegura que la participación social generada es acción participativa sujeta al estado de derecho; en caso de ser ilícita se rompería con el objeto ético de su práctica. Lo mismo con la *ausencia de vicios de la voluntad*, es decir, mala fe, el error, algún tipo de violencia, dolo, extrema necesidad o ignorancia, de tal manera que la presencia de alguno de estos vicios le quitaría el valor de bondad a la participación social.

Por tanto, en los siguientes apartados se abordan elementos teórico-conceptuales que exponen dos comprensiones de influencia en el desarrollo y trascendencia de la participación social en el entorno escolar y la práctica educativa formal. Para la exposición del planteamiento sociopolítico se revisan los enfoques de construcción y articulación de políticas sociales en América Latina (Delfino, 2012; De la Garza, 2011; Sánchez, 2015; Kliksberg, 1999; Arellano & Rivera, 1998); y para el planteamiento socioeducativo, los principios de la cultura comunitaria, la ejecución práxica y la inversión social, en el marco de la pedagogía social y la educación social (Cabello, 2010; López, 2013; Trilla, 1996; Pérez, 2010).

2.1. Comprensión Sociopolítica de la Participación Social

En la definición de la política de la participación social es posible distinguir cuatro enfoques como respuesta a los movimientos sociales y a las orientaciones de los organismos internacionales en su tarea de impulsar al sistema mundo: compensatorio, reivindicativo, desarrollista y gerencial; los cuales representan las perspectivas de construcción de políticas participativas en el sector social, incluida la educación, que evidencian la relación que guarda el desarrollo de la participación social con lo que se entiende por política, en este caso, educativa.

Para el efecto, se ha de comprender a la *política educativa* bajo la noción que maneja sobre ella Canto la cual refiere a la acción del gobierno en función de las demandas sociales e intereses educativos de los diversos actores quienes se involucran activamente y cuya presión se centra en la exigencia del funcionamiento sostenible de la organización, la

articulación de propuestas viables, factibles y replicables, las relaciones con actores que presentan similares demandas y con diversas figuras de autoridad con el propósito de aprovechar coyunturas y su arraigo social para articularse con otros actores de la comunidad a fin de sumarlos al proyecto. Un enfoque que permite la definición de políticas educativas de abajo hacia arriba (2017, pp. 14-15).

Esta definición de política educativa se enriquece con la distinción que expone Latapí (2004) y Aguilar (2004) sobre políticas educativas de estado y políticas educativas de gobierno; las de estado son aquellas que muestran un carácter más irreversible por la constitucionalidad de su esencia que implica un mayor compromiso del Estado, sin importar el partido político en el gobierno, ni el cambio en las administraciones para ejecutarlas por estar ancladas a la legislación, en contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno en documentos programáticos cuya fecha de caducidad se establece por el periodo de la administración que la plantea.



Figura 3. Comprensión Sociopolítica de la Participación Social

Fuente: Elaboración Propia.

2.1.1. Enfoque compensatorio.

El enfoque compensatorio de las políticas sociales, incluidas las educativas, responde a la lucha contra la marginalidad que tuvo su auge en América Latina en 1960 y se sustenta en el debate sobre la incorporación del grueso de la población al proceso de cambio y al modelo social que propone la posibilidad de integración o la inevitabilidad de la exclusión de los sectores sociales menos favorecidos con las políticas públicas y de gobierno. Bajo esta perspectiva se considera que la participación social es una alternativa para lograr la universalización de los servicios públicos y a la satisfacción de las necesidades básicas (Defino, 2012).

Desde la teoría de la modernidad, la participación social bajo el enfoque compensatorio es concebida como el mecanismo a través del cual se contribuye al logro de una sociedad más moderna y con menos conflictos sociales; el instrumento más apropiado para lograr la incorporación de los sectores marginados de las sociedades a la dinámica del desarrollo a fin de reforzar el equilibrio y la autorregulación del sistema para evitar la vulnerabilidad por asuntos de pobreza. Se considera que el proceso de modernización puede generar asincronías como coexistencia de tiempos históricos diferentes entre los grupos sociales; entonces, los individuos o grupos sociales que se encuentran en situación de retraso o exclusión respecto del proceso central de la modernización se tornan marginales y con ello más pobres cuando otros individuos o grupos sociales mejoran su condición (Vekemans, 2011).

Los actores sociales bajo este enfoque, son grupos socioeconómicos actuando como grupos de interés e involucrados en conflictos de distribución; los contenidos de la participación social se basan en el crecimiento económico y distribución de recursos, seguridad militar y social, además del control social; los valores que rigen la acción social son libertad y seguridad en el consumo privado y progreso material; mientras que el modo de actuar de los participantes, en el ámbito interno, con la organización formal de asociaciones representativas a gran escala y, en el ámbito externo, a través de la intermediación pluralista o corporativista de intereses, es decir, una competencia entre partidos políticos y bajo reglas de la mayoría (De la Garza, 2011).

Por tanto, bajo el enfoque compensatorio se pretende que las actividades participativas permitan a los individuos marginales -pobres- integrarse al nuevo sistema a fin de recibir beneficios concretos que faciliten el cambio de vida, es decir, que reciban a manera de compensación -por ser marginales- alimentación, vivienda, agua potable, drenaje y servicios públicos en general. Un enfoque compensatorio que se resume en convencer a los pobres para que se incorporen al sistema de beneficios como una forma de participación social consciente y volitiva para evitar más pobreza, en donde el grado de participación de la gente depende de cuántos beneficios reciben.

Si bien la bondad de este enfoque es evitar la marginalidad de los pobres, la participación que se espera de ellos es limitada a la recepción de un beneficio y suscrita al registro nominal en alguno de los programas sociales del gobierno; al parecer no es una participación activa, incluso podría anular las iniciativas que pudiera tener alguno de los participantes-beneficiados. Además, el centro de decisiones no es situado; el poder sigue bajo el control centralizado de quienes ostentan una autoridad formal y legal que no se comparte con los grupos sociales pobres en espera de que sus integrantes acepten las condiciones.

2.1.2. Enfoque reivindicativo.

El enfoque reivindicativo tuvo su origen en la década de los setenta. Los movimientos sociales en América Latina expusieron limitaciones de los enfoques marxistas y funcionalistas de la organización social, la nueva clase media conformada por empleados y profesionistas, más el sector no mercantilizados conformado por amas de casa, alumnos, pensionados y desempleados, no se veían representados por la política institucional y la estructura gubernamental cuyo contenido versaba sobre la lucha de clases -pobres contra ricos- y la mirada compensatoria. Situación que se expresaba en la poca incidencia de los órganos de representación -partidos políticos- frente al gobierno y al creciente burocratismo estatal (De la Garza, 2011).

En ese sentido, si en la década de los sesenta la participación tuvo su énfasis en la ciudadanía, en la década de los setenta fue la política el ambiente en donde se fraguaron los

rasgos de la participación que a partir de este periodo debe entenderse como movimientos sociales bajo una perspectiva reivindicativa. Para este enfoque es prioritario optimizar los recursos y procurar la eficiencia de los programas a través de una nueva relación estado-sociedad en la cual, la participación social, se convertirá en el instrumento mediante el cual otras instancias u órganos asumirían el papel del estado y llevaran a la población a intervenir en la satisfacción de las necesidades no resueltas (Delfino, 2012; Briceño-León & Ávila, 2014).

Los contenidos participativos versan sobre el mantenimiento de la paz, el entorno de los derechos humanos y formas no alineadas de trabajo, la idea del agravio es el motor de la participación social; los valores que rigen a la participación social son la autonomía personal e identidad, así como la oposición al control centralizado a través de la construcción de identidades colectivas que sí representan al sector social.

La diferencia de esta participación en relación a los anteriores movimientos sociales se centra en la capacidad de los actores sociales de asumir la responsabilidad de sus acciones, tanto en el interior de los grupos sociales donde la participación suele ser informal y espontánea con bajo grado de diferenciación horizontal y vertical, así como al exterior del grupo social u organización, donde se espera que la acción social sea de protesta basada en exigencias formuladas en términos predominantemente negativos (Sánchez, 2015).

La bondad del enfoque reivindicativo de la participación social consiste en ponderar al individuo como actor social, no solo beneficiario, asimismo al alcance de la acción participativa con fines de reconocimiento sociopolítico en los centros de decisión; no obstante que el discurso participativo que retoman las personas y grupos sociales bajo este enfoque es de confrontación a partir del señalamiento de lo que no han recibido. Se centra en el reclamo de espacios en donde se realiza la toma de decisiones del gobierno, en el nivel en el que se ejecute la acción del individuo o grupo social, lo cual acota a la participación social como un medio para acceder a los grupos de poder, no para la construcción de propuestas de solución.

2.1.3. Enfoque desarrollista.

En la década de los años ochenta y noventa, en plena crítica al asistencialismo a través de recomendaciones para el desarrollo centradas en el fortalecimiento de las capacidades humanas, surge la participación social como mecanismo de regulación y control en los programas de las agencias estatales e instrumento para el fortalecimiento del proceso de descentralización de funciones y responsabilidades hacia las localidades, como un mecanismo necesario para afianzar el sistema democrático y optimizar la gestión pública.

Así, la participación social también puede ser entendida desde una visión comunitaria como un instrumento para solucionar dos problemas: a) la gestión de servicios públicos y b) evitar intermediarios burocráticos, lo que esta perspectiva considera benéfico para garantizar la efectividad y generar un aprendizaje conjunto entre comunidades y gobiernos locales. Por tanto, la participación social se considera un instrumento de traducción y transmisión de necesidades, aunque no propiamente de medio para la ejecución y elaboración de los programas de desarrollo; la idea es conciliar la intervención del estado con las fuerzas del mercado, satisfacer las necesidades e impulsar –al mismo tiempo- una cultura participativa, tanto de las bases sociales como en los mismos gobiernos locales (Montufar & Muños, citados por Sánchez, 2015, p.46).

Se busca influir en las actitudes de los ciudadanos mediante la formulación de políticas participativas impulsadas por los gobiernos a fin de reactivar las redes sociales informales existentes en las comunidades como mecanismos de participación de programas de desarrollo social, lo cual dinamiza las ideas del *empowerment and devolution*, una especie de empoderamiento de las comunidades y la devolución de la capacidad de organización propia de las comunidades, una especie de participación-acción para el impulso del desarrollo participativo en donde todos son responsables del mismo (OCDE, citado por Sánchez, 2015, p.47)

En 1996, el Banco Mundial en su informe anual, plantea una nueva visión de la participación social a través de la cual explica que es un proceso en el cual los sectores beneficiarios se encuentran involucrados en cada una de las fases de diseño, implementación y ejecución de los proyectos de desarrollo social que pretendan llevar a cabo. El Programa

de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) agregó un nuevo significado a la concepción de desarrollo participativo, recomendando la instrumentación de metodologías participativas, lo cual implica invertir en la capacitación y formación de nuevo capital humano, así como la generación y promoción de la organización de habitantes en las sociedades locales (Villasante citado por Sánchez, 2015, p.47).

Entonces, la participación social bajo el enfoque desarrollista es una tecnología útil para la administración y contraloría pública de los recursos suministrados por el gobierno a través de programas sociales cuyas reglas de operación consideran indispensable la toma de decisiones de los miembros de la comunidad a beneficiarse. El riesgo es el cierre del programa gubernamental por cambio en la administración sin que exista la posibilidad de dar seguimiento a las experiencias exitosas, que los recursos definidos para la formación de capital humano se ocupen para otras actividades y que solo se participe en la fase informativa del proyecto.

2.1.4. Enfoque gerencial.

La participación social bajo el enfoque gerencial supone un medio para establecer entornos organizacionales alejados de la burocracia, en donde se estimula la creatividad, la innovación y el cambio; asimismo se privilegia el *empowerment (facultar a los recursos inteligentes)*, el liderazgo, el trabajo en equipo, la acción participativa de todos los miembros de la organización en la solución de los problemas, la creación de organizaciones flexibles y aplanadas, el rediseño de los procesos de trabajo, la gerencia mediante redes inter-organizacionales, redes de información conectadas a personas, organizaciones inteligentes y organizaciones virtuales y percepción de éstas como conglomerados de equipos de proyecto (Vargas, 2015, Kliksberg, 1999).

“Todo esto centrado en el cliente, a partir del cual se diseña y funciona la organización, sin que implique necesariamente privatizar servicios, lo que se quiere es estimular la competitividad interna en las distintas unidades administrativas a fin de brindar mejores servicios y crear

conciencia que al igual que en la empresa privada, todo nuestro trabajo tiene sentido porque nos debemos a los clientes” (Vargas, 2015, p. 3)

Se considera que la aplicación de modelos organizacionales participativos desde el enfoque gerencial permite el empoderamiento de la comunidad y de sus integrantes al adquirir nuevas habilidades organizacionales y destrezas relacionadas al tema abordado, porque bajo esta perspectiva, la participación de los miembros permea a lo largo de todo el proyecto, lo que conlleva a la asunción de responsabilidades y a una operación resolutive y autogestiva de los miembros. El proyecto deja de ser solo productivo para convertirse en uno de vida, en virtud de que el trabajo corresponsable durante la ejecución del proyecto genera la aplicación de valores como la solidaridad, la responsabilidad personal y de grupo, el amor al trabajo como medio para lograr el desarrollo personal y comunitario, la iniciativa personal, el respeto, lo cual no ocurre en el modelo compensatorio y reivindicativo.

A nivel comunitario la integración activa de los beneficiarios permite duplicar los beneficios y elevar la autoestima individual y colectiva. Franco referido por Kliksberg (1999) señala que es fácil advertir expresiones recurrentes de autoconfianza colectiva, certidumbre sobre la disposición de un poder organizado, una cierta creencia en las capacidades de la comunidad para proponerse objetivos y unirse para su logro. Incluso, la participación tiene ventajas competitivas al favorecer el desarrollo de idoneidades de sus integrantes bajo una estructura horizontal y particular de la comunidad, producto de una gerencia adaptativa, lo que permite un análisis sistemático del contexto, la sustentabilidad del proyecto, la reducción de costos y el logro de tres supra-metas esenciales: equidad, efectividad y funcionamiento del proyecto (Kotter, 2011)

El riesgo de este enfoque participativo es la posibilidad en enfrentar resistencias e intereses debido a la fuerza de la cultura organizacional formal signada por el orden, la jerarquía, el mando y los procesos formalmente regulados y una percepción verticalista y autoritaria. También tiene que ver con la subestimación de los pobres o de quienes se encuentran ubicados en un nivel bajo o externo de la estructura organizacional, al tener la creencia de que serán incapaces de integrarse a los diferentes procesos del proyecto -diseño,

gestión, control y evaluación-, que requieren de más tiempo, que sus liderazgos son primitivos y sus tradiciones son obsoletas, además que su saber acumulado es una carga.

2.2. Comprensión Socioeducativa de la Participación Social

Para el desarrollo de la comprensión socioeducativa de la participación social se determinó revisar conceptos de la pedagogía social y la educación social y organizarlos en tres ejes: cultura comunitaria, desarrollo educativo e inversión social con el propósito de observar el proceso socio-participativo en la educación como: a) estrategia para el desarrollo de la comunidad, b) indicador social de la dinámica comunitaria de un grupo y c) meta de una organización socialmente consciente (López, 2013; Cabello, 2010; Pérez, 2010).



Figura 4. Comprensión Socioeducativa de la Participación Social

Fuente: Elaboración Propia.

Este recorrido teórico-conceptual aporta elementos de análisis necesarios en la determinación de las oportunidades y posibilidades que tiene la escuela como entorno social, así como el maestro, el padre de familia y el alumno, en su calidad de actores sociales, para

transformarse; el primero, en escenario alternativo de desarrollo social y, los segundos, como autores de ese proceso.

2.2.1. Cultura comunitaria.

En la perspectiva sociológica de la causalidad que establece la interrogante de lo que es primero, para hablar de la participación de una persona o una entidad como actor en un sistema social, se considera imponderable la existencia de una *comunidad* que ha de entenderse como la agrupación de conciencias que se reconocen como miembros de algo, bajo un ordenamiento común, definido con base en el imaginario del yo y el nosotros; asimismo la presencia de una *cultura* que se refiere a la forma de establecer el encuentro humano entre personas que buscan la unidad en un entorno en específico, de la mejor manera y con los más valiosos fines.

Por tanto, la cultura comunitaria se trata de una visión-acción compartida entre los integrantes de una colectividad cuya *conciencia social* les permite entender que el ser se desarrolla en función de las *redes de interacción* que establecen entre ellos y por la *pertenencia* que logren construir con los otros, en donde la participación activa de sus miembros es el mecanismo para el alcance de los objetivos y al mismo tiempo, signo de esa relación comunitaria; de lo anterior, se desprenden tres aspectos a considerar: la acción social, la democracia cultural y los entornos educativos.

2.2.1.1. Acción social.

La acción social es un elemento imprescindible para explicar un tipo de cultura. Para la cultura comunitaria que aspira a desarrollar procesos participativos como signo de su identidad, se trata de la acción que va orientada hacia los demás desde la causa hasta el efecto; en lo general, la que permite entender el sentido subjetivo de los comportamientos humanos en los diferentes entornos sociales. De las teorías de Weber, Parsons, Touraine y Giddens vistos por Lutz (2010) se identifican valores de la acción social a considerar en el desarrollo

de una cultura comunitaria-participativa en el ámbito educativo; es decir: a la perspectiva, idea eje, rasgo, tipos y retos de la acción social vista por cada uno de estos teóricos.

TEÓRICO	TEORÍA	PERSPECTIVA	IDEA EJE	RASGO	TIPOS	RETO
MAX WEBER	T. General de Sistemas	Comprensiva	Centro de la vida colectiva	Orientada significativamente hacia los demás	a) Tradicional; b) Afectiva; c) Racional con arreglo a valores; d) Racional con arreglo a fines.	Consciencia SIGNIFICACIÓN
TALCOTT PARSONS	T General de Relaciones	Voluntarista	Autenticidad de la sociabilidad del individuo	Condicionada a imponderables y contingencias	a) Intelectual; b) Expresiva; c) Moral; d) Instrumental.	Decisión
ALAIN TOURAINE	Sociología de la Acción	Histórica	Ámbitos de manifestación del individuo	Situada en una realidad global, colectiva y social	a) Trabajo; b) Sociabilidad; c) Existencia humana.	Conciencia PERTENENCIA A COLECTIVIDADES
ANTHONY GIDDENS	T. De la Acción	Cotidianeidad	Marco de una vida cotidiana rutinizada	Proceso dinámico y creativo aprendido a base de la repetición	a) Reflexiva b) Colectiva	Consciencia REFLEXIBILIDAD DE LA RUTINA

Figura 5. Acción Social. Como Elemento de la Participación Social

Fuente: Elaboración Propia a partir del Análisis de Lutz (2010).

En el ámbito educativo, con base en el análisis de Lutz (2010), la orientación hacia los demás que le otorga el rango social a la acción humana se refiere a lo que Weber llama la *intencionalidad social* (interés) de las interacciones maestro-alumno, maestro-padre, maestro-maestro, padre-padre, padre-hijo; porque no existe acción humana sin intención, mas no todas las intenciones son sociales, depende de la conciencia social de los actores, para Parsons, la voluntad motivada de la persona de decidir actuar en un orden legítimamente social.

Si bien lo deseable es que el origen de la acción social sea la *conciencia social* de los actores que aseguraría lo socialmente significativo de la acción humana, debe considerarse como condición y con mucha frecuencia causa de la acción social, la fuerza de la *tradición* y *la costumbre* de la cultura de donde emergen los padres de familia, maestros y alumnos, así

como las *normas sociales* que son las interpretaciones que hacen los actores de las referencias jurídicas y legales sobre un asunto. Estas consideraciones, según Touraine, hacen que la acción social sea situada, de tal manera que el actor es centro del análisis, ubicado en un tiempo y en un lugar desempeñando una labor, con una edad específica y perteneciente a una clase social inserta en una cultura.

De la acción social de Giddens ha de recuperarse el sentido de la co-pre-sencia de dos o varios actores quienes comparten en el momento de la acción social una posición y una situación especial que les hace reflexionar sobre la acción social que están ejecutando y los motivos para hacerlo.

2.2.1.2. *Democracia cultural.*

Una de las lógicas que soportan al sistema escolar es la reproducción social, en la cual subyace la tarea de suministrar información-formación útil para que la persona se mueva en el orden social, se adapte y responda a las circunstancias (Dubet & Martuccelli, 2012), lo que para Cabello (2010) supone un ejercicio de democratización cultural cuya praxis sitúa a la persona como consumidora de una cultura jerárquica, burócrata y dependiente

Dicha acción transmisora de la escuela, no obstante que la dota de relevancia histórica, dificulta su transición hacia un entorno participativo, gestivo y autogestivo detonador del cambio a su interior y a su alrededor (Trilla, 1996; Fullan & Hargreaves, 2011). Por tanto, es importante transitar de la democratización cultural de la escuela a la democracia cultural en la escuela, para ocuparse de detonar nuevas formas de encuentros humanos y de re-crear objetos-acciones comunes que generen vínculos de unidad y de desarrollo, que a su vez constituya un tejido social autogestivo y corresponsable, con la conciencia de que lo vivido en la escuela suele manifestarse en el futuro dentro y fuera de sus límites, (Cabello, 2010; López, 2013, Pérez, 2010; Fullan & Hargreaves, 2011).

En este sentido, la *democracia cultural* ha de comprenderse como un proceso dinámico de creación y autodesarrollo personal con fines colectivos que implica una forma

diferente de gobernanza entre las autoridades y el resto de los integrantes porque se reconoce a todos los actores educativos como gestores-productores de conocimiento, con el interés y la capacidad de establecer interacciones, mecanismos y acuerdos favorables para generar oportunidades y solucionar problemas (Cabello, 2010; Pérez, 2010).

La democracia cultural exige diálogo, convivencia y gestión a partir de las necesidades e intereses de los integrantes de una comunidad, en este caso la escolar, con la intención de transformarla desde adentro, de redimensionar la información y la técnica aportada por otros entornos, medios, grupos o personas y de convertirse en autores de su educación y cultura, no solo actores; un requerimiento en los aspectos organizacionales de la escuela y en las formas de enseñanza (Cabello, 2010; López, 2013; Pérez, 2010).

“la escuela debe abrirse a una pedagogía institucional, menos centrada en las interacciones didácticas, más sensible a la gestión cooperativa de la clase como *comunidad* y como ciudad, y a la instauración de instituciones *internas* que son tanto ocasiones de aprender la democracia como de regular el trabajo colectivo” (Perrenoud, 2013, p. 50).

El desarrollo de una cultura comunitaria desde la escuela, entonces, ha de estar cimentado en factores endógenos que manifiestan una identidad cultural caracterizada por una dinámica interna de capacidad y estilos participativos propios que recibió influencia previa de factores exógenos inherentes al proceso de socialización, especialmente de la familia. Y se debe considerar la función reproductora de la escuela para que desde el modelo educativo se recuperen los principios de colaboración, responsabilidad y autogestión.

Y aunque pareciera contradictoria una postura de otra, puesto que la cultura participativa en tanto moralidad común posee una naturaleza objetiva, externa al individuo, mientras que la intención por promover cambios o modificar los estilos participativos sugiere un elemento subjetivo de adaptación, educación y valoración consciente, de internalización

subjetiva, se ha de entender que estas dos posturas son complementarias para así poder explicar a la participación como un medio de desarrollo de estilos de vida comunitarios, pero también como finalidad.

No debe obviarse que la cultura participativa, como fenómeno de identidad implica un proceso de aprendizaje de códigos y normas de conducta, regulando la actuación del individuo y los grupos sociales dentro de un entorno sociocultural delimitado, ya sea de manera consciente o inconsciente, voluntaria o impuesta, espontánea o dirigida. El reconocimiento, interiorización y expresión de una voluntad y necesidad de participar, no solo es activa en el sentido personal sino también está condicionada por la moralidad colectiva.

2.2.1.3. *Entornos socioeducativos.*

Los entornos sociales son elementos sustanciales en la construcción de la cultura comunitaria de los sujetos-personas para fortalecer su acción participativa debido a la cualidad formativa que poseen, formal, no formal e informalmente. Desde esta relevancia, el entorno no debe entenderse solo al territorio donde se ejecuta una acción social, sino al conjunto de interacciones sociales ubicadas en un contexto que, a su vez, dan pauta al establecimiento de redes sociales al interior de esa realidad y fuera de ella, cuyo resultado dependerá de los recursos de cada uno de los actores, del ordenamiento existente en el entorno y de la situación contextual en donde se establece (Trilla, 1996; Pérez, 2010).

En el sentido de promover la cultura comunitaria, ha de considerarse tres entornos formativos: escuela, familia y comunidad. Por tanto, se comprende a la escuela según Dewey, como un ámbito de posibilidad de convertirse en una comunidad de vida embrionaria en donde el espíritu de la niña, el niño y el adolescente es animado a la cooperación, proporcionándole experiencias formativas comunes como el instrumento para su autonomía

y una socialización armónica (2000, pp. 37 y 50).

Entonces, la escuela es un escenario de acciones de aprendizajes comunitarios, comprometidos y creativos para la mejor realización y desarrollo de los educandos, en donde se establecen encuentros humanos (López, 2013); con el carácter de “[...] espacio democrático, en el que se garantice la formación continuada de los maestros y la participación de los niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones” (Villagrasa, 2015, p. 76).

Se ha de comprender a la familia como lo establece Olson, DeFrain & Skogrand (2014, p. 6): “Dos o más personas que están comprometidas entre sí y que comparten intimidad, recursos, toma de decisiones, responsabilidades y valores”. Sobre el particular, se resalta la función formadora de la familia que, desde la perspectiva de derechos queda asentada en el Art. 5 de la Convención de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de 1989: “Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación será el interés superior del niño”; es decir, de asegurarse que reciban educación y tengan espacios para participar. (Villagrasa, 2009).

Entorno socioeducativo en donde la interacción entre sus integrantes ha de procurar el desarrollo y ejercicio de cinco aspectos: a) la comunicación interpersonal que requiere diálogo entre los integrantes y respeto ante las opiniones compartidas; b) la convivencia pacífica que implica la acción respetuosa entre los miembros no obstante que sean opuestas a las creencias del grupo familiar y de los individuos; c) la corresponsabilidad en la construcción de alternativas de desarrollo familiar y personal de sus integrantes; d) la prosocialidad a favor de la mejora del contexto social en donde se asienta la familia; e) la equidad intergeneracional que implica la enseñanza de pautas, valores, decisiones y acciones a través del ejemplo como estrategia de orden familiar para cuando los hijos asuman la responsabilidad del cuidado y protección de los padres; f) la socialización que permite practicar en un ambiente amable diferentes pautas de comportamiento requeridos en las relaciones que se establecen en otros entornos sociales (SMDIF 2012, Barudy, 2010, DeFrain, 2015).

Y a la comunidad, como lo plantean López (2013) y Olmedo (2005): una forma social en donde se establecen vínculos de carácter natural, objetivos altruistas de los integrantes, y una vinculación íntima de identificación personal y adhesión a la tradición del grupo, en el que los encuentros humanos son gratos y personificantes, de común-uniión. Con cuatro factores estructurales: *el territorio*, entendido como el espacio geográfico modificado por las personas, los transportes, los locales o espacios disponibles; *la población*, es decir los individuos por edad y género, los grupos, la colectividad, la familia, la historia y evolución de la población y el análisis de cultura; *la demanda* en sus dimensiones actual y futura, explícita e implícita, objetiva y subjetiva, existente o potencial; así como los *recursos* existentes, potenciales, públicos, privados o voluntarios (Marchioni, 2013a).

2.2.2. Desarrollo educativo.

Otra manera de explicar la participación social desde la comprensión socioeducativa es como estrategia para el desarrollo educativo de la persona y de la comunidad, para lo cual se han seleccionado tres principios esenciales de la pedagogía social que le permite transitar al proceso participativo de la acción local ejecutada en un periodo determinado a una acción longitudinal, en contextos similares o con adecuaciones pertinentes a la mejora y conscientemente definidas por los integrantes: a) sistematización de procesos, b) socialización de experiencias y c) aprendizaje social; que, desde el enfoque gerencial de la participación social, al no ser recurrentes en la ejecución de los procesos participativos, provoca la pérdida de insumos informativos-formativos, experienciales y de organización (Pérez, 2010, Cabello, 2010, Trilla, 1996, Selener, 2016).

2.2.2.1. Sistematización de procesos.

La documentación de los procesos participativos es un apoyo en la recuperación de información cualitativa como la descripción del proceso en sí, de las dinámicas, de las reacciones y de los resultados, que al hacerlo permite cotejar los datos e identificar tendencias, aprovechar insumos informativos para la toma de decisiones, la corrección de estrategias y la orientación de los proyectos (Selener, 2016).

La sistematización de los procesos participativos, entonces, permite tener una visión actual de las dinámicas y resultado, pasar de la medición de los resultados a la participación activa de sus beneficiarios a través del análisis –también participativo– que anima a la comunidad a continuar su proceso de concreción y acción, así como al reconocimiento de sus áreas de mejora y a la posibilidad de modificar las estrategias sin sentirse culpables por ello. Sistematización que da pauta a una evaluación con frecuencia inexistente para confrontar la expectativa de origen con los logros obtenidos y, luego, la definición de indicadores concretos (Pérez, 2010, Cabello, 2010, Trilla, 1996, Selener, 2016).

Como metodología, la sistematización está conformada por cinco actividades: a) descripción de actividades del proyecto, b) reflexión y análisis de las actividades del proyecto, c) toma de decisiones e implementación de acciones para mejorar la ejecución de proyecto, d) documentación, e) compartir lecciones y experiencias. (Parcerisa, 2009, Pérez, 2010; Selener, 2016)

Debe considerarse como impacto de la sistematización de los procesos participativos, aparte de conservar información, de mejorar la ejecución y los resultados del proyecto bajo la secuencia *reflexión-aprendizaje-acción/reflexión-aprendizaje-acción*, el empoderamiento popular, la autogestión y el desarrollo sostenible de los participantes y la comunidad, que contribuyen al entendimiento mutuo y a la cooperación, además de fortalecer la capacidad organizacional. Es decir que la sistematización de experiencias abona al aprendizaje comunitario y al desarrollo educativo de los participantes.

2.2.2.2. Socialización de experiencias.

Socializar implica compartir. En una comunidad participativa, dice Pérez (2010), la socialización de ideas, vivencias y expectativas ha de ser una tarea consciente y estructurada de los integrantes, un rasgo que evidencie la horizontalidad en las interacciones y permita el aseguramiento de propuestas por consenso. Para Rogers (2011, p. 12) “un proceso continuo que debe pretender influir en la sociedad y generar conciencia de los adelantos y resultados e impulsar la mejor forma de vida”.

Desde el enfoque gerencial de la participación social, la socialización de experiencias se visualiza como estrategia útil para promover la aceptación o rechazo de los proyectos presentes y futuros, asimismo para socializar nuevas ideas a la luz de los resultados obtenidos. Rogers (2011) señala cinco aspectos a considerar en el proceso de socialización de experiencias: a) ventajas relativas sobre objetivos y acciones similares, b) resultados observables o tangibles, c) relación entre las acciones participativas, el contexto y la realidad social, d) dificultades de aplicación y de aprendizaje para la aplicación, e) posibilidad de réplica.

Por tanto, la socialización de experiencias ha de entenderse como una vivencia participativa de los integrantes de una comunidad que construyen una interacción intencionada para narrar las experiencias de su acción participativa, los obstáculos encontrados, y las estrategias que se implementaron en el momento para reorientar resultados. No se trata de contar solo lo bueno, se trata de resaltar lo que será útil a otros en la misma tarea de articular los esfuerzos, concretar acciones participativas y resolver las circunstancias a favor del proyecto y de la participación propiamente. La socialización de experiencias ha de ser el nivel posterior a la sistematización.

2.2.2.3. *Aprendizaje social.*

Si se considera que la educación es para la vida y durante los diferentes estadios de la vida, lo cual enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes más allá del sistema escolar, el aprendizaje social son aquellas competencias, habilidades y conocimientos generados por un proceso de interiorización de las experiencias obtenidas que le aportan al individuo su sello personal y le permiten definir su comportamiento y propia personalidad. (UNESCO, 2015; Cabello, 2010; Pérez, 2010; Trilla, 1996)

Donde el aprendizaje social implica interactuar con otras personas, culturas y ambiente, en tanto las nuevas tecnologías y situaciones le permiten desarrollar al individuo la capacidad de análisis y pensamiento crítico, lo cual le servirá para que en la cotidianidad de su vida pueda ir tomando las decisiones más acertadas, con menos riesgos e incertidumbre,

en beneficio propio y de las organizaciones en las que interactúe. (Cabello, 2010; Pérez, 2010; Trilla, 1996)

Entonces la sistematización y socialización de experiencias ha de procurar el aprendizaje social de la comunidad y sus integrantes al observar su acción participativa reconocida por los otros a quienes les fue compartida bajo un ordenamiento técnico, provocador de cambios en diferentes niveles sociales -individuales, grupales, institucionales o comunitarios- y para el establecimiento de políticas públicas pertinentes bajo la perspectiva comunitaria y desarrollista de la educación

Por tanto, la participación social, desde la comprensión socioeducativa de la misma, ha de convertirse en un rasgo de la cultura comunitaria, orientada a meta-saberes implícitos en la capacidad de reflexionar críticamente en la acción que permita saber cambiar (Faure, 1974).

2.2.3. Inversión social.

La inversión social se explica como el desembolso de dinero, pericia o esfuerzo que colabore con la construcción de capital social o capital humano (Giddens, citado por Inza, Amaia & Urteaga, 2012). Bajo esta concepción, alineada al enfoque gerencial de la participación social, el gasto social en materia de formación de actores participativos no significa un costo para la economía, sino una inversión necesaria y útil a fin de procurar un ejercicio de gestión eficiente que lleve a un bienestar sostenido (Kliksberg, 1999).

Planteamiento que explicaría la relevancia de la dimensión socioeducativa de la participación social en el desarrollo de este proceso en el seno escolar por su influencia en la redefinición de prioridades sociales del Estado y del gobierno que centra su atención en preparar a la población para prevenir algunos riesgos sociales en el marco de condiciones sociales cambiantes y de diversos modelos de convivencia social (Morel, citado por Inza, Amaia & Urteaga, 2012).

De tal manera que las alianzas colaborativas, la innovación educativa y el proceso educativo responden a las nuevas necesidades y condiciones sociales desde una estrategia proactiva y autogestiva basada en la educación a lo largo de la vida. Puntualiza la atención hacia un sistema educativo integral.

2.2.3.1. Alianzas.

Desde el enfoque gerencial de la participación social, el cual se revisó en párrafos anteriores, las **alianzas** favorecen la economía de recursos, de tal manera que cada actor u organización social abona desde su objetivo e interés elementos que requieren otros actores y organizaciones sociales, de tal manera que la inversión financiera se reduce y no hay desgaste en el ánimo de los actores, ni en la operación de las estructuras organizacionales (Kliksberg, 1999).

En 1996 el Banco Mundial (p. 153) estableció que las alianzas participativas ayudan a la formación del consenso nacional. Señaló que cualquier política pública, por más méritos que tuviera, no se afianzaría a menos que sea política y socialmente aceptable. Si se traspolo este escenario macro al escenario organizacional de una escuela, ocurre lo mismo. La indicación por más bondad técnica no superará la fase normativa sino se logra la participación consciente, consensuada y corresponsable de todos sus integrantes.

2.2.3.2. Inversión social.

Sobre la innovación educativa, Carbonell (citado por Cañal, 2002, pp.11-12) explica que es un “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes”. Para este autor la innovación es un proceso, una especie de viaje o trayecto cuyas estaciones contemplan el devenir en las aulas, la organización en los centros educativos, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del maestro.

Bajo esta explicación, el objetivo es modificar los factores de cotidianidad de una organización -en este caso la escolar-, a través del cambio de concepciones y actitudes, modificando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque la innovación, va asociada al cambio y tiene un componente, explícito u oculto, ideológico, cognitivo, ético y afectivo que apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo (Carbonell, citado por Cañal, 2002).

2.2.3.3. *Proceso educativo.*

En este sentido, el proceso educativo se comprende desde la teoría sociocultural de Vygotsky interpretada por Martínez Otero: como la construcción colaborativa de experiencias de aprendizajes que parten del contexto sociocultural, del nivel de desarrollo del educando y de lo que les es significativo, que hagan cuestionar los significados que poseen, para que los modifiquen y se desarrollen plenamente (2014).

Por tanto, el proceso educativo debe entenderse como acto permanente durante toda la vida y para la vida, en el cual sus participantes son a la vez educandos-educadores, quienes en la medida que aprenden son capaces de apropiarse de su realidad, de crear su cultura a través de la construcción entre todos del conocimiento comunitario basado en los rasgos de su contexto; expectativa que solicita la búsqueda de un modelo pedagógico integrador y colaborativo que entienda, atienda y fomente la participación en la escuela, alejado de la visión individualista, cuya finalidad sea el desarrollo educativo, social y económico de las personas y de la comunidad, no solo el logro de un grado o la aplicación de la norma (Cabello, 2010; Trilla, 1996; Perrenoud, 2011).

Lo que añade a la categoría educación los conceptos de: corresponsabilidad, la cual es entendida como el conocimiento práctico de asumir razonadamente el compromiso de crear una sociedad más democrática; el reconocimiento de las capacidades del otro, acción inherente para impulsar la igualdad y unidad de las personas que incida en la transformación de sus acciones sociales; la educación más allá del aula, que rompe el esquema tradicional

de la educación bancaria y unidireccional; la dialogización, acción comunicativa entre iguales para definir el concreto a mejorar; y las relaciones de poder e intereses, que explique la interacción humana desde los valores relacionados con la equidad y la hegemonía. (Cabello, 2010; Trilla, 1996; Perrenoud, 2011; López, 2013; Dubet & Martuccelli, 2012).

La idea es procurar la formación de agentes participativos como rasgo cultural de la comunidad escolar que derive en la posibilidad de que estos se encuentren potencialmente aptos para formar a sus futuros integrantes. Putnam (Vargas Hernández, 2001) le denomina a este atributo comunitario ***formación del capital social*** y opera en tres líneas: la confianza entre los miembros, las normas de reciprocidad y las redes de participación colectiva.

La intención es la formación de líderes que animen a sus comunidades hacia la participación. Que fomente el liderazgo no formal de los integrantes, el establecimiento consciente de pautas de corresponsabilidad en las que cada integrante de la organización entienda y asuma su acción a favor de la consecución de las metas comunitarias como si fueran personales. Además de que tengan la competencia y habilidad para establecer y mantener las alianzas necesarias para atender y resolver los requerimientos locales de tal manera que al entretenerse se conviertan en una red de colaboración.

Por tanto:

El desarrollo de la participación social está sujeta a la comprensión que se tenga en dos dimensiones claves: la sociopolítica y la socioeducativa. La primera, manifiesta en la construcción de las políticas educativas, es decir, en lo qué se entiende por política pública, la manera en cómo se construye, el alcance que se espera y el documento que la contiene. La segunda, a partir de la consideración de elementos culturales para lograr la trascendencia de la acción participativa hasta convertirla en signo de identidad del entorno social, ya sea familia, escuela o comunidad.

La construcción participativa de las políticas educativas en materia de participación social es ideal, mas no frecuente. Sí se construyen las políticas desde la visión ideológica del grupo político en turno, es posible que en el proceso no se considere la participación de los integrantes de los diferentes niveles de interacción, con el fin de no desviarse de los intereses

del grupo ni del centro de las decisiones; cuando se considera a los beneficiarios en la construcción de las políticas el resultado es favorable para su ejecución porque en la interacción ha circulado información, expresado posturas -aun divergentes- y tomado decisiones, lo cual favorece el aseguramiento de la articulación de los elementos normativos contenidos en la política pública educativa.

La aplicación de los enfoques de la participación social en la construcción de las políticas sobre el tema no los excluye entre sí. Es posible la combinación de elementos de los enfoques de la participación social en la construcción de las políticas, no obstante que por el carácter del objetivo al que se aspira y a la interacción que se presenta, es factible que la relación entre enfoques sea en binomios.

El compensatorio-reivindicativo, más orientado a lo remedial a través de acciones asistenciales en contextos propiamente desfavorables donde las voces de los beneficiarios se levantan en forma de reclamo social ante un gobierno que debe asumir la responsabilidad y las estrategias para subsanar las necesidades. El desarrollista-gerencial, centrado en la participación corresponsable de todos aquellos que por alguna razón están involucrados en el tema a resolver. Donde la persona pasa de ser actor a sujeto de la participación y el gobierno asume una responsabilidad técnica para asegurar la competencia participativa de las personas, con la expectativa más elevada de que la gestión articulada subsane los requerimientos, incluso sin la ayuda presupuestal de la administración pública.

La aspiración corresponsable y autogestiva del binomio desarrollista-gerencial requiere la consideración de elementos culturales relacionados con la comprensión socioeducativa de la participación social en la educación. El andamiaje cultural que supone el desarrollo de la comprensión socioeducativa de la participación social sugiere la construcción de una cultura comunitaria que dote de identidad participativa a los entornos sociales -familia, escuela, comunidad-, donde la acción se convierte en interacción consciente bajo una gobernanza contextual cuya inversión se enfoque al desarrollo de un capital social que incida en la formación de alianzas, la sistematización de experiencias y su socialización, a lo largo de la vida y para la vida de los integrantes y la comunidad.

El desarrollo aislado de las dos comprensiones de la participación social en la educación genera desde lo sociopolítico, letra muerta; desde lo socioeducativo, acción sin impacto.

Capítulo 3. Contexto de la Educación en México y su Relación con la Participación Social

La asociación educación-escuela es inevitable. El imaginario colectivo no disocia tal vínculo debido a las funciones que han sido asignadas a lo escolar: por la relevancia de la institución escolar como aparato ideológico del estado (Althusser, 1989), cuya encomienda de reproducción y producción social (Dubet & Martuchelli, 2012), coloca a la escuela como “...la institución pedagógica más importante de entre todas las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. (Trilla, 1996, p. 11).

Por tanto, en el presente capítulo se revisa a manera de contexto el proceso de institucionalización de la educación en México como símbolo del surgimiento democrático de la nación, la definición de políticas por etapas claves en la organización del Sistema Educativo como elemento influyente en la dinámica escolar, y la acción de las figuras educativas ante las expectativas y resultados a fin de encontrar los factores históricos -desde lo escolar- que permean a la participación social. Finalmente, la articulación de la política educativa de la participación social en la Región Cholula, Puebla como escenario local este proceso.

3.1. Descripción Conceptual de la Educación en México

La historia de la institucionalización de la educación en México establece a lo largo del siglo XX cinco proyectos educativos sobrepuestos en consonancia con los tiempos políticos que prevalecieron: a) el original de Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución; b) el socialista (1934-1946); c) el tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas por influencia de Moisés Sáenz (1928); d) el de “la escuela de unidad nacional” (1943-1958), y e) el modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los años setenta (Latapí, 2000).

Para el desarrollo del presente apartado se consideran cinco momentos históricos claves en la conceptualización de la educación que incluye el desarrollado por Justo Sierra, previo al de Vasconcelos y el impulsado por Carlos Salinas, posterior al de Luis Echeverría.

3.1.1. Patriotismo y obligación moral.

Después de años de guerra, descontento social, defensa de los derechos civiles e impulso a la economía, Justo Sierra logra el apoyo de Porfirio Díaz -a la mitad del gobierno- para apuntalar un Estado tutelar de la educación primaria al otorgarle el carácter obligatorio para todos los sectores de la sociedad; la idea del maestro Sierra era equiparar el desarrollo económico con el educativo de la nación mexicana. Para el efecto, establece por primera vez una política educativa formal que define la laicidad en los procesos formativos, la gratuidad del servicio y el control nacional de la administración educativa como medidas de transformación de la escuela primaria oficial y la organización de los estudios superiores, especialmente de las escuelas Normales, en espera que el resultado de estos planteamientos normativos produzca simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares (Sierra citado por Ocampo, 2010, p. 25).

Para el efecto se procuró en los incipientes programas de estudios la educación moral con énfasis en la obediencia y disciplina, con el ejercicio de resoluciones y actos orientados al respeto a sí mismo y el amor a la familia, la escuela, la patria y a los demás; la educación física a través de ejercicios corporales apropiados a la edad y por la formación de hábitos de higiene; la cultural intelectual procurando el desarrollo del lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva aproximación a la exactitud del juicio; y la educación estética al promover la iniciación del buen gusto y aportar nociones de arte. (Ávila, 2002).

De la política educativa de Justo Sierra destaca el planteamiento de la pedagogía moderna basada en el positivismo al considerar a la ciencia como eje fundamental de la educación, la formación y capacitación de los maestros como modelos vivos de las generaciones jóvenes a través de las Escuelas Normales y la consideración de que la instrucción solo es un medio para lograr la educación del pueblo mexicano; asimismo el

manejo del término *patria* supone una forma de impulsar la unidad social y de orientar los procesos democráticos desde la institución educativa.

3.1.2. Nacionalismo cultural y responsabilidad docente.

A mitad del siglo XX, durante el gobierno presidencial de Álvaro Obregón, José Vasconcelos establece otra notable reforma educativa en México con el impulso al Nacionalismo Cultural y la creación de la Secretaría de Educación Pública que había sido eliminada en la Constitución de 1917 por Venustiano Carranza y de la cual fue el primer ministro (SEP, 1921). De este proceso reformista sobresale, en el aspecto administrativo, la organización del control escolar¹ por parte de la nueva Secretaría; en lo pedagógico, la campaña de alfabetización permanente a través de la producción de libros de texto gratuitos, las misiones culturales, la escuela rural, las bibliotecas y las bellas artes.

“Había un sistema educativo nacional desorganizado, con escasa cobertura, mala infraestructura, una deficiente y mal pagada dotación de maestros, una escasa preocupación de la universidad por los problemas nacionales y, por si fuera poco, un menguado respaldo económico.” (Donoso, 2010, p. 53)

Personalmente Vasconcelos reconoce que esta aspiración parece teóricamente sencilla, más es una empresa difícil que requiere mover el espíritu público y animarlo como si fuera la única solución (Vasconcelos citado por Donoso, 2010). Por tanto, la política educativa de Vasconcelos se vislumbra como una cruzada en la cual el educador es misionero, maestro, apóstol, sacerdote con la intención de construir la cultura mexicana y procurar la inclusión de los diferentes grupos étnicos en la escuela oficial. Bajo esta visión

¹ El ordenamiento al que aspiraba Vasconcelos a través de la Secretaría de Educación Pública suponía la autoridad de dicha dependencia para: la certificación de las calificaciones y grados obtenidos por los alumnos; el control estadístico y registro de todo el sistema escolar, oficial y privado; la autorización de creación de centros escolares y la apertura de los tipos educativos a ofertar; el diseño de planes y programas escolarizados estandarizados; y la contratación del personal docente para las escuelas públicas. Alcance que a lo largo de las siguientes administraciones se fue construyendo hasta convertir al Estado como rector de la educación en México. (Latapí, 2000; García Alcaraz, 2002)

misionera no existen razas superiores o inferiores por tanto debe aspirarse a formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear energía sobrante en el bien de los demás, lo cual supone el inicio de una visión comunitaria de la educación formal y corresponsable del maestro en relación con las necesidades sociales.

3.1.3. Educación para la ciudadanía y cambio social.

La siguiente reforma educativa importante para México se suscitó en el periodo gubernamental de Lázaro Cárdenas del Río, de 1934 a 1940, con la intención de “educar a los niños mexicanos en el ejercicio de la democracia, a través de la escuela socialista” (Montes de Oca, 2008, p. 496). La idea central de esta política educativa quedó asentada en el Art. 3º de la Constitución, en las Leyes Reglamentarias y en el Plan Nacional con el término de educación socialista y por primera vez, bajo el control del Estado Mexicano, lo que obligaba a las escuelas privadas a cumplir los programas oficiales.

Tal planteamiento desembocó en dos posiciones contrarias una de otra, especialmente por la limitación tajante de excluir la religión en los programas educativos; quienes defendían la reforma señalaban que:

“...la nueva escuela no iba a ser la constructora del socialismo en México, pero sí iba a ser la “modeladora” de nuevas formas de pensamiento de los niños, necesarias para preparar el cambio que realizarían cuando ellos fueran adultos y dirigieran los rumbos del país”. (Bremauntz, citado por Montes de Oca, 2008, p. 496)

La labor educativa del maestro de la escuela socialista había de ejecutarse dentro de la misma y en la comunidad donde se ubicaba, orientada a los niños y a los adultos a través de la organización de clubes y sociedades, con la idea de convertirse en líder social, además de dirigir el autogobierno escolar. Para este fin había de constituir un Consejo Escolar integrado por todos los participantes en ella, incluidos los padres de familia y las autoridades locales, los puestos directivos y dirigentes de cada consejo eran ocupados por quienes que

ostentaran públicamente autoridad y capacidad personales. “Se debía implantar el autogobierno en todas las escuelas que, siendo democrático, educaría en la democracia.” (Montes de Oca, 2008, p. 498).

Se considera que la reforma socialista de la educación intentaba superar algunas limitaciones del modelo de educación liberal, más teórico que práctico; acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares. El profesor era clave, más no el único responsable, para la consecución de estas aspiraciones, es entendible que se abrieran escuelas regionales campesinas para formar maestros rurales con el perfil esperado para ejecutar la escuela básica socialista.

3.1.4. Democratización educativa y vinculación escuela-realidad social.

La siguiente reforma educativa de más alcance fue la suscitada en el periodo de Luis Echeverría al crear la Ley Federal de Educación (1973) en la que plantea a la educación impartida en la escuela como institución del bien común y organizó el sistema educativo nacional. En este gobierno se insiste en la educación para la independencia en todos los aspectos que se intenta reflejar en los currículos educativos y a través de nuevos libros de texto.

Se pretendía que la escuela estuviera vinculada con la realidad y con sus problemas con el propósito de que los alumnos desarrollaran una capacidad reflexiva para identificar sus circunstancias personales y el rol que les tocaba desempeñar en la colectividad. A fin de impulsar la democratización educativa se promueve la difusión de la cultura y la educación extraescolar al considerar que se aprende en cualquier lugar. En esta época se crea el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana (Martínez, 2001, p. 15).

Durante la reforma de Echeverría destaca el interés de atender el mayor número de niños y adultos con los servicios educativos primarios, formar la fuerza laboral obrera con la

educación técnica y procurar en los alumnos un pensamiento independiente que los liberara de los claro-oscuros de los caudillos y sus modelos de gobierno, incluso del poder de la escuela como centro comunitario al invertir en la educación extraescolar, lo anterior supone una nueva forma de organizar las interacciones sociales desde la escuela bajo la idea de que educar, para el estado, es asegurar que la cobertura del servicio educativo.

3.1.5. Desarrollo educativo y espacios participativos.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), emitido durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el sistema educativo mexicano consideró la necesidad de recuperar la vinculación de la escuela con su entorno social. Se propuso la instalación del Consejo de Participación Social en tres niveles: escolar (CEPSE), estatal (COEPSE) y nacional (CONAPASE), como el medio para convocar la implicación de los padres de familia, los representantes de sus asociaciones, los maestros y los representantes de su organización sindical, el directivo de la escuela, los alumnos y ex alumnos, las autoridades locales, los empresarios y demás miembros de la comunidad interesados en la educación.

Sobre las funciones del Consejo Escolar de Participación Social (CEPSE) y sus integrantes, el Artículo 69 de la Ley General de Educación de 1993, destaca la autorización a los padres de familia de opinar sobre asuntos pedagógicos y, tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, asimismo la fusión de otros espacios de participación que hasta entonces habían convocado a estas figuras sin modificar funciones o adecuar objetivos: la Asociación de Padres de Familia (SEP, 1982), la Unidad de Protección y Emergencia Escolar (SEP, 1990) y el Consejo Técnico Consultivo (SEP, 1967)².

² En 2001, la SEP federal con la emisión de las Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) con el propósito de incentivar un nuevo modelo de gestión en las escuelas, establece otro ámbito de participación denominado Consejo de Planeación con las mismas figuras consideradas en el CEPSE y funciones similares relacionadas al sostenimiento de la escuela. La diferencia era que el PEC tenía presupuesto destinado a las escuelas participantes, en el CEPSE. (SEP, 2010)

La tarea de la Unidad Interna de Protección Civil y Emergencia Escolar centrada en acciones de prevención, auxilio y recuperación destinadas a salvaguardar la integridad física de la comunidad escolar, población flotante del inmueble, instalaciones, bienes e información vital, ante la eventualidad de un desastre provocado por fenómenos naturales o humanos. Se organiza a través de brigadas conformada por alumnos, maestros, directivo, padres de familia y comunidad en general, los cuales deben elaborar su Plan de Contingencia.

La encomienda de la Asociación de Padres de Familia es representar los intereses de los padres de familia, colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar, proponer a las autoridades educativas las medidas que estimen conducentes y reunir fondos con aportaciones voluntarias de sus miembros, lo que debe quedar plasmado en el Proyecto Anual de Trabajo. Elaborado por el Comité de Padres de Familia y validado por el director de la escuela.

La acción del Consejo Técnico Consultivo en abordar asuntos pedagógicos para encontrar entre todas las alternativas de solución y evaluar los resultados, lo cual se resume en el Programa de Trabajo. Este Consejo está integrado por los maestros y el director de la escuela.

El planteamiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación implicó que en los siguientes años los estados de la República modificaran sus respectivas leyes de educación considerando las reformas y establecieran las estrategias y mecanismos para aplicar la nueva normatividad, incluso duplicaran en dicho documentos legislativos los espacios de participación y las funciones. Con este planteamiento normativo de la participación social se afianza en la práctica el cumplimiento administrativo en las escuelas, al ser un trámite solicitado por la SEP para realizar gestiones institucionales.

En la siguiente tabla se presentan los elementos claves de las reformas educativas sobresalientes; en ella se explica la conceptualización normativa de la participación considerada en los periodos reformistas de la educación en México.

PERIODO	PRESIDENTE	SECRETARIO	LEY	POLÍTICA EDUCATIVA	PARTICIPACIÓN
1905-1911	Porfirio Díaz	Justo Sierra	Ley de Educación Primaria de 1908, para el DF y los territorios. Decreto del 10 de mayo de 1910 para la creación de la Universidad Nacional del México	Estado tutelar de la educación Patriotismo. Laicidad. Ajuste de periodo a 7 años; Instrucción solo medio; Ciencia como eje; Obligatoriedad Estado; Organización E. Superior	Obligación moral de todos de cooperar en la consecución de meta. Deber moral a la Patria. Respeto a los otros.
1921-1924	Álvaro Obregón	José Vasconcelos	Reforma del Art. 73 Constitucional, de 1921 Decreto de la Creación de la Secretaría de Educación Pública, 1921	Nacionalismo Cultural: Alfabetización; escuelas rurales; libros de texto gratuitos; misiones culturales; desayunos escolares; bellas artes. Inicio del Sistema Educativo Nacional SEP: control escolar, bibliotecas y bellas artes.	Responsabilidad formativa de los que leen. Movilización del aparato gubernamental a través del maestro. Inclusión. Aspiracional.
1934-1940	Lázaro Cárdenas	34-35 Ignacio García Téllez	Reforma del Artículo 3º	Escuela Socialista: Formación	Democrática. Para el cambio social

		35-39 Gonzalo Vázquez Vela 39-40 Ignacio M. Beteta	Constitucional de 1934	democrática; concientización del maestro; exclusión de preceptos y enseñanzas religiosas. Educación para la ciudadanía	Forma de gobierno desde la realidad escolar para replicarse en la comunidad. Maestros líderes del cambio social. Escuela centro comunitario. Apertura al debate.
1970- 1976	Luis Echeverría Álvarez	Víctor Bravo Ahuja	Ley Federal de Educación de 1973	Escuela como institución del bien común. Democratización cultural para la independencia económica	Vinculación escuela-realidad social Accesibilidad a servicios educativos técnicos.
1992- 1998	Carlos Salinas de Gortari	88-92 Manuel Bartlett Díaz 92-93 Ernesto Zedillo Ponce de León 93-94 Alberto Solana Morales 94 José Ángel Pescador Osuna	Ley General de Educación de 1991 Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992	Desarrollo educativo Eficiencia educativa Federalismo educativo	Recuperación de la participación de los padres de familia y autoridades locales. Establecimiento de espacios para la participación en la escuela y en los diferentes niveles de gobierno. Proyectos de Gestión como estrategia para la organización y evidencia participativas.

Figura 6. Reformas Educativas Sobresalientes en México y la Conceptualización de la Participación Social en la Educación

Fuente: Elaboración Propia.

3.2. Acción y Circunstancia de los Actores ante la Política Educativa Nacional

La aplicación de las incipientes y renovadas políticas educativas a lo largo de la historia de la institucionalización de la educación en México y el desarrollo de su sistema educativo ha incidido en las acciones de los padres de familia, (García, 2002; Montes de Oca 2008) y en los maestros (Latapí, 2004; Flores, 2011, Martínez, 2001^a; Montes de Oca, 2007). En los siguientes párrafos se expone cuál ha sido la acción que han ejercido los padres de familia y maestros, así como las circunstancias derivadas de la aplicación de la política educativa que han gestado dicho accionar.

3.2.1. Rechazo y desaliento.

La puesta en marcha de las primeras políticas educativas en el país generó dos posturas ciudadanas en defensa de sus respectivos intereses. Los padres de familia de las escuelas parroquiales, particulares y del ayuntamiento, acostumbrados a participar en la selección de los contenidos bajo los preceptos de la fe católica, la contratación de los maestros, la evaluación del desempeño docente, y en el pago del servicio educativo, se sintieron despojados del derecho de formar a su descendencia con los criterios de su postura ideológica y los rasgos de la clase social a la que pertenecían, obligados a asumir un proyecto nacional no compartido (García, 2002).

En tanto, los padres de familia de las escuelas públicas se mostraron motivados al principio por las oportunidades prometidas. Por lo que Martínez González resume el interés de los padres con respecto a sus hijos, y en algunos casos de los maestros a sus alumnos, en la frase “ser alguien en la vida”; que supone destacar en algo, ser bueno en algo, no perderse en el anonimato de una vida inadvertida, para evitar “ser nadie” (2008).

Sin embargo, los resultados de la escuela mexicana bajo la administración del Estado no fueron los esperados. El argumento del avance limitado de la escuela señalado por García (2002) refiere que “los intelectuales de la segunda mitad del siglo XIX consideraban que uno

de los principales obstáculos para que la escuela funcionara como instancia regeneradora de la sociedad era la indolencia de los padres” (2002, p. 3).

Durante el ejercicio de Justo Sierra, los padres de familia dejaron de enviar a sus hijos a la escuela pública. Se mostraban desinteresados por la instrucción pública, no obstante, las multas a las que se hacían acreedores. Las explicaciones de los padres se basaban en la poca utilidad para la vida cotidiana de los conocimientos impartidos, en el mobiliario y materiales inapropiados para la edad de sus hijos, al excesivo número de alumnos por maestro y a la réplica en el aula de la organización social por clases y niveles económicos.

Carrillo³ (2000), lo expresaba en sus artículos al señalar que el interés inicial de los padres de familia para que sus hijos ingresaran a la escuela pública, iba disminuyendo al observar que un maestro atendía a ochenta, ciento veinte y hasta ciento cincuenta niños de diferentes edades en mesabancos muy pequeños para los más grandes de edad; asimismo porque los progresos académicos no tenían aplicación en la vida diaria, explicando que esta situación era producto de una pesima organización del incipiente sistema que consideraba el contenido academicista sin utilidad en la labor campesina de la familia del alumno, no capacitaba al maestro y no dotaba del número suficiente de maestros en una misma escuela, además de que no atendía las carencias administrativas de la escuela.

Es entendible, señala Carrillo (2000), que el desaliento se traduzca en irregularidad en la asistencia del niño a la escuela y el abandono de los estudios

“...Y cuando ha salido el niño de ésta y de aquella y de la otra escuela, después de haber pasado en ella seis u ocho años largos... Tiene que arar la tierra, y sabe decir: *yo amo, tú amas, él ama, nosotros amamos*, y sabe decir: *la, artículo determinado, del género femenino y número singular*... Necesita aplicarse con tesón al trabajo manual, y sabe tener indolentemente un libro entre sus manos... va a entrar a la vida política, va a ser miembro de un pueblo en el que tiene que ejercer derechos y

³ Carlos A. Carrillo (1855-1903) fue uno de los educadores más notables del México moderno. Su labor contribuyó a consolidar la educación primaria mexicana al clasificar los problemas que se oponen a la enseñanza y el aprendizaje. Dio a conocer su trabajo a través de artículos y ensayos que el mismo publicaba en la revista “La Reforma de la Escuela”.

que cumplir obligaciones, e ignora esas obligaciones y no tiene noción de esos derechos...”. (Carrillo, 2000, p. 9).

3.2.2. Molestia y organización.

La pobreza también fue condición para que no ingresaran los niños a la escuela pública que iba dirigida a la clase trabajadora y campesina; no contaban con ropa apropiada y su mano de obra era necesaria para el sustento familiar. Así que las multas a las que se hacían acreedores los padres de familia “fue sumamente impopular y dio pie para malos entendidos y conflictos en la vida de los pueblos. Era difícil para los padres de familia entender el precepto de obligatoriedad y más aún cuando las condiciones eran tan precarias” (García, 2002).

A partir del proyecto educativo de Vasconcelos se les confiere a los padres de familia la calidad de derechohabientes y supone un cambio en la participación de estos. Las Juntas de Vigilancia implementadas en el Porfiriato para verificar la labor y conducta del maestro dejaron de funcionar para dar paso a la organización formal de los padres con el objetivo de defender, desde frentes diferentes, los ideales de la religión católica y el laicismo educativo. Los primeros bajo el liderazgo de la iglesia católica y los segundos por el Estado.

La reacción de la Iglesia dio pauta a la organización de sus fieles en forma de participación política, cívica y social estableciendo grupos y frentes paraeclesiales los cuales ocupaban la estructura clerical para su acción. En el sector educativo, surge la Asociación Nacional de Padres de Familia que después se convertiría en la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), para diferenciarse de la instituida por la SEP en tiempo de Calles. A lo largo de las décadas comprendidas entre 1910 y 1940, la UNPF haría frente a las políticas educativas del gobierno en forma de boicots, el uso de la prensa y enfrentamientos.

Como resultado de la primera asamblea nacional de los padres de familia, en 1926, se decide el cambio de nombre y los cuatro objetivos a los cuales sujetaría su acción: “a) proteger y hacer respetar la familia; b) defender los derechos inalienables de los padres de

familia en la educación de sus hijos; c) pugnar porque el Estado garantice la libertad de enseñanza y, d) denunciar cualquier intervención partidista o sectaria en escuelas públicas o privadas”. Los estados de México, Puebla, Morelia y Toluca fueron los más participativos (García, 2002, p.6).

3.2.3. Simulación y límites.

Los padres de familia de la UNPF también aprendieron a simular ante la supervisión del gobierno federal de las escuelas para el cumplimiento del laicismo educativo, a hacer uso de la prensa para manifestar su inconformidad y a organizar la resistencia civil a través de marchas, cierres de escuelas, apertura de escuelas clandestinas, campañas publicitarias y plebiscitos. Con algunas de estas acciones se opusieron ante el proyecto de la educación sexual en la escuela por considerar que los maestros no tenían la capacidad de abordar el tema (1933), al enfrentar la educación socialista, que dio paso a la cristiada, para reformar el Art. 3º Constitucional y procurar la apertura de escuelas particulares (1934-1941), contra el libro de texto único y obligatorio en las escuelas particulares a menos que se designara sostenimiento estatal (1960) y por los libros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales al no ser considerados en la Comisión encargada de redactarlos (1970).

Como respuesta a la acción de los padres de familia aglutinados en la UNPF, el Estado se ocupó de emitir decretos y reglamentos a fin de normalizar la participación de los padres de las escuelas públicas y legalizar las asociaciones que conformaban la UNFP. Las primeras medidas políticas establecieron las bases para la definición de las actuales Asociaciones de Padres de Familia de las escuelas oficiales: niveles de participación, organización y funciones.

Al revisar el Decreto de Creación de la Confederación Nacional de Agrupaciones de Padres y Maestros, emitido por Plutarco Elías Calles (1929) es destacable la relevancia que le otorga el estado a la relación maestro-padre de familia para el desarrollo educativo, comunitario y social, aunque también el control de la autoridad escolar sobre las acciones de los padres, que se mantiene hasta nuestros días.

3.2.4. Vigilancia y control.

El carácter mixto de esta primera instancia marcó el carácter de las subsiguientes organizaciones; las acciones de los padres estaban supeditadas a la vigilancia directa de los maestros, directores e inspectores escolares y permanecería dentro de los límites y atribuciones que la SEP les fijaba. Esta orientación fue acorde con el papel social que en esos años se atribuyó a los maestros: organizar y promover en las comunidades, convenciendo y coordinando a los padres de familia, el desarrollo social, económico y cultural de la población (García Alcaraz, 2002).

Con el primer Reglamento de las Agrupaciones de Padres de Familia del Distrito Federal de 1933, en la época de más oposición de la UNPF a la política educativa, el estado configuró los principios de una estructura ciudadana bajo el control del aparato escolar. Y no obstante que el Decreto aplicaba solo al territorio del Distrito Federal, los representantes de la SEP en los estados y los supervisores escolares lo aplicaron en las escuelas del resto de la República Mexicana. Según García Alcaraz (2002), este reglamento ratificaba la tendencia de 1929, en el sentido del paternalismo de las autoridades y el control de la participación de los padres,

En tanto, el Reglamento para la constitución y funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Familia en las escuelas dependientes de la SEP de 1949, aporta la distinción de cinco niveles de participación: escuela, zona, municipio, estado y nación; el incremento de padres de familia en la mesa directiva como vocales: uno por salón de clase; y establece la facultad de la SEP para autorizar o denegar la inscripción en sus registros de las Asociaciones de Padres de Familia, aun de las escuelas particulares, lo que dejaría al margen de la legalidad cualquier agrupación contraria a sus fines.

3.2.5. Reduccionismo. confusión y deslinde.

Con la última modificación al Reglamento de las Asociaciones de Padres de familia realizada en el mandato de José López Portillo, los niveles de participación se redujeron a tres: escolar,

estatal y nacional, las obligaciones de los padres de familia se alinearon a prioridades gubernamentales concretas: educación para adultos, mejoramiento de la comunidad escolar y ser partícipes en la aplicación de las cooperaciones.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 y la creación de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPSE), la organización de los padres de familia se complicó. Ya para los 90, los padres de familia no querían ir a las reuniones -comparte María, en la entrevista de actor involucrado- se quejaban de que eran muchas y para lo mismo. Los retos de la escuela para convocar la participación de los padres de familia y la de otros actores sociales eran diferentes.

En los siguientes años, los padres de escuelas privadas o públicas, probablemente con base en la noción “escuela igual a educación”, deslindaron al centro educativo la responsabilidad de participar activamente en el proceso educativo de sus hijos. En algunos casos como resultado del protagonismo de la escuela en dicha tarea, carácter adjudicado por el Estado, o por falta de tiempo de los padres, tutores y cuidadores para atender las necesidades educativas de su descendencia debido a las dobles jornadas laborales y a la incorporación al mercado laboral.

Por lo tanto, la participación social de 1993 a 2009 no solo se vio influenciada por las políticas educativas, también lo fue por el escenario social complejo que dificultó la definición y comprensión de la participación social debido a los rasgos de esta época: La visión individualista de las personas sobre lo comunitario, la relevancia del mercado y los intereses internacionales en el mundo globalizado, más los reajustes de la institución familiar y la presencia de medios tecnológicos que favorecen la comunicación no personal, ni física.

3.3. Articulación de la política educativa de la participación social en el escenario local

Puebla es uno de los 33 estados de la República Mexicana y como tal ha de sujetarse a los lineamientos de las políticas educativas del país⁴. Sobre la relativa a la participación social en la educación de 1992, la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEP) se ocupó de determinar los lineamientos operativos conducentes bajo las expectativas de la administración local (SEP, 1999; SEP, 2006; Hernández, 2004).

3.3.1. Espacios participativos con proyecto de intervención.

Sobre la aplicación de la política educativa de 1992, la experiencia poblana se sujeta a la organización de los Consejos de Participación Social en la Educación conforme a los parámetros establecidos a nivel nacional, con la distinción de considerar a estos espacios como una estrategia estatal para detonar el desarrollo regional bajo la dirección operativa de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo (CORDE).

A través de la construcción de proyectos regionales de intervención, en donde se asentaban las propuestas y los compromisos de los representantes de las diferentes instancias educativas, civiles, sociales, gubernamentales y privadas de la Región, las cuales eran convocadas y orientadas por el personal técnico-pedagógico de las CORDE, se evidenciaba los procesos participativos individuales y colectivos de padres de familia, alumnos, maestros, autoridades educativas y locales en el entorno escolar (SEP, 2006; SEP, 1999; Hernández, 2004).

⁴ Se ubica en la región este del país. Colinda al norte con los estados de Tlaxcala e Hidalgo, al noreste con el estado de Veracruz, al sur con el estado de Oaxaca y al oeste con los estados de Morelos y México. Se encuentra constituido por 217 municipios en los cuales viven 6 millones 168 mil 883 habitantes; de los cuales, 3 millones 225 mil 206 son mujeres y 2 millones 943 mil 677, hombres. El 72% de la población se encuentra ubicada en la zona urbana y el 28% en la rural. La escolaridad promedio de los habitantes es de 8.5 grado, lo que corresponde a un poco más del segundo año de secundaria. El sector de actividad que más aporta al producto interno bruto (PIB) es el de comercio (INEGI, 2015).



Figura 7. Vinculación para el Desarrollo Educativo Regional en Puebla

Fuente: HERNÁNDEZ, A.A. Esquema de Vinculación para el Desarrollo Educativo en las Regiones de Puebla. Antología del Desarrollo Educativo, Dirección General de Desarrollo Educativo, SEP/GEP. 2004.

La intención de los lineamientos operativos diseñados por la SEP de Puebla era que las escuelas no se limitaran a levantar el acta de instalación de su respectivo Consejo de Participación Social Escolar, sino que en colectivo cada institución educativa elaborara su proyecto de intervención, seleccionando un tema prioritario a atender durante el ciclo escolar. Los proyectos escolares eran fuente informativa para la construcción del proyecto regional al tomarse como referencia para la definición de prioridades presupuestales.

3.3.2. Funciones de los consejos y temas de intervención.

A partir de la definición operacional realizada por la SEP de Puebla, se determinó que los Consejos de Participación Social en la Educación (CEPSE) tuvieran cinco funciones operativas: a) gestionar ante los ayuntamientos y autoridades educativas el mejoramiento de

los servicios educativos, b) estimular y apoyar actividades de intercambio, colaboración y participación inter-escolares en aspectos culturales, cívicos, deportivos y de bienestar social, c) establecer programas de bienestar comunitario, d) coadyuvar en actividades de protección civil y emergencia escolar, e) promover cursos, talleres y pláticas de orientación y capacitación dirigidos a padres-madres de familia para apoyar a sus hijos en sus procesos educativos, f) promover estímulos y reconocimientos de carácter educativo a alumnos, maestros, directivos y empleados escolares (SEP, 2008; SEP, 1999; Hernández, 2004).

Asimismo, la SEP de Puebla definió el contenido temático para elaborar el proyecto:

EJE TEMÁTICO	MEDIO	TEMAS DE INTERVENCIÓN
BIENESTAR SOCIAL	asesorías y pláticas	Violencia intrafamiliar, deficiente participación social, pandillerismo, inseguridad pública, vandalismo, desempleo, desintegración familiar, delincuencia, grafitos, analfabetismo y desnutrición.
DESARROLLO SUSTENTABLE	campañas	Reforestación, recuperación de áreas verdes, limpieza de ríos y barrancas, montoneras, basura y contaminación.
APOYO PEDAGÓGICO	cursos y pláticas	Reprobación, deserción, ausentismo, baja eficiencia terminal, falta de vinculación escuela-comunidad, maltrato escolar.
EDUCACIÓN PARA ADULTOS	campañas	Alfabetización y educación continua del adulto.
TALLERES PRODUCTIVOS	cursos-talleres	Hongo seta, hortalizas, tecnologías domésticas y preparación de alimentos.
GESTIÓN PARA MEJORAS		Material didáctico, canchas, mobiliarios, alumbrado, agua potable, alcantarillado, pavimentaciones, guarniciones, reconstrucción de andadores, falta de semáforos, puentes peatonales y señalamientos viales
PREVENCIÓN PARA LA SALUD	asesorías y pláticas	Educación sexual, alcoholismo, drogadicción, prostitución, falta de planificación familiar y perros callejeros.
DEPORTIVO	gestiones y torneos	Espacios deportivos y organización de competencias deportivas y recreativas.
CULTURAL	ferias, talleres y charlas	Valores y tradiciones de la región.

Figura 8. Contenido Temático para Proyectos de Participación Social

Fuente: HERNÁNDEZ, A.A. Ejes, Medios y Temas para la Intervención por Medio de Proyectos de Participación Social en Puebla. Antología del Desarrollo Educativo, Dirección General de Desarrollo Educativo, SEP/GEP. 2004.

3.3.3. Características del escenario local, Región Cholula.

La Región Cholula está constituida por trece municipios y 62 juntas auxiliares, a partir de la última reorganización geográfica y de servicios efectuada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encuentra asentada en una superficie de 868 mil 87 km². Limita al noroeste con la Región San Martín Texmelucan, al norte con el estado de Tlaxcala, al este con las regiones Puebla Poniente y Puebla Norte, y al sur con la Región Atlixco (Hernández, 2004).

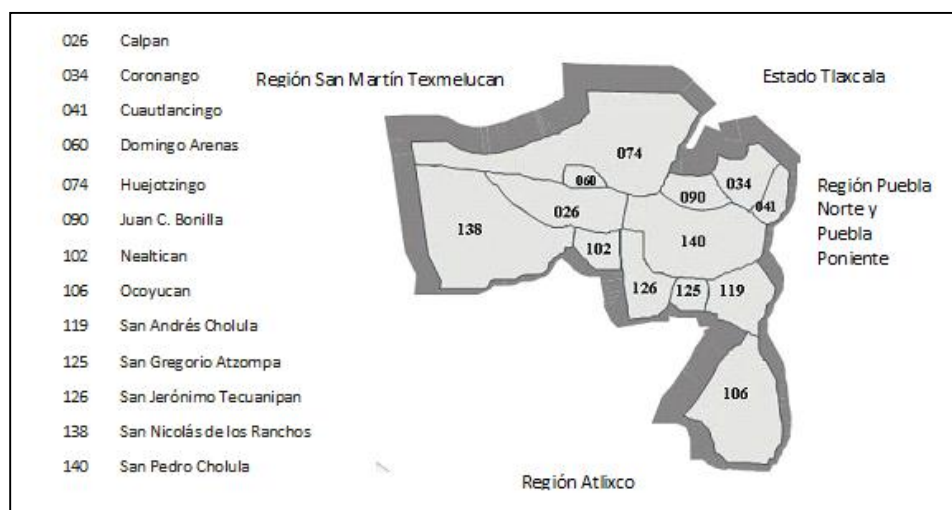


Figura 9. Mapa de la Región Cholula

Fuente: DGDE, Mapa de la Región de Desarrollo Educativo Cholula. Antología del Desarrollo Educativo, Dirección General de Desarrollo Educativo, SEP/GEP. 2004.

En 2009, la Región Cholula contaba con 426 mil 471 habitantes; 204 mil 676 hombres y 221 mil 795 mujeres. 97 mil 057 niñas, niños y adolescentes inscritos en alguno de los servicios de educación básica y media superior regulares, oficiales y particulares. Se cuenta con 667 escuelas: 267 preescolares, 202 primarias, 120 secundarias y 80 bachilleratos.

Se caracteriza por tener instaladas en su territorio -San Andrés Cholula- importantes Casas de Estudio Superior particulares como la Universidad de las Américas (UDLA), Universidad Iberoamericana (IBERO), Universidad Madero (UMAD), Universidad del Valle de México (UVM) y Tecnológico de Monterrey (TEC). Así como escuelas particulares de

educación básica y media superior con los más altos puntajes de la prueba ENLACE del Estado de Puebla, tal es el caso del Colegio Canadiense, Dámicis, Pedregal, entre otros (SEP, 2009)

Dentro de su jurisdicción se encuentra la zona de mayor riesgo por el volcán Popocatepetl, la cual está conformada por los municipios de San Nicolás de los Ranchos y Nealtican. En Cuautlancingo se ubica la planta armadora de autos Volkswagen y otras industrias proveedoras de autopartes. A nivel nacional e internacional es reconocida la zona lechera ubicada en Chipilo, localidad de Santa Isabel Cholula, así como la producción de sidra en Huejotzingo, la industria del ladrillo en Coronango y la fruticultura en San Nicolás de los Ranchos y Nealtican (INEGI, 2010).

Es una zona atractiva al turismo por los vestigios prehispánicos, como la Pirámide de Cholula, que dan cuenta del asentamiento de la cultura cholulteca, huejotzinca, moyotzinca, nauatlaca, tolteca y tlaxcalteca. Aún es posible identificar grupos étnicos en la Región Cholula, aunque muy reducidos (14,022 habitantes), sobre todo en las poblaciones cercanas al volcán Popocatepetl e Iztaccihuatl, o adentradas en las estribaciones de la Sierra del Tenso (INEGI, 2010).

Por su carácter conurbado con el municipio de Puebla, esta Región se ha hecho atractiva para el desarrollo inmobiliario. La adquisición de las casas-habitación, en general, es por familias que se trasladan de la capital del Estado y del Distrito Federal. También, se manifiesta en esta Región un desatado crecimiento en el sector de servicios. No solo para atender las necesidades de los nuevos habitantes, sino como una zona comercial para todo el estado y la zona sur del país (INEGI, 2010).

Al cierre del ciclo escolar 2008-2009, se constituyeron 484 Consejos Escolares (COEPSE), que representa el 72% de las 667 escuelas existentes en la Región. 109 instituciones particulares (52% de escuelas particulares en la Región) y 375 instituciones oficiales (83% del total de escuelas oficiales en la Región). El 28% restante de instituciones no organizaron a los agentes educativos a través de los COEPSE. Se desconoce si estas escuelas promovieron y lograron la participación de los padres de familia, maestros, alumnos,

autoridades y comunidad en general a través de otros mecanismos de organización (SEP, 2009).

Por tanto:

A partir de los esfuerzos gubernamentales de orientar la educación pública en México, la acción participativa de los padres de familia y de los maestros, se ha definido en función de dos aristas: lo que debe aprender el niño/adolescente y quién tiene el derecho de formarlo. El primer aspecto apela a la teoría educativa y a la conceptualización del niño/adolescente considerado en los planes y programas educativos derivados de la política educativa de la administración del momento. El segundo, a las políticas educativas y los resultados de su articulación en los diferentes niveles de concreción: nacional, estatal, regional y escolar.

Las relaciones de ida y vuelta que se establecen entre los actores generan vínculos de responsabilidad en el proceso educativo del niño/adolescente. Es decir, que el niño/adolescente es intervenido por cuatro entidades de poder: familia, escuela, gobierno y sociedad. Cada una de ellas aportando variables determinantes, desde su interés particular, en la construcción del proceso educativo del niño/adolescente. Todas vinculadas entre sí, influyendo en la otra de manera directa o colateral, sin que esta relación asegure el bien superior del niño/adolescente.

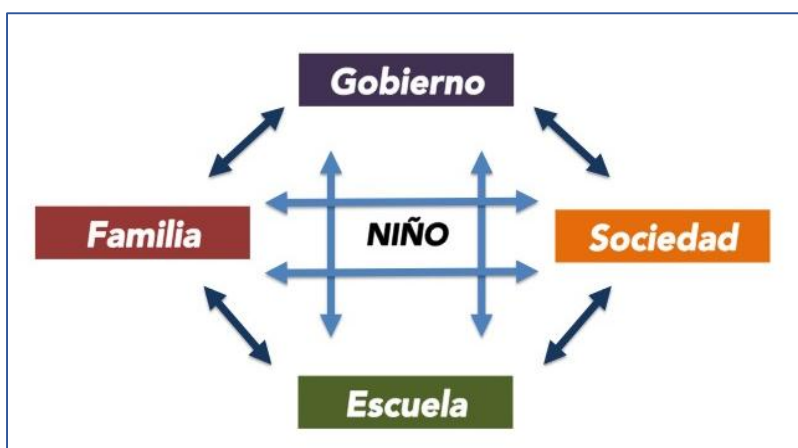


Figura 10. Corresponsabilidad Social en el Proceso Educativo de Niños y Adolescentes
Fuente: Elaboración Propia

Dónde:

- a) Gobierno
- b) Familia
- c) Escuela
- d) Sociedad
- Ω) Niños

$$\Omega_{t_0 \rightarrow t_1} = \left[\frac{a+b}{d} \right]^c$$

Y cuya relación entre sí influye en las relaciones sociales educativas, de acuerdo con la teoría de los entornos sociales de Vygotsky, por lo que su atención requiere de un proceso de intervención longitudinal que gestione el desarrollo del capital social para la formación de una cultura comunitaria.

I. El gobierno a través de medidas normativas aplicables en la escuela, que orientan la acción social y pedagógica, los resultados visibles en el educando y en el desarrollo de la comunidad escolar; lo cual impacta en la dinámica de la familia al interior de su organización y en la de otras instituciones, medios y entornos de la sociedad.
II. La familia por medio de requerimientos educativos, explícitos o implícitos en la persona (ser y hacer) del niño/adolescente y los padres de familia, para la intervención política y profesional del gobierno y la escuela, con la expectativa de que resuelvan sus demandas y mejore su condición en la sociedad.
III. La sociedad aportando entornos de educación no formal e informal a través de organizaciones religiosas, medios de comunicación, medios tecnológicos, organizaciones civiles, entre otros; los cuales generan nuevos insumos formativos a los integrantes de la familia que, al ser socializados, se convierten en variables de presión para el gobierno y la escuela al reclamar atención a situaciones ajenas al control y la planificación de estas dos entidades.
IV. La escuela como soporte de la familia y la sociedad; traductora operativa de la visión gubernamental en turno. Escenario de los encuentros formales de los padres de familia, con la política educativa y los representantes del gobierno (maestros y directivos).

Figura 11. Incidencias Directas del Entorno Escolar

Fuente: Elaboración Propia

La participación social en las escuelas mexicanas ha estado condicionada por las líneas generales educativas que no corresponden al entorno de cada entidad y comunidad, sino a la ideología de los grupos políticos que las han suscrito. Entonces, la participación social de los diferentes actores está sujeta a la comprensión que tengan de su función y responsabilidad en el proceso educativo de los niños y adolescentes, en el marco de la normatividad establecida durante la época que le ha tocado interactuar en la comunidad escolar.

Capítulo 4. Diseño Metodológico de la Investigación

4.1. Enfoque Epistémico

Con la finalidad de comprender e interpretar el papel que desempeñaron los padres y maestros durante el desarrollo de la Estrategia de Participación Social en la Educación en el periodo comprendido de 1993 a 2009, se determinó diseñar una investigación mixta, con énfasis en el enfoque hermenéutico-práctico (Cabello, 2010) para perfilar el análisis cualitativo, en virtud de que es determinante la interpretación y percepción de los padres y los maestros en su calidad de adultos y responsables de la formación de los alumnos.

Por tanto, se consideró que la realidad de la Estrategia de Participación Social en la Educación habría de centrarse en el entorno escolar por ser el contexto en el que se desarrolló y en la acción participativa de los padres y maestros como evidencia del papel que desempeñaron; para el efecto el estudio consideró la *fusión de horizontes* (Gadamer citado por Cabello, 2010) entre lo que accionaron maestros y padres y lo que entendieron debían hacer. Bajo la cuestión de la *doble hermenéutica* (Cabello, 2010) se adoptaron estrategias de investigación mixta para la recuperación de datos, con énfasis en lo cuantitativo para la parte descriptiva y en lo cualitativo en la fase de interpretación.

4.2. Diseño Metodológico

El diseño de la investigación está conformado por dos etapas, en donde el dato cuantitativo da insumos descriptivos para construir el dato cualitativo recuperado en la segunda etapa. Para el efecto se retomó el diseño explicativo propuesto por Creswell & Plano-Clark (2007), cuyo Modelo de Explicaciones por Medio del Seguimiento de dos etapas se adaptó de la siguiente manera: La primera, cuantitativa enfocada a la indagación en los alumnos y padres de familia. La segunda, cualitativa, dirigida a los maestros.

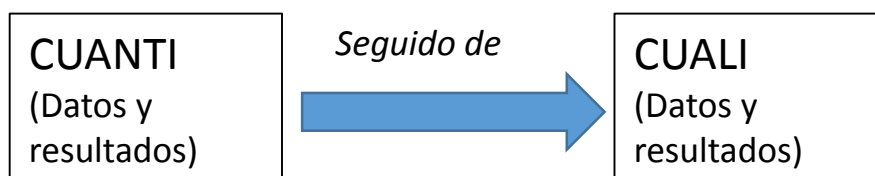


Figura 12. Diseño Explicativo de la Investigación

Fuente: Elaboración Propia a partir de Creswell y Plano (2008).

4.3. Tipo de Estudio

Definido un diseño mixto de investigación, orientado por el paradigma hermenéutico-práctico en el que se basa la investigación, se determinó la pertinencia de desarrollar un único *Estudio de Tipo Interpretativo*, cuyas estrategias descriptivas recuperaron aspectos cuantitativos y cualitativos de la acción participativa de padres y maestros a fin de responder al supuesto planteado.

Por tanto, el supuesto queda establecido de la siguiente manera:

La Estrategia de Participación Social en la Escuelas de 1993 a 2009 mejoró la acción participativa de los padres de familia y maestros de la Región Cholula.

Donde las variables son:

V.I. Estrategia de Participación Social en las Escuelas 1993-2009.

V.D. Acción participativa de los padres de familia y maestros.

En la selección del método mixto también se consideró el hecho de que su fundamentación es pragmática, que considera al significado, valor o veracidad de una expresión y se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo al definirse; o dialéctica, que considera una mejor comprensión del fenómeno (Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez Prado, 2003).

Por tal razón se establece la pregunta focal: ¿Qué papel desempeñaron los padres de familia y los maestros ante la Estrategia de Participación Social en las Escuelas (1993-2009), en la Región Cholula?

4.4. Objeto de Estudio

Comprensión sociopolítica y sociocultural de la Estrategia de Participación Social en las Escuelas de la Región Cholula, en el periodo 1993-2009.

4.5. Selección y Construcción de Instrumentos

Para el efecto, se decidió que, para la etapa de cuantitativa debían diseñarse dos cuestionarios. Uno para ser contestado por los alumnos y otro para los padres de familia con hijos inscritos en las escuelas muestra de la Región Cholula.

4.5.1. Cuestionario para alumnos

4.5.1.1. Sujetos.

Los sujetos del primer cuestionario fueron los alumnos en su calidad de beneficiarios del servicio educativo. Por lo cual se determinó que serían aquellos que cursaran en el momento de la aplicación el 6° grado de Primaria y 3° de Secundaria de las escuelas de la Región de Cholula, sin importar el género ni las calificaciones. Sobre la selección de la muestra, 1040 alumnos, el diseño fue probabilístico, estratificado y por conglomerados, donde la unidad mínima de selección fue la escuela y la unidad de observación, el alumno del grupo seleccionado. Para el esquema de selección se consideró:

- a. *Unidades Primarias de Muestreo (UPM)*. Los trece municipios de la Región de Desarrollo Educativo Cholula.

- b. *Unidades Secundarias de Muestreo (USM)*. Se seleccionaron las localidades que fungen como cabecera de municipio.
- c. *Unidades Terciarias de Muestreo (UTM)*. De las localidades que fungen como cabecera de municipio, se seleccionaron las escuelas primarias y secundarias oficiales
- d. *Unidades Cuaternarias de Muestreo (UCM)*. De las escuelas primarias y secundarias oficiales seleccionadas, se seleccionó al grupo que estuviera en ese momento ubicado físicamente en su salón.
- e. *Unidades Quintas de Muestreo (UQM)*. Todos los individuos presentes en el salón de clases de 6° de primaria y 3° de secundaria de los grupos seleccionados, cuya característica principal es la de ser alumno inscrito en el plantel.

Por ser un muestreo probabilístico en donde todas las unidades de observación tenían las mismas posibilidades de ser seleccionadas se definieron los siguientes criterios:

- a. *De inclusión*. Además de cumplir la condición de la población sujeto de estudio, el encuestado debería estar presente en el salón de clases en el momento de la aplicación grupal del instrumento.
- b. *De exclusión*. Aquellos alumnos de 6° grado de Primaria y 3° de secundaria que por asuntos de planeación docente o escolar, estuvieran en la escuela y en el aula realizando otra actividad.

4.5.1.2. Instrumento.

Para el cuestionario de alumnos se diseñaron 27 preguntas organizadas en cuatro bloques: a) la experiencia participativa de los alumnos en la escuela, b) la experiencia participativa de los alumnos en la comunidad, c) la participación de padres y d) la interacción maestros-padres. En el bloque experiencial, las preguntas fueron abiertas y cerradas: éstas, medidas con escala numérica del 0 al 10; en el bloque participativo bajo la escala de Thurstone y en el bloque de interacción a través de la escala de Likhert. El instrumento fue validado por el director de la presente investigación doctoral (Anexo 1).

4.5.1.3. Procedimiento para la recolección de datos.

En razón a la dinámica administrativa en las escuelas públicas de Puebla que se caracteriza por exigir, para cualquier actividad diferente a la programación académica y escolar, la autorización por escrito del titular de la Coordinación Regional de Desarrollo Educativo (CORDE) y del director estatal del nivel educativo correspondiente, con conocimiento previo al jefe de sector y supervisor de la zona escolar, se estableció un acuerdo con la CORDE para que los 13 asesores técnico-pedagógico (ATP) de esa dependencia participaran en el proceso de aplicación en las escuelas de los municipios que eran responsables.

Al término de la fase piloto, aplicada por la investigadora al 3% de la muestra definida de manera personal, se determinó que el instrumento sería autoadministrable bajo la dirección del aplicador quien leería la pregunta y las opciones, marcando el tiempo de respuesta entre una y otra pregunta; en tanto que el maestro de grupo permanecería dentro del aula como observador y responsable del orden del grupo, con el propósito de reducir el tiempo de aplicación.

4.5.2. Cuestionario para padres

4.5.2.1. Sujetos.

Los sujetos del segundo cuestionario fueron los padres de familia en su calidad actores involucrados por la Estrategia de Participación Social en las Escuelas aplicada en el periodo comprendido de 1993 a 2009. Por lo cual se determinó que serían aquellos padres de familia que estuvieran en algún lugar de la escuela cuando fuera aplicado el instrumento dirigido a los alumnos. Sin importar el grado en el que estudiaran sus hijos, su género, su profesión o cargo ante la escuela.

Sobre la selección de la muestra, de 522 padres, el diseño fue probabilístico, estratificado y por conglomerados, donde la unidad mínima de selección fue la escuela y la unidad de observación, el padre presente en la escuela. Para el esquema de selección se consideró la misma de los alumnos, salvo la relativa a las Unidades Quintas de Muestreo:

- f. *Unidades Primarias de Muestreo (UPM)*. Los trece municipios de la Región de Desarrollo Educativo Cholula.
- g. *Unidades Secundarias de Muestreo (USM)*. Se seleccionaron las localidades que fungen como cabecera de municipio.
- h. *Unidades Terciarias de Muestreo (UTM)*. De las localidades que fungen como cabecera de municipio, se seleccionaron las escuelas primarias y secundarias oficiales
- i. *Unidades Cuaternarias de Muestreo (UCM)*. De las escuelas primarias y secundarias oficiales seleccionadas, se seleccionó al grupo que estuviera en ese momento ubicado físicamente en su salón.
- j. *Unidades Quintas de Muestreo (UQM)*. Todos los individuos presentes en las instalaciones y el acceso principal de la escuela, cuya característica principal fue la de ser padre de familia de un alumno inscrito en el plantel.

Por ser un muestreo probabilístico en donde todas las unidades de observación tenían las mismas posibilidades de ser seleccionadas se definieron los siguientes criterios:

- c. *De inclusión*. Además de cumplir la condición de la población sujeto de estudio, el encuestado debería estar presente en el momento de la aplicación grupal del instrumento a alumnos.
- d. *De exclusión*. Aquellos padres de familia que estuvieran ocupados en otra actividad y los que no aceptaran contestar el cuestionario.

4.5.2.2. Instrumento.

Para el cuestionario de padres se diseñaron 11 preguntas organizadas en dos bloques: a) datos generales de los padres, b) acción participativa de los padres. En el primer bloque, la pregunta fue cerradas con opción nominal; en el bloque participativo bajo la escala de Likhert (Anexo 2).

4.5.2.3. Procedimiento para la recolección de datos.

La recolección de datos fue realizada por la investigadora, mientras los asesores técnico-pedagógico aplicaban el instrumento para alumnos. La recolección de datos fue personal, administradas las preguntas por la investigadora a los padres de familia.

4.5.3. Entrevista

4.5.3.1. Sujetos.

De las entrevistas realizadas, tres fueron a maestros jubilados y siete a maestros en activo. Por sexo, tres hombres y siete mujeres. Por desempeño laboral, un funcionario, un supervisor, dos ATP, dos directivos, cuatro maestros frente a grupo, durante ese periodo. Todos con experiencia laboral previa o posterior al periodo 1993-2009 como maestros frente a grupo.

La selección de la muestra se basó en los siguientes criterios de inclusión:

- a. Maestros que laboraron en el periodo 1993-2009 en el sector educativo con funciones aplicadas en las escuelas primarias y secundarias oficiales de la Región Cholula, Puebla.
- b. Maestros que aceptaran responder la entrevista en el momento que se les llamara, definiendo día, hora y lugar, en el periodo programado.

Los criterios de exclusión establecidos fueron:

- a. Maestros que no laboraron o mantuvieron vinculación funcional en las escuelas de la Región Cholula durante el periodo 1993-2009.

4.5.3.2. Instrumento.

Para la **etapa cualitativa** se construyó una entrevista conformada por ocho preguntas abiertas para recuperar la experiencia participativas de los maestros jubilados y en activo relacionadas a: aplicación de la política operativa de la participación social en la escuela de educación básica, los temas recurrentes y la polémica que generan, el compromiso de los padres y maestros, mecanismos y estrategias de promoción, organización, seguimiento,

consideraciones y factores correlacionales, percepción participativa, formación docente para la participación social en la educación.

4.5.3.3. Procedimiento para la recolección de datos.

La *entrevista de la fase cualitativa* fue aplicada por la investigadora responsable de manera personal; se partió de un cuestionario definido y con las respuestas obtenidas se iban desglosando otras para que el entrevistado expusiera con claridad su punto. La programación de la aplicación fue en un periodo de dos meses, de abril a mayo de 2017, en el lugar donde actualmente laboran (maestros en activo) o viven (maestros jubilados).

Previo a su aplicación, la entrevista fue sometida a las siguientes pruebas:

- a. *De contenido.* A este respecto, se consideraron los datos recuperados en la encuesta demoscópica y de percepción, que requerían explicación para la interpretación.
- b. *De construcción de preguntas.* Para tal efecto se llevó a cabo una revisión del parafraseo de cada pregunta en donde fueron probadas diferentes redacciones de acuerdo con la conceptualización de cada variable.
- c. *De la capacidad del instrumento para obtener datos.* Se realizó previo a la aplicación formal de la misma, una piloto con el fin de conocer el grado o nivel de entendimiento de cada una de las preguntas, medir tiempos de aplicación, y medición preliminar de los objetivos. Dicho pilotaje equivale al 10% de la muestra trabajada.

Por tanto:

En este capítulo se ha presentado el diseño metodológico para la presente investigación, desde el fundamento epistémico que sostiene la recolección de datos y el análisis subsiguiente. Fue pertinente describir el diseño, el tipo de estudio, los elementos de selección, así como los procedimientos que se siguieron en proceso de datos.

Capítulo 5. Análisis de Resultados de los Cuestionarios

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a alumnos y padres de familia de primaria y secundaria, mediante gráficos que son interpretados de forma descriptiva, siguiendo el diseño de investigación.

5.1. Cuestionario Aplicado a Alumnos

5.1.1. Experiencia de los alumnos en su escuela

p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela?

Calificación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Promedio
Recuento	13	5	8	8	5	56	63	129	329	213	230	96.27
Porcentaje	1.20%	0.50%	0.80%	0.80%	0.50%	5.30%	5.90%	12.20%	31.10%	20.10%	21.70%	

Tabla 1. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela?
Elaboración Propia

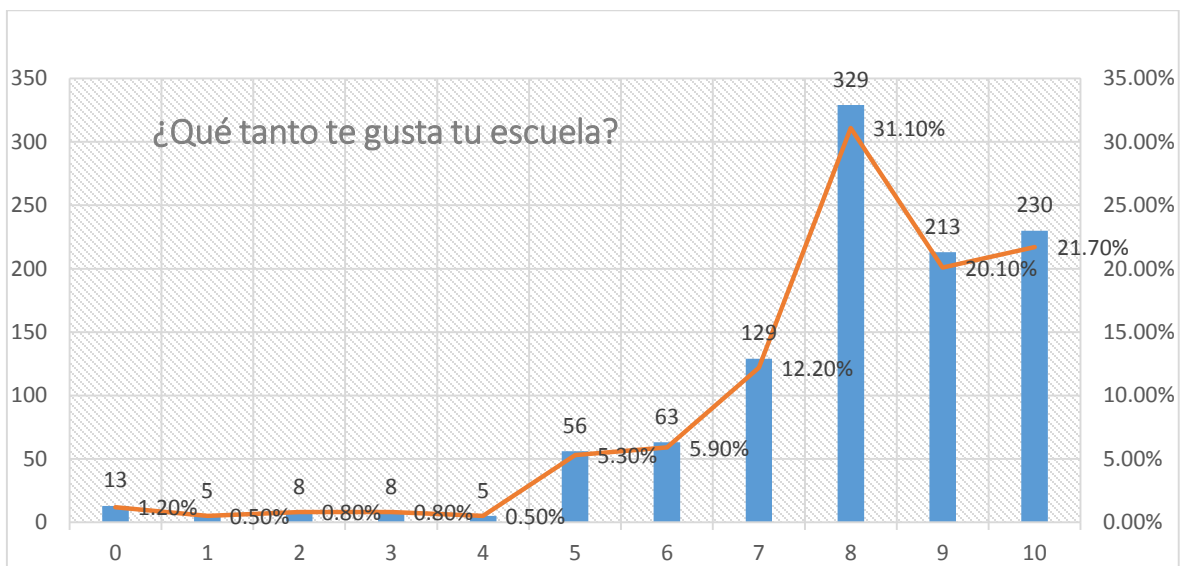


Figura 13. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela?
Elaboración Propia

De los resultados obtenidos sobre el gusto que tienen los alumnos por su escuela, para el 9.1% de ellos, la calificación es reprobatoria y oscila entre el cero y el cinco; en tanto que el 31.10% de los alumnos indicó que su agrado por la institución escolar califica con un ocho, porcentaje más alto de las calificaciones asignadas. En promedio, la calificación otorgada al agrado por la escuela fue de 96.27

p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros?

Calificación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Promedio
Recuento	28	4	6	5	7	27	39	83	218	302	340	96.27
Porcentaje	2.60%	0.40%	0.60%	0.50%	0.70%	2.50%	3.70%	7.80%	20.60%	28.50%	32.10%	

Tabla 2. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros?

Elaboración Propia

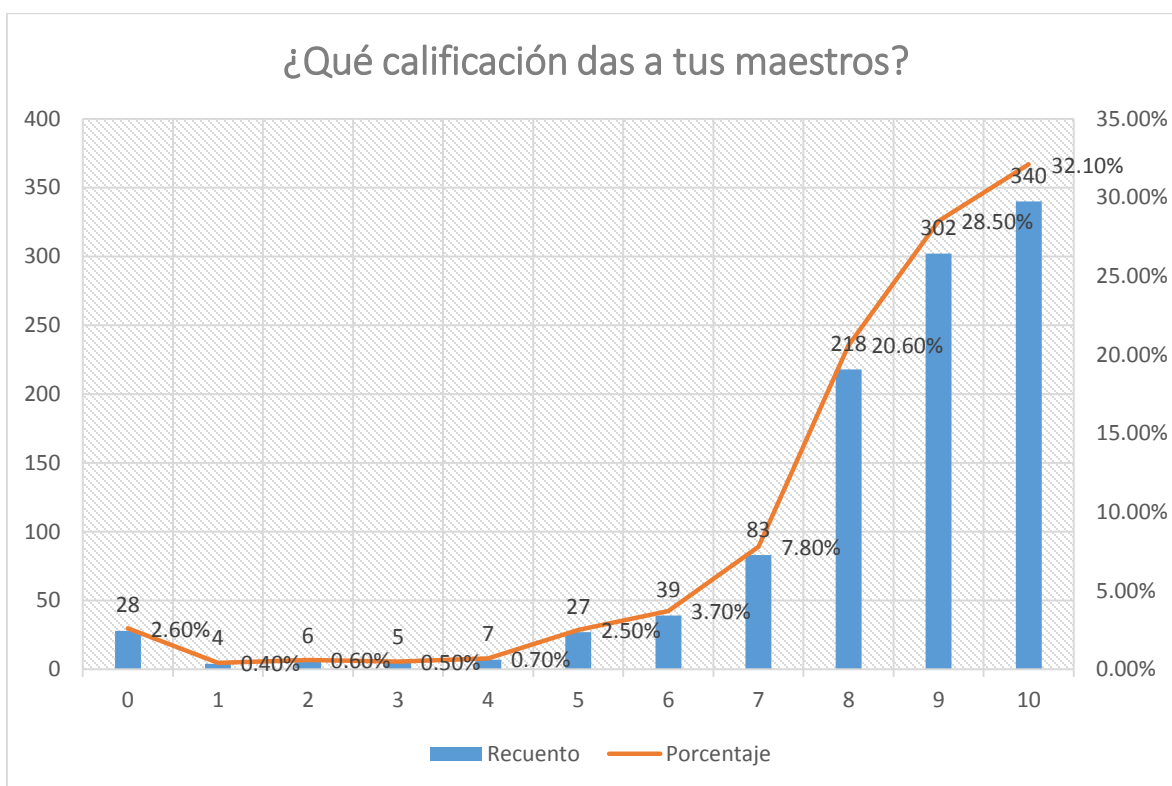


Figura 14. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros?

Elaboración Propia

Sobre la calificación otorgada a los maestros, los resultados obtenidos indican que: para el 7.3% de los alumnos, la calificación a sus maestros es reprobatoria, del cero al cinco; en tanto que el mayor porcentaje de alumnos, 32.10%, le otorgó la calificación de diez. En promedio, la calificación que obtuvieron los maestros fue de 96.27

p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti?

Calificación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Promedio
Recuento	26	9	11	16	10	42	70	118	202	240	314	96.18
Porcentaje	2.50%	0.90%	1.00%	1.50%	0.90%	4.00%	6.60%	11.20%	19.10%	22.70%	29.70%	

Tabla 3. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti?
Elaboración Propia

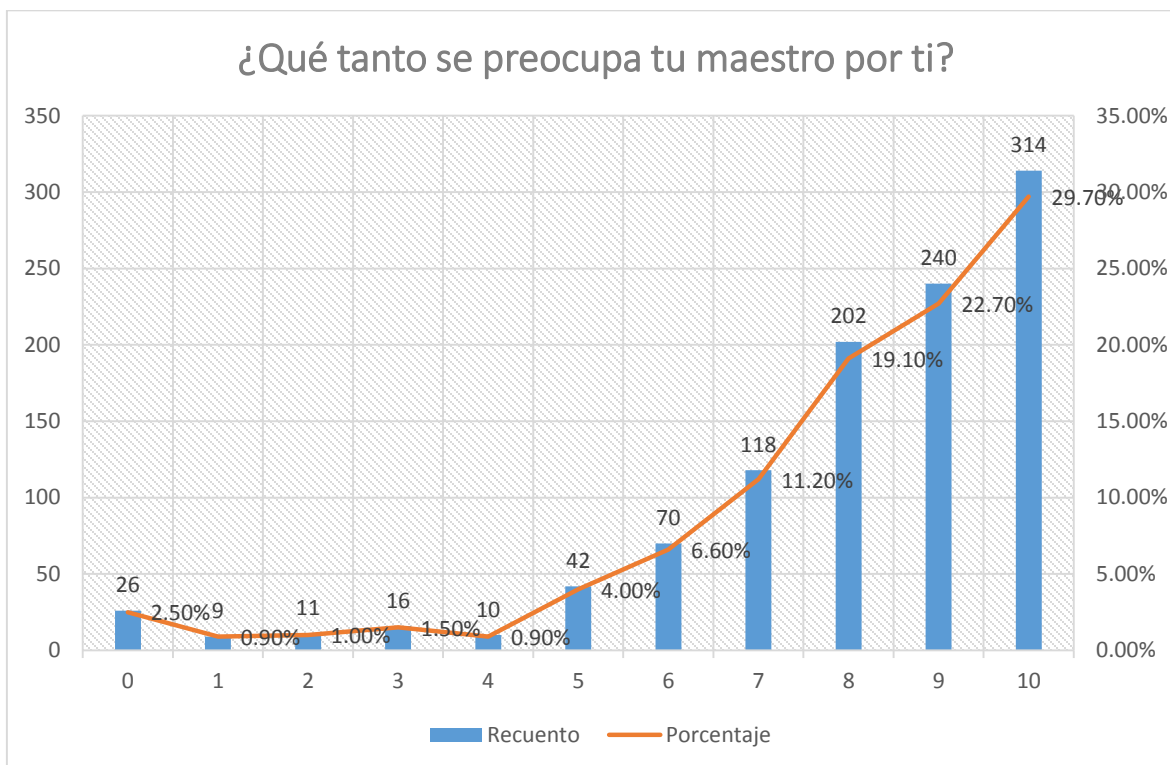


Figura 15. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti?
Elaboración Propia

De las respuestas obtenidas sobre la preocupación de los maestros por los alumnos, para el 10.8% de los alumnos la calificación es reprobatoria, tres puntos porcentuales más que la calificación reprobatoria otorgada a la figura docente (p3.2). En tanto que el promedio obtenido fue de 96.18

p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros?

Calificación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Promedio
Recuento	13	9	8	10	4	35	41	83	152	239	465	96.27273
Porcentaje	1.20%	0.80%	0.80%	0.90%	0.40%	3.30%	3.90%	7.80%	14.40%	22.60%	43.90%	

Tabla 4. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros?
Elaboración Propia

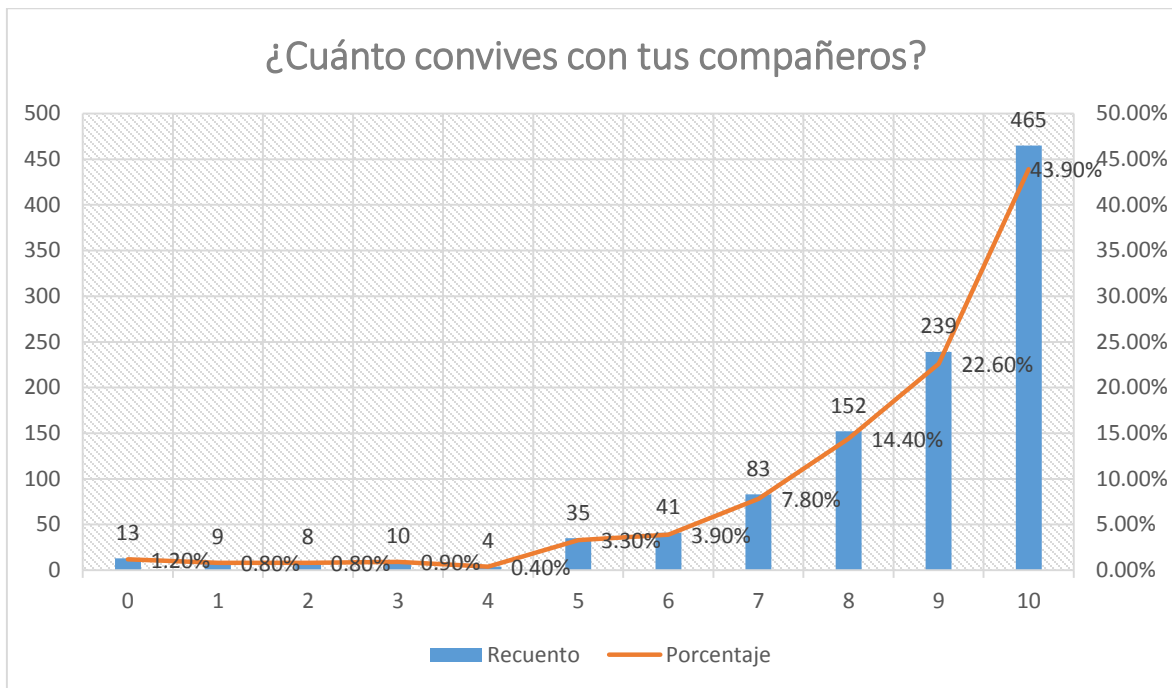


Figura 16. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros?
Elaboración Propia

Para el 7.4% de los alumnos, la convivencia que mantienen con sus compañeros de escuela amerita una calificación reprobatoria, entre cero y cinco. En tanto que para el 43.90%, corresponde un diez de calificación. El promedio fue de 96.27

5.1.2. Relación entre la experiencia escolar y el sexo de los alumnos

p3.1 ¿Qué tanto te gusta la escuela? Relación con el sexo de alumnos

													Total
	Calificación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mujer	Recuento	5	4	1	3	3	26	30	57	187	139	132	587
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	0.9%	0.7%	0.2%	0.5%	0.5%	4.4%	5.1%	9.7%	31.9%	23.7%	22.5%	100.0%
	% dentro de p3.1Te Gusta Escuela	38.5%	80.0%	12.5%	37.5%	60.0%	46.4%	47.6%	44.2%	56.8%	65.3%	57.4%	55.4%
Hombre	Recuento	8	1	7	5	2	30	33	72	142	74	98	472
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	1.7%	0.2%	1.5%	1.1%	0.4%	6.4%	7.0%	15.3%	30.1%	15.7%	20.8%	100.0%
	% dentro de p3.1Te Gusta Escuela	61.5%	20.0%	87.5%	62.5%	40.0%	53.6%	52.4%	55.8%	43.2%	34.7%	42.6%	44.6%
Total	Recuento	13	5	8	8	5	56	63	129	329	213	230	1059
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	1.2%	0.5%	0.8%	0.8%	0.5%	5.3%	5.9%	12.2%	31.1%	20.1%	21.7%	100.0%

Tabla 5. p3.1 ¿Qué tanto te gusta la escuela? Relación con el sexo de alumnos
Elaboración Propia

Sobre la correlación que existe entre el género de los alumnos y el agrado que sienten por su escuela, los resultados señalan que el 78.1% de las mujeres y el 66.6% de los hombres aprobaron su experiencia con los maestros, con calificaciones del ocho al diez; mientras que el 7.2% de las mujeres y el 11.3% de los hombres emitieron una calificación reprobatoria de cero a cinco.

p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación con el sexo de alumnos

													Total
	Calificación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mujer	Recuento	10	1	2	2	1	17	21	40	101	190	202	587
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	1.70%	0.20%	0.30%	0.30%	0.20%	2.90%	3.60%	6.80%	17.20%	32.40%	34.40%	100.00%
	% dentro de p3.1Te Gusta Escuela	35.70%	25.00%	33.30%	40.00%	14.30%	63.00%	53.80%	48.20%	46.30%	62.90%	59.40%	55.40%
Hombre	Recuento	18	3	4	3	6	10	18	43	117	112	138	472
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	3.80%	0.60%	0.80%	0.60%	1.30%	2.10%	3.80%	9.10%	24.80%	23.70%	29.20%	100.00%
	% dentro de p3.1Te Gusta Escuela	64.30%	75.00%	66.70%	60.00%	85.70%	37.00%	46.20%	51.80%	53.70%	37.10%	40.60%	44.60%
Total	Recuento	28	4	6	5	7	27	39	83	218	302	340	1059
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	2.60%	0.40%	0.60%	0.50%	0.70%	2.50%	3.70%	7.80%	20.60%	28.50%	32.10%	100.00%

Tabla 6. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación con el sexo de alumnos
Elaboración Propia

Sobre la calificación otorgada a los maestros por género de los alumnos, el 66% de las mujeres y el 52.9% de los hombres calificaron con nueve y diez a sus maestros; en tanto que el 5.6% de las mujeres y el 9.2% de los hombres emitieron una calificación reprobatoria que oscila entre el cero y el cinco.

p3.2 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti? Relación con sexo alumnos

													Total
	Calificación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mujer	Recuento	8	4	6	8	1	26	29	52	118	144	191	587
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	1.40%	0.70%	1.00%	1.40%	0.20%	4.40%	4.90%	8.90%	20.10%	24.50%	32.50%	100.00%
	% dentro de p3.1Te Gusta Escuela	30.80%	44.40%	54.50%	50.00%	10.00%	61.90%	41.40%	44.10%	58.40%	60.00%	60.80%	55.50%
Hombre	Recuento	18	5	5	8	9	16	41	66	84	96	123	471
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	3.80%	1.10%	1.10%	1.70%	1.90%	3.40%	8.70%	14.00%	17.80%	20.40%	26.10%	100.00%
	% dentro de p3.1Te Gusta Escuela	69.20%	55.60%	45.50%	50.00%	90.00%	38.10%	58.60%	55.90%	41.60%	40.00%	39.20%	44.50%
Total	Recuento	26	9	11	16	10	42	70	118	202	240	314	1058
	% dentro de p1 Sexo del Encuestado	2.50%	0.90%	1.00%	1.50%	0.90%	4.00%	6.60%	11.20%	19.10%	22.70%	29.70%	100.00%

Tabla 7. p3.2 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti? Relación con sexo alumnos
Elaboración Propia

Sobre correlación entre la preocupación de los maestros por los alumnos y el género de éstos, el 57% de las mujeres y el 46.5% de los hombres señalaron que su experiencia es aprobatoria con una calificación de nueve y diez. En tanto que el 9.1% de las mujeres y el 13% de los hombres señalaron que fue reprobatoria con una calificación comprendida entre el cero y el cinco.

5.2.2. Relación entre la experiencia escolar y nivel escolar de los alumnos.

p3.1 ¿Qué tanto te gusta la escuela? Relación con el nivel escolar de alumnos

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Secundaria	10	3	6	6	4	48	55	102	242	125	101	702
Primaria	3	2	2	2	1	8	8	27	87	88	129	357
Total	13	5	8	8	5	56	63	129	329	213	230	1059
	1.2%	0.5%	0.8%	0.8%	0.5%	5.3%	5.9%	12.2%	31.1%	20.1%	21.7%	100.0%

Tabla 9. p3.1 ¿Qué tanto te gusta la escuela? Relación con el nivel escolar de alumnos
Elaboración Propia

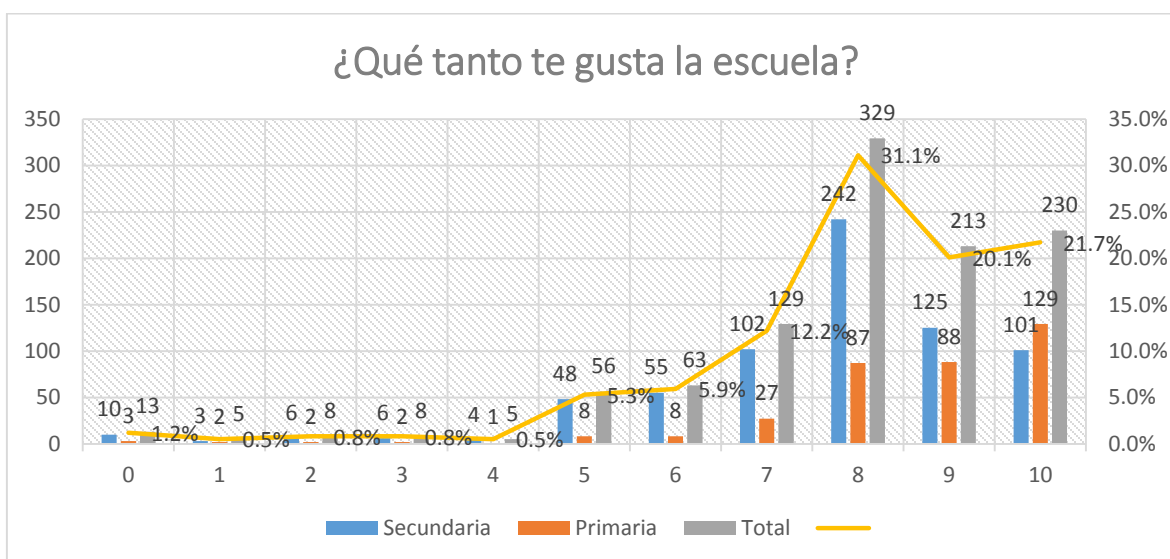


Figura 17. p3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela? Relación con el nivel escolar de alumnos
Elaboración Propia

El mayor porcentaje de alumnos encuestados señaló que su gusto por la escuela califica con ocho (31.1%); del cual, 73% de alumnos asiste a la secundaria y el 26.74%, a la primaria. Destaca que el mayor porcentaje de alumnos de secundaria calificó su gusto por la escuela entre el cinco y siete (29.20%), en tanto que el mayor porcentaje de primaria lo hizo con diez (36.13%).

p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación con el nivel escolar de alumnos

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Secundaria	19	4	3	4	6	20	31	62	163	210	180	702
Primaria	9	0	3	1	1	7	8	21	55	92	160	357
Total	28	4	6	5	7	27	39	83	218	302	340	1059
	2.6%	0.4%	0.6%	0.5%	0.7%	2.5%	3.7%	7.8%	20.6%	28.5%	32.1%	100.0%

Tabla 10. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación con nivel escolar de alumnos
Elaboración Propia

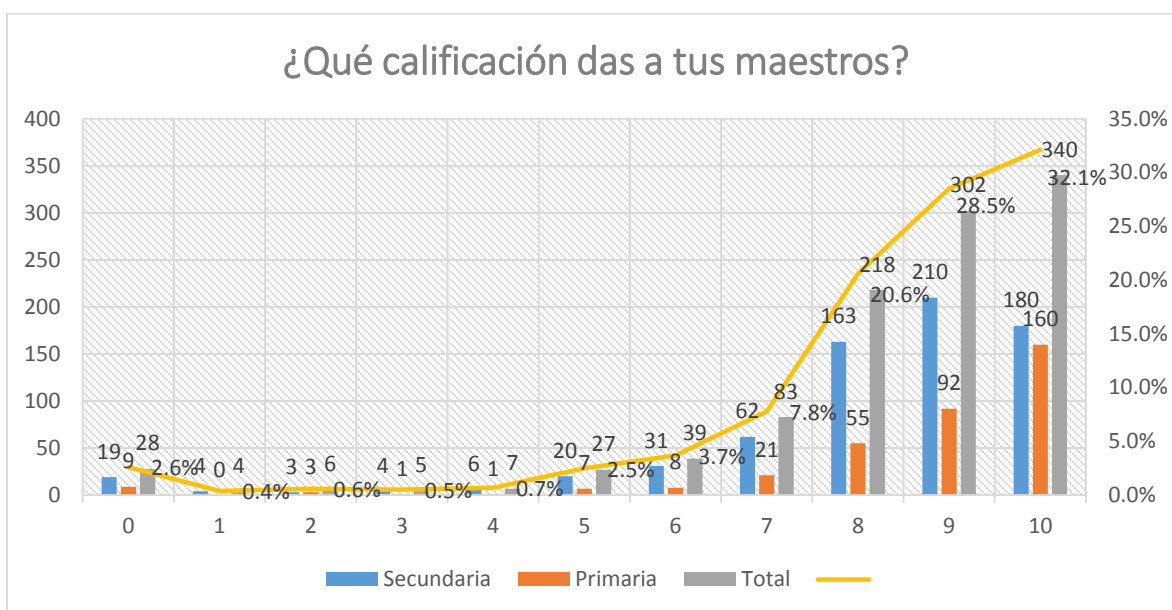


Figura 18. p3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros? Relación con nivel escolar de alumnos
Elaboración Propia

Del 32.1% del total de los alumnos encuestados que calificaron a sus maestros con diez, 52.94% son alumnos de secundaria y 47.05% de primaria. Destaca que, en secundaria, el porcentaje mayor de alumnos (35.46%) calificó con seis, siete y ocho a sus maestros.

p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti? Relación con nivel escolar alumnos

												Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Secundaria	18	7	9	14	8	30	53	87	134	175	166	701
Primaria	8	2	2	2	2	12	17	31	68	65	148	357
Total	26	9	11	16	10	42	70	118	202	240	314	1058
	2.5%	0.9%	1.0%	1.5%	0.9%	4.0%	6.6%	11.2%	19.1%	22.7%	29.7%	100.0%

Tabla 11. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti? Relación con nivel escolar alumnos
Elaboración Propia

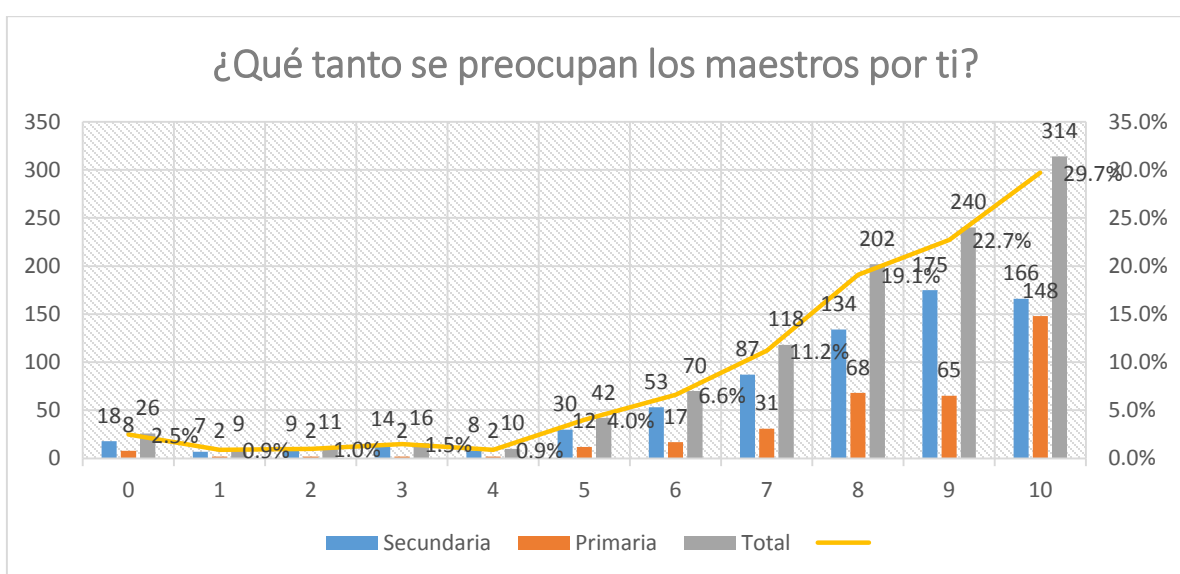


Figura 19. p3.3 ¿Qué tanto se preocupa tu maestro por ti? Relación con nivel escolar alumnos
Elaboración Propia

Del 29.7% de alumnos que calificaron con diez a la preocupación de los maestros por ellos, 166 son alumnos de secundaria y 148 de primaria; no obstante que en secundaria el mayor número de alumnos calificaron con nueve (175).

p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros? Relación con nivel escolar alumnos

		Total
--	--	-------

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Secundaria	8	6	2	7	4	20	26	69	107	167	286	702
Primaria	5	3	6	3	0	15	15	14	45	72	179	357
Total	13	9	8	10	4	35	41	83	152	239	465	1059
	1.2%	0.8%	0.8%	0.9%	0.4%	3.3%	3.9%	7.8%	14.4%	22.6%	43.9%	100.0%

Tabla 12. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros? Relación con nivel escolar alumnos
Elaboración Propia

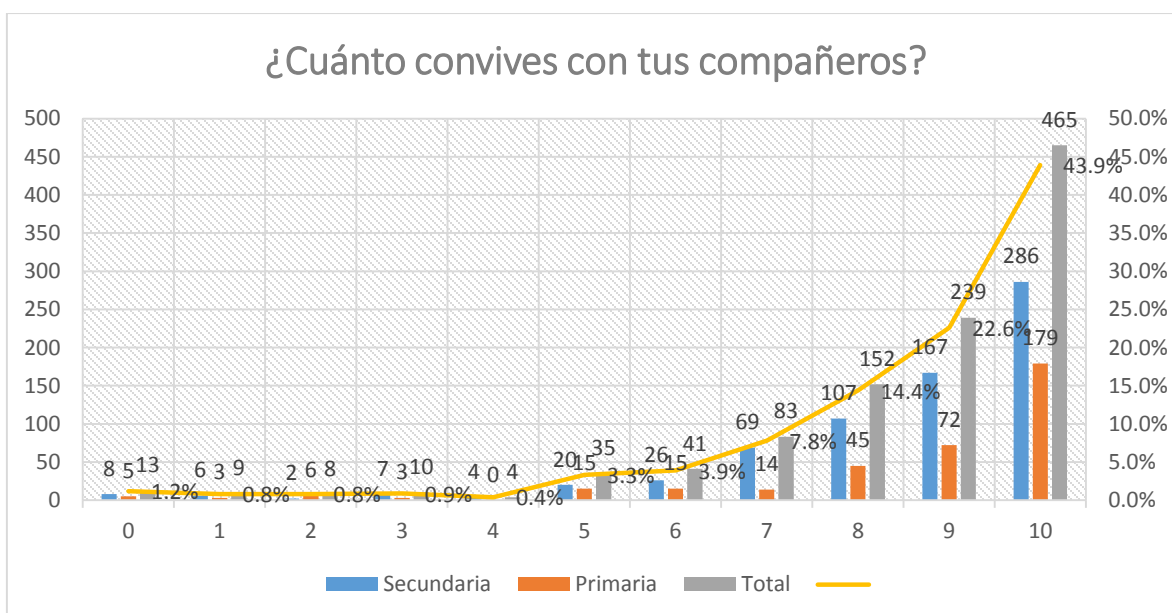


Figura 20. p3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros? Relación con nivel escolar alumnos
Elaboración Propia

El mayor número de alumnos de primaria (179) y secundaria (286) calificaron con diez la convivencia que mantienen con sus compañeros, lo que corresponde a un 43.9% del total de alumnos encuestados.

5.1.4. Experiencia comunitaria

p5 ¿Qué cosas mejorarías en tu localidad?

	Ninguno	Servicio de Salud	Transporte Público	Servicios Educativos	Servicios Públicos	Tener más Vecinos	Total
Secundaria	194	112	24	31	93	150	604
Primaria	107	44	9	17	39	115	331
TOTAL	301	156	33	48	132	265	935
	32.00%	17.20%	3.70%	5.10%	13.90%	28.00%	100.00%

Tabla 13. p5 ¿Qué cosas mejorarías en tu localidad?
Elaboración Propia

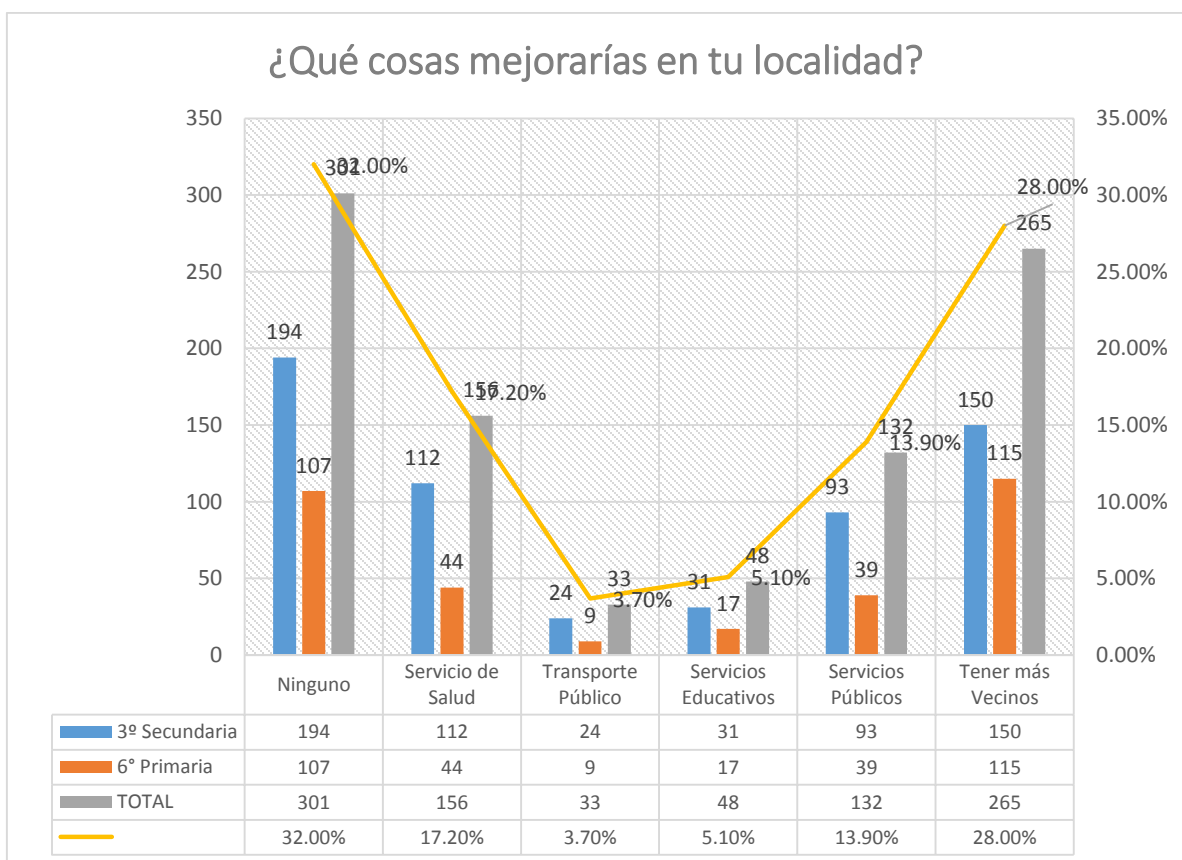


Figura 21. p5 ¿Qué cosas mejorarías en tu localidad? Relación con nivel escolar de alumnos
Elaboración Propia

El mayor porcentaje de alumnos señaló que ninguna mejora le haría a la localidad donde reside (32%); del cual, 194 son alumnos de secundaria y 107 de primaria. No obstante, el mayor número de alumnos de primaria consideró que su localidad mejoraría si tuviera más vecinos.

5.1.5. Participación de padres por escolaridad y género

p6.2 Asistencia del papá a actividades de la escuela por escolaridad

Nivel escolar	Nunca	Una vez al año	Una vez al mes	Una vez cada dos semanas	Una vez cada semana	Diario	
Ninguno	18	6	3	1	0	2	30
Primaria Completa	181	46	50	13	21	16	327
Primaria Inconclusa	86	28	28	10	9	16	177
Secundaria Completa	129	38	15	8	10	18	218
Secundaria Inconclusa	14	8	5	0	0	0	27
Bachillerato Completo	33	2	3	4	4	5	51
Bachillerato Inconcluso	5	1	2	2	1	1	12
Universidad Completa	8	4	2	0	2	1	17
Universidad Inconclusa	1	0	0	0	0	0	1
Posgrado Completo	0	1	0	0	0	0	1
Normal	0	0	0	0	1	0	1
Normal Superior	0	0	0	0	0	1	1
Carrera Técnica	0	2	0	0	0	0	2
TOTAL	475	136	108	38	48	60	865
Porcentaje	54.90%	15.70%	12.50%	4.40%	5.50%	6.90%	100%

Tabla 14. p6.2 Asistencia del papá a actividades de la escuela por escolaridad
Elaboración Propia

El 54% de los papás, sea cual sea su grado de estudios, no asiste a las actividades programadas por la escuela; en su mayoría, aquellos padres que tienen menor grado escolar: 181 con primaria completa, 86 con primaria inconclusa y 129 con secundaria, que, si bien corresponde al grueso de la población de padres con esos niveles de escolaridad, el mayor porcentaje por escolaridad coincide en señalar la inasistencia de los padres a las actividades escolares.

p6.3 Asistencia de la mamá a actividades de la escuela por escolaridad

Nivel escolar	Nunca	Una vez al año	Una vez al mes	Una vez cada dos semanas	Una vez cada semana	Diario	
Ninguno	5	4	9	2	5	6	31

Primaria Completa	78	47	96	22	26	59	328
Primaria Inconclusa	46	28	41	16	15	32	178
Secundaria Completa	64	25	49	11	22	50	221
Secundaria Inconclusa	5	3	8	4	0	6	26
Bachillerato Completo	13	3	14	2	7	12	51
Bachillerato Inconcluso	2	3	1	3	2	1	12
Universidad Completa	2	6	4	0	3	2	17
Universidad Inconclusa	0	0	0	1	0	0	1
Posgrado Completo	0	1	0	0	0	0	1
Normal	0	0	0	0	1	0	1
Normal Superior	0	0	0	0	0	1	1
Carrera Técnica	0	1	1	0	0	0	2
TOTAL	215	121	223	61	81	169	870
Porcentaje	24.70%	13.90%	25.60%	7.00%	9.30%	19.40%	100%

Tabla 15. p6.3 Asistencia de la mamá a actividades de la escuela por escolaridad
Elaboración Propia

Del 24.70% de mamás que nunca asisten a las actividades de la escuela, 78 de ellas estudió la primaria completa; 46, la primaria inconclusa y 64, la secundaria completa. Sin embargo, el mayor número de mamás con primaria completa asiste una vez al mes (96) y el menor número cada dos semanas (22); con primaria inconclusa y secundaria completa, el mayor número nunca asiste y el menor número de madres asiste una vez a la semana y cada dos semanas respectivamente (15 y 11).

Comparativo de participación entre papás y mamás

Participación:	Papás	Mamás
Nunca	542	249

Solo una vez	149	138
Una vez al mes	119	269
Una vez cada dos semanas	44	78
Una vez cada semana	50	97
Todos los días	63	203
Total	967	1034

Tabla 16. Comparativo de participación entre papás y mamás
Elaboración Propia

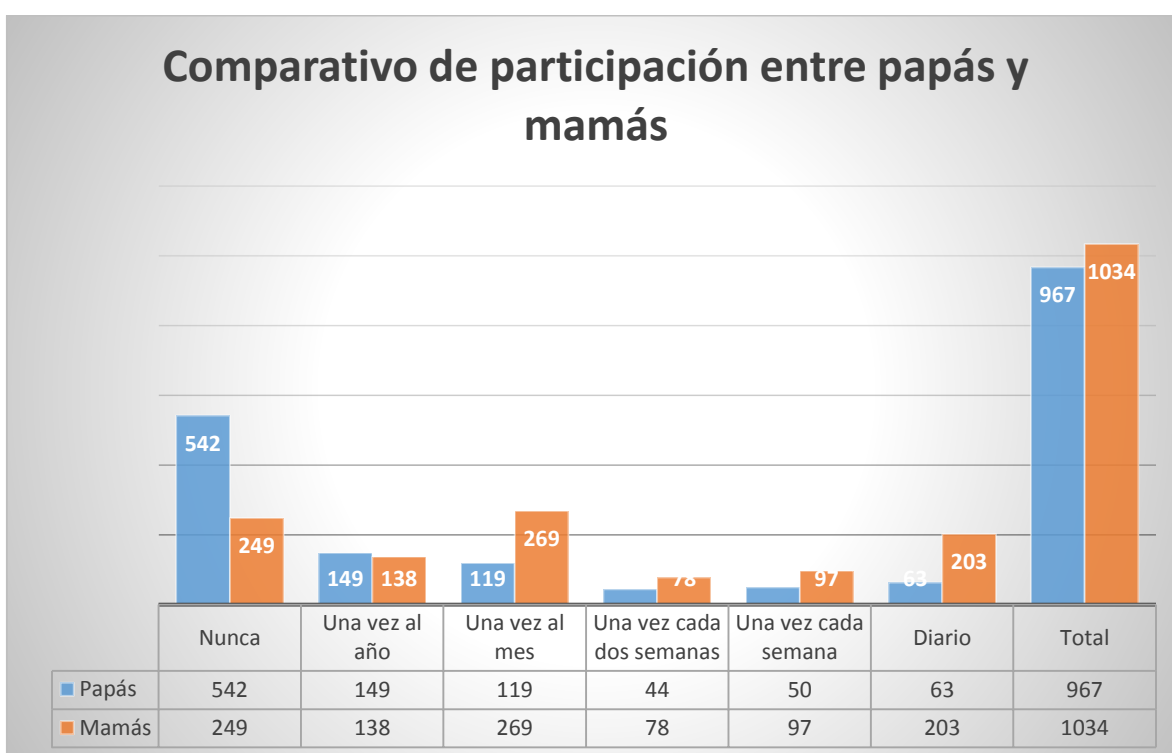


Figura 22. Comparativo de participación entre papás y mamás
Elaboración Propia

Por función parental, 542 padres y 249 madres nunca participan; en tanto que 63 padres y 203 madres lo hacen todos los días; sin embargo, el mayor número de madres participan mensualmente y el mayor número de padres nunca lo hacen.

5.1.6. Interacción de los maestros con los padres de familia

p7.1 Mis maestros me preguntan si mis papás me ayudan con las tareas

Cada cuando:	Respuesta	Porcentaje
Nunca	338	31.8
Solo una vez	316	29.7
Una vez al mes	78	7.3
Una vez cada dos semanas	33	3.1
Una vez cada semana	103	9.7
Todos los días	192	18.1
Total	1060	99.7

Tabla 17. p7.1 Mis maestros me preguntan si mis papás me ayudan con las tareas
Elaboración Propia

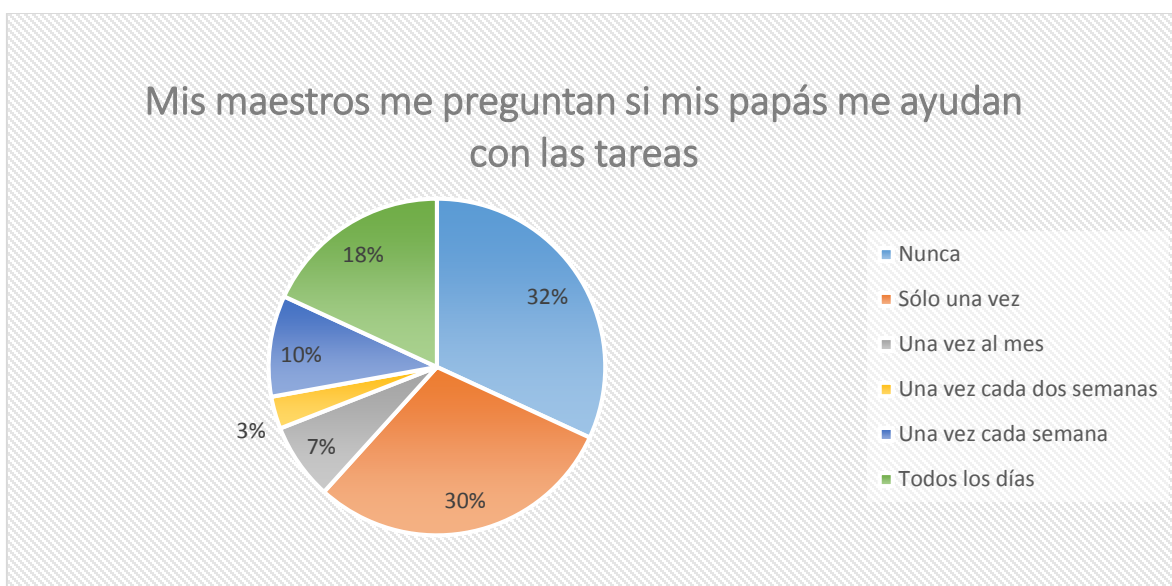


Figura 23. p7.1 Mis maestros me preguntan si mis papás me ayudan con las tareas
Elaboración Propia

El 32% de los maestros nunca preguntan a los alumnos si sus papás les ayudan a realizar las tareas, en tanto que el 30% lo pregunta una vez al año, lo cual corresponde a dos tercios de la población encuestada, mientras que el tercer tercio se divide en el 18% de maestros que cuestiona este asunto todos los días, el 10% que lo pregunta semanalmente, el 7% que lo hace cada mes y el 3% que cuestiona cada quincena.

p7.2 Mis maestros piden a mis papás que me pregunten cómo me fue en la escuela

Cada cuando	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	359	33.8
Solo una vez	187	17.6
Una vez al mes	132	12.4
Una vez cada dos semanas	52	4.9
Una vez cada semana	84	7.9
Todos los días	245	23
Total	1059	99.6

Tabla 18. p7.2 Mis maestros piden a mis papás me pregunten cómo me fue en la escuela
Elaboración Propia

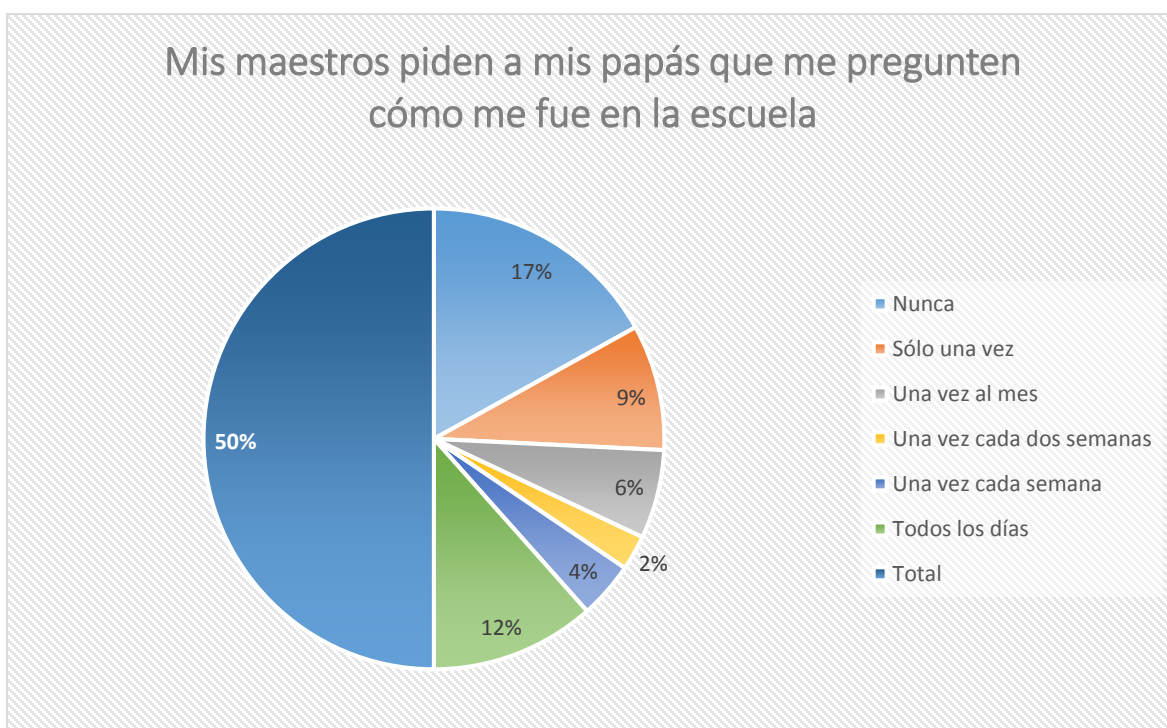


Figura 24. p7.2 Mis maestros piden a mis papás me pregunten cómo me fue en la escuela
Elaboración Propia

El 33.8% de los maestros nunca pide a los papás que pregunten a sus hijos sobre su experiencia escolar, en tanto que el 17% de los maestros lo solicita una vez durante el ciclo escolar y el 12.4%, una vez al mes, que probablemente ocurre en la asamblea anual de padres de familia y las juntas mensuales para la entrega de boletas de calificaciones, que se han convertido en una costumbre organizacional en las escuelas de educación primaria y secundaria.

p7.3 Mis maestros piden que mis papás asistan a eventos especiales

Cada cuando:	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	169	15.9
Solo una vez	255	24
Una vez al mes	254	23.9
Una vez cada dos semanas	66	6.2
Una vez cada semana	91	8.6
Todos los días	223	21
Total	1058	99.5

Tabla 19. p7.3 Mis maestros piden que mis papás asistan a eventos especiales
Elaboración Propia

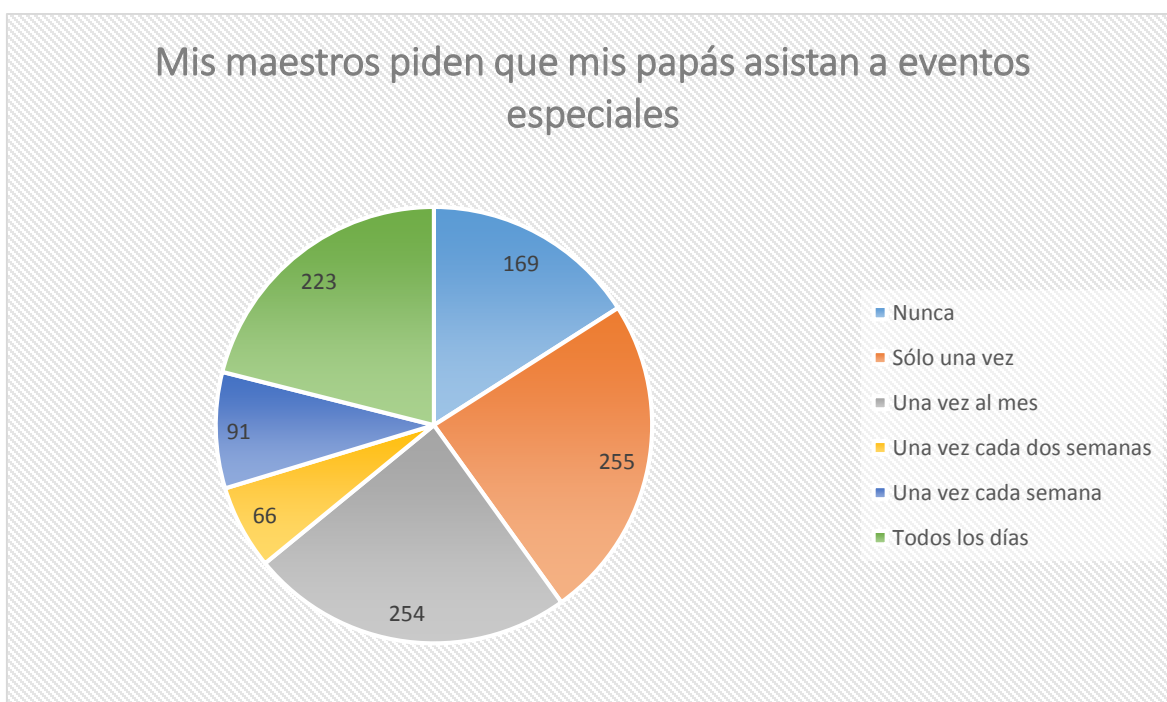


Figura 25. p7.3 Mis maestros piden que mis papás asistan a eventos especiales
Elaboración Propia

El mayor porcentaje de maestros solicita a los padres que asistan a eventos especiales una vez al año (24%) lo cual podría relacionarse con las graduaciones de sus hijos. En tanto que el 23.9% lo solicita cada mes que bien podría ser por las demostraciones académicas y culturales que suelen organizarse. Mientras que el 21% lo solicita todos los días. El 15.9% nunca solicita la presencia de los padres en los eventos especiales de la escuela.

p7.4 Mis maestros piden a mis papás que ayuden en la escuela

Cada cuando:	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	254	23.9
Solo una vez	254	23.9
Una vez al mes	168	15.8
Una vez cada dos semanas	84	7.9
Una vez cada semana	103	9.7
Todos los días	195	18.3
Total	1058	99.5

Tabla 20. p7.4 Mis maestros piden a mis papás que ayuden en la escuela
Elaboración Propia

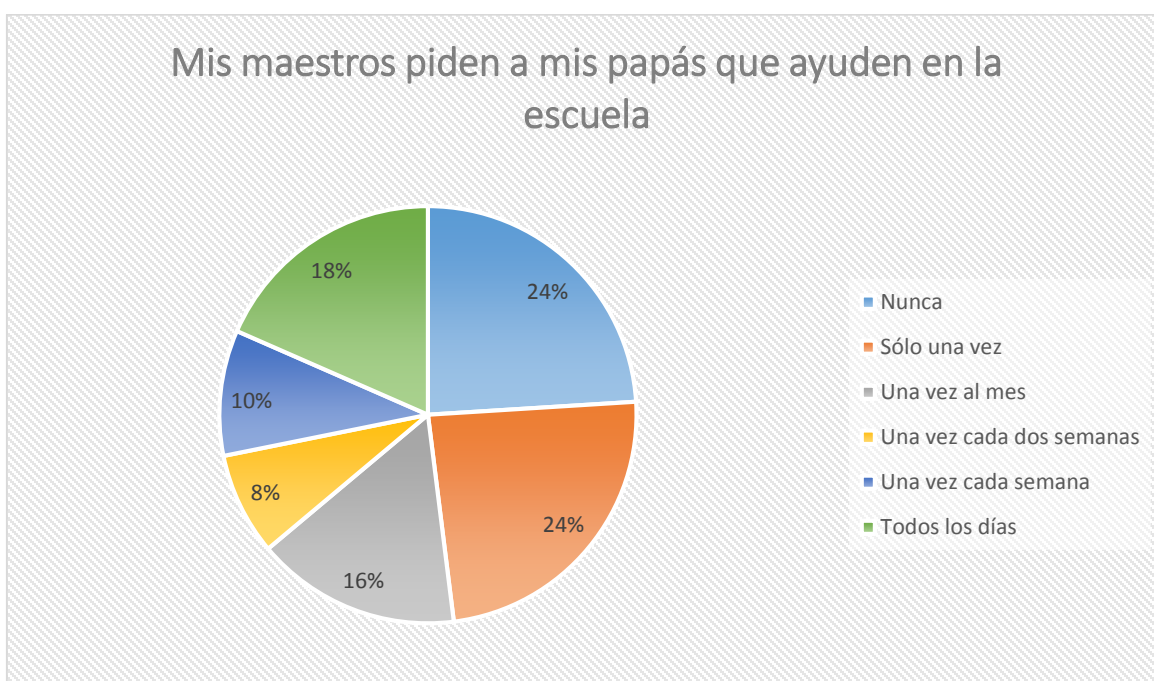


Figura 26. p7.4 Mis maestros piden a mis papás que ayuden en la escuela
Elaboración Propia

El 24% de maestros solicita una vez al año a los papás que ayuden en la escuela, probablemente como parte de la asamblea anual de padres de familia; porcentaje igual de maestros que nunca lo han pedido. El 18% solicita el apoyo de los papás todos los días y el 16% una vez al mes que concuerda con la periodicidad de las faenas programadas para dar mantenimiento al inmueble escolar.

5.1.6. Participación de los padres en actividades de la escuela.

Participación de los padres en actividades de la escuela. Promedio

Pregunta	p8.1 Ser voluntario en actividades de la escuela	p8.2 Comunicarse con los maestros regularmente	p8.3 Vigilar que la escuela tenga lo necesario	p8.4 Apoyar las decisiones de los maestros	p8.5 Estar pendiente de las cosas que pasan en la escuela	p8.6 Hablar con otros padres en la escuela	p8.7 Participar en actividades para mejorar la escuela	p8.8 Hablar con el hijo acerca de lo que se hace en la escuela	p8.9 Asistir a reuniones y cooperar económicamente	p8.10 Convenir a otros padres para que colaboren.
Promedio	3	3.21	3.71	3.29	3.38	2.88	3.37	3.47	3.35	3.12

Tabla 21. Participación de los padres en actividades de la escuela. Promedio
Elaboración Propia

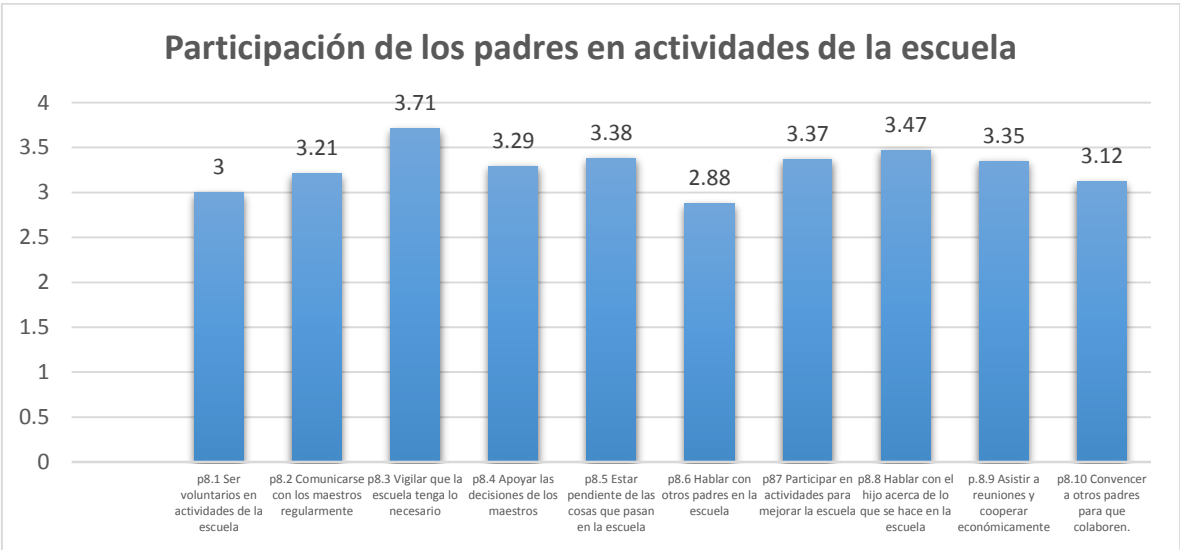


Figura 27. Participación de los padres en actividades de la escuela. Promedio
Elaboración Propia

En promedio, 3 de cada 100 padres participan en alguna actividad de la escuela como ser voluntarios, interactuar con otros padres, estar pendientes de las necesidades de la escuela, apoyar a los maestros, integrarse a actividades de mejora, informar sobre acciones y beneficios escolares, apoyar económicamente o asistir a reuniones.

p8.1 Ser voluntario en actividades de la escuela

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	113	10.6
En Desacuerdo	72	6.8
Poco Desacuerdo	145	13.6
Poco en Acuerdo	259	24.4
Acuerdo	317	29.8
En Total Acuerdo	153	14.4

Tabla 22. p8.1 Ser voluntario en actividades de la escuela
Elaboración Propia

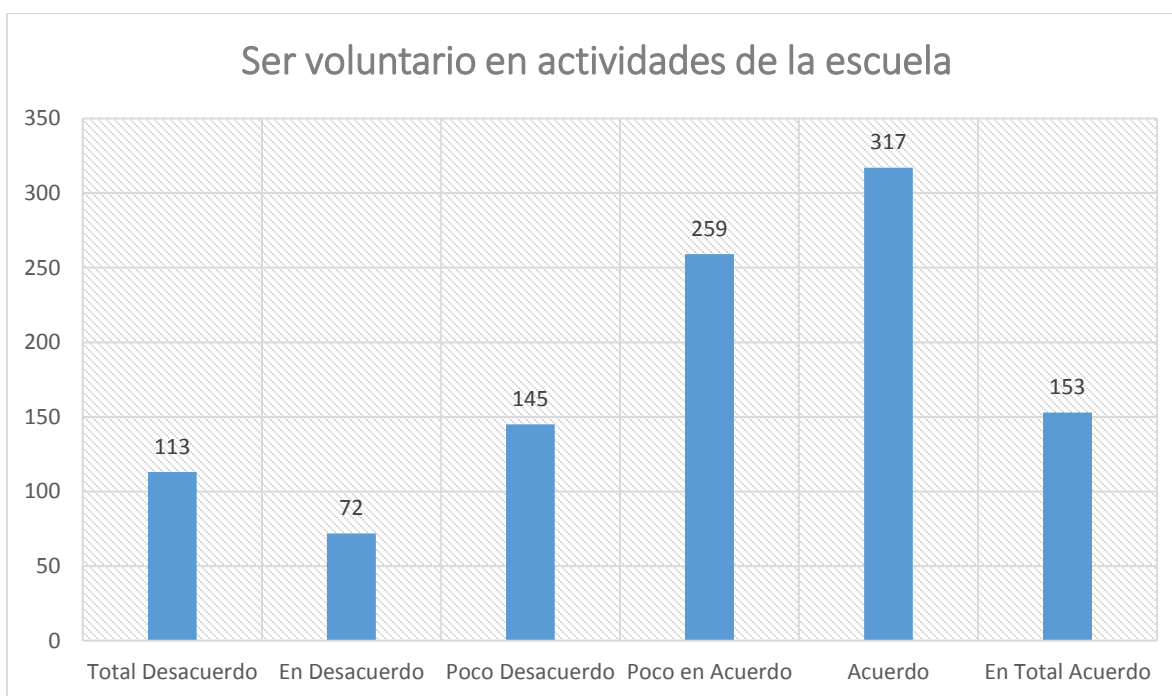


Figura 28. p8.1 Ser voluntario en actividades de la escuela
Elaboración Propia

Para el 54.2% de los padres de familia está bien ser voluntario en las actividades de la escuela, el 28.4% considera más o menos bien el ser voluntario y el 17.4% no le parece que este bien. El mayor número de padres (317) considera estar de acuerdo en participar como voluntario, seguido de los que están poco en acuerdo (259).

p8.2 Comunicarse con los maestros regularmente

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	103	9.7
En Desacuerdo	42	4
Poco Desacuerdo	106	10
Poco en Acuerdo	224	21.1
Acuerdo	443	41.7
En Total Acuerdo	140	13.2

Tabla 23. p8.2 Comunicarse con los maestros regularmente
Elaboración Propia

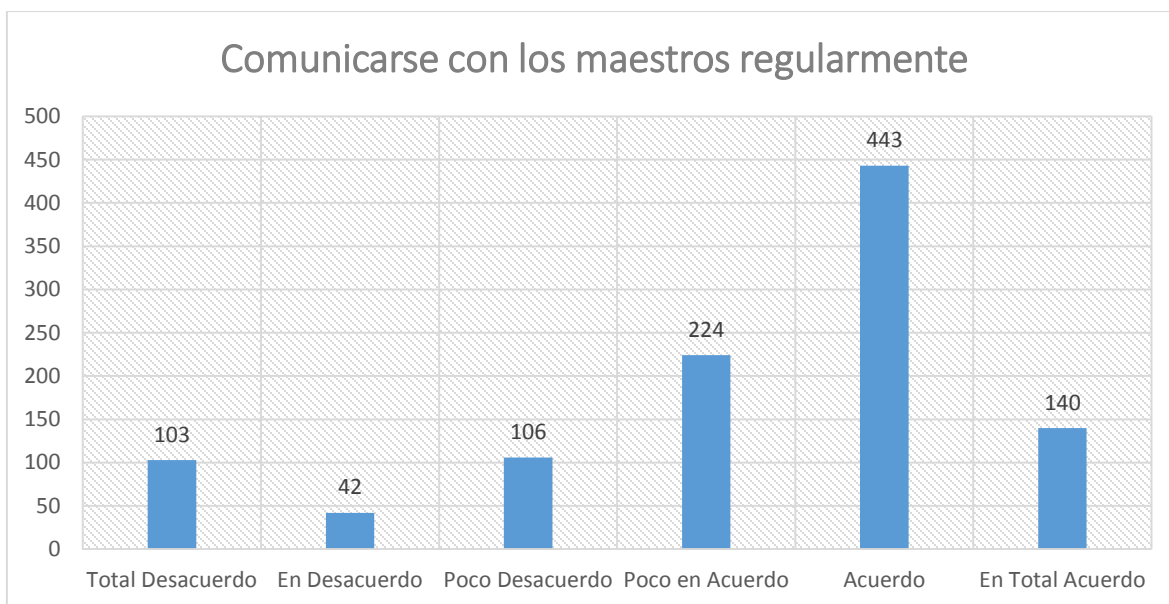


Figura 29. p8.2 Comunicarse con los maestros regularmente
Elaboración Propia

Al 54.9% de los padres les parece que está bien comunicarse con los maestros, al 31.1% les parece regular y al 13.7%, mal. El mayor número de padres (443) está de acuerdo en realizar esta actividad, incluso más que la de ser voluntarios, seguido de los padres (224) que están poco en acuerdo.

p8.3 Vigilar que la escuela tenga lo necesario

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	78	7.3
En Desacuerdo	37	3.5
Poco Desacuerdo	51	4.8
Poco en Acuerdo	96	9
Acuerdo	479	45.1
En Total Acuerdo	317	29.8

Tabla 24. p8.3 Vigilar que la escuela tenga lo necesario
Elaboración Propia

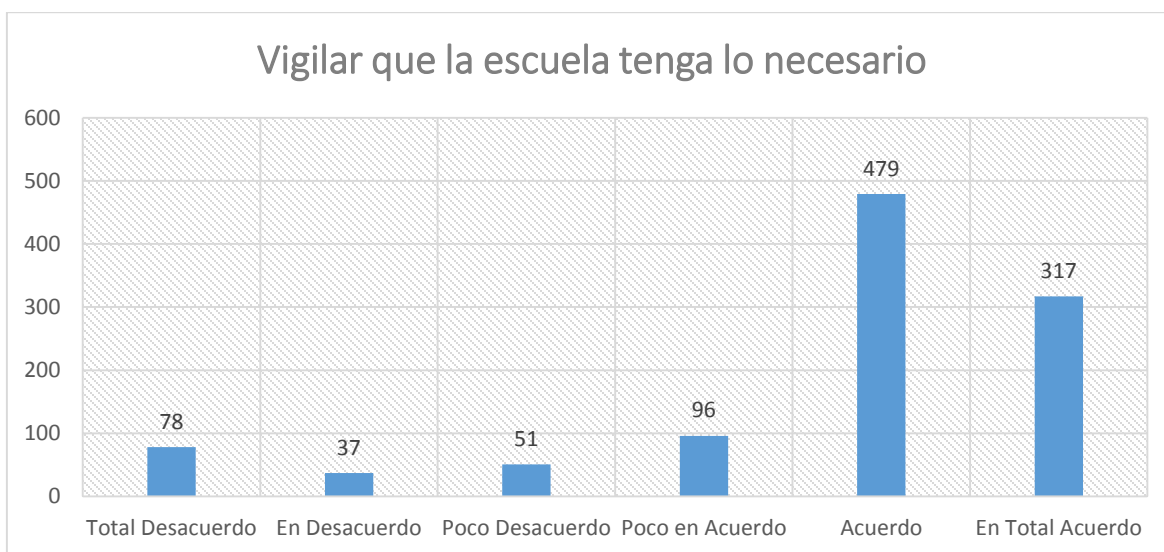


Figura 30. p8.3 Vigilar que la escuela tenga lo necesario
Elaboración Propia

Al 74.9 % de los padres de familia le parece bien vigilar que la escuela tenga lo necesario para realizar la labor educativa, dicho porcentaje es el más alto de los obtenidos en las actividades propuestas en el cuestionario como formas de acción participativa para ser valoradas por los padres. El restante 13.8% le parece más o menos bien y al 10.8% le parece mal.

p8.4 Apoyar las decisiones de los maestros

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	82	7.7
En Desacuerdo	51	4.8
Poco Desacuerdo	115	10.8
Poco en Acuerdo	232	21.8
Acuerdo	387	36.4
En Total Acuerdo	192	18.1

Tabla 25. p8.4 Apoyar las decisiones de los maestros
Elaboración Propia

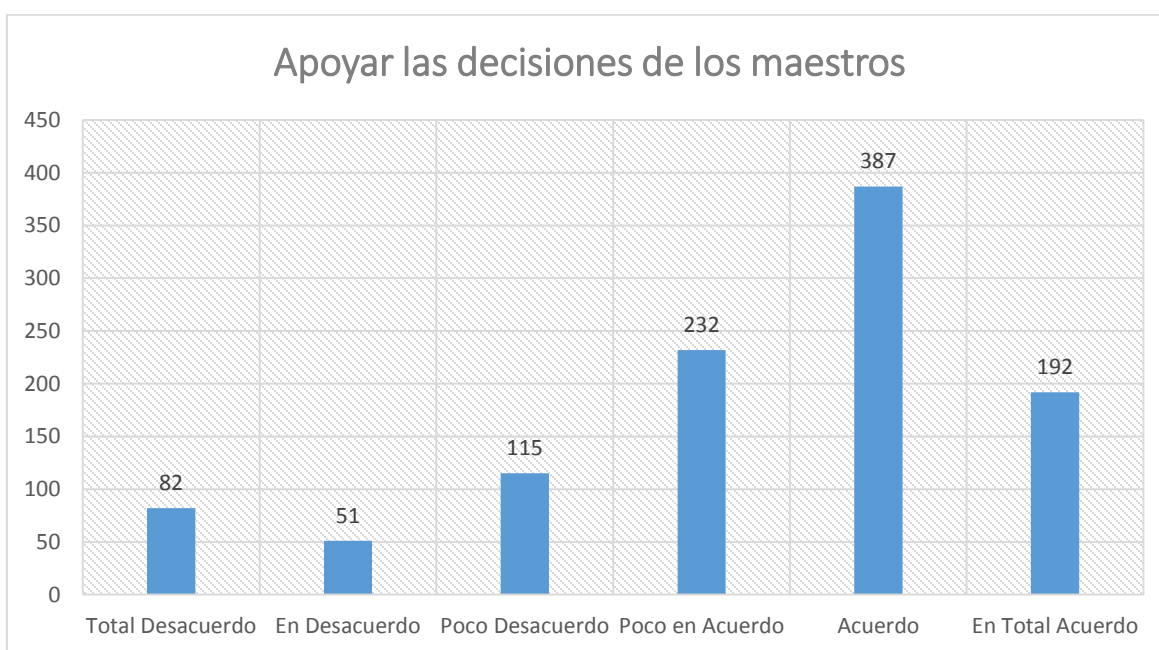


Figura 31. p8.4 Apoyar las decisiones de los maestros
Elaboración Propia

Para el 54.5% de los padres está bien apoyar las decisiones de los maestros, para el 32.6% esta más o menos bien y para el 12.5%. mal. El mayor número de padres (387) está de acuerdo, seguido de los padres que están poco de acuerdo (232).

p8.5 Estar pendiente de las cosas que pasan en la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	93	8.7
En Desacuerdo	47	4.4
Poco Desacuerdo	99	9.3
Poco en Acuerdo	167	15.7
Acuerdo	433	40.7
En Total Acuerdo	218	20.5

Tabla 26. p8.5 Estar pendiente de las cosas que pasan en la escuela
Elaboración Propia

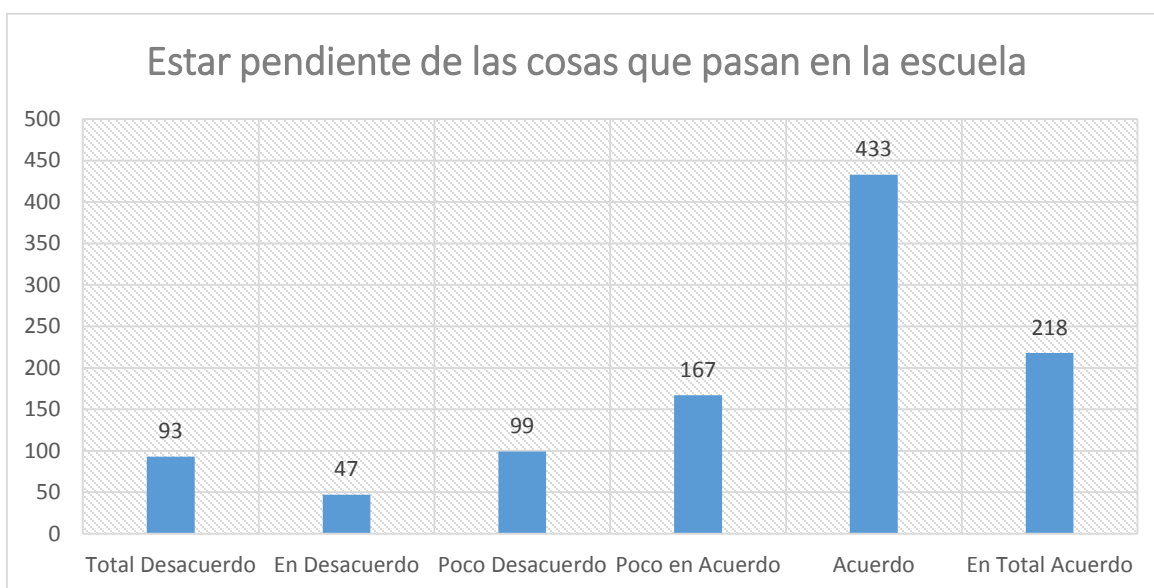


Figura 32. p8.5 Estar pendiente de las cosas que pasan en la escuela
Elaboración Propia

Al 61.2% de los padres le parece bien estar pendiente de lo que ocurre en la escuela; al 25% más o menos bien; y al 13.1%, mal. En el porcentaje más alto se ubica el mayor número de padres, el cual está de acuerdo (433) y el segundo mayor, el cual está totalmente de acuerdo con mantenerse atentos a la dinámica escolar.

p8.6 Hablar con otros padres en la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	131	12.3
En Desacuerdo	82	7.7
Poco Desacuerdo	141	13.3
Poco en Acuerdo	265	24.9
Acuerdo	306	28.8
En Total Acuerdo	132	12.4

Tabla 27. p8.6 Hablar con otros padres en la escuela
Elaboración Propia

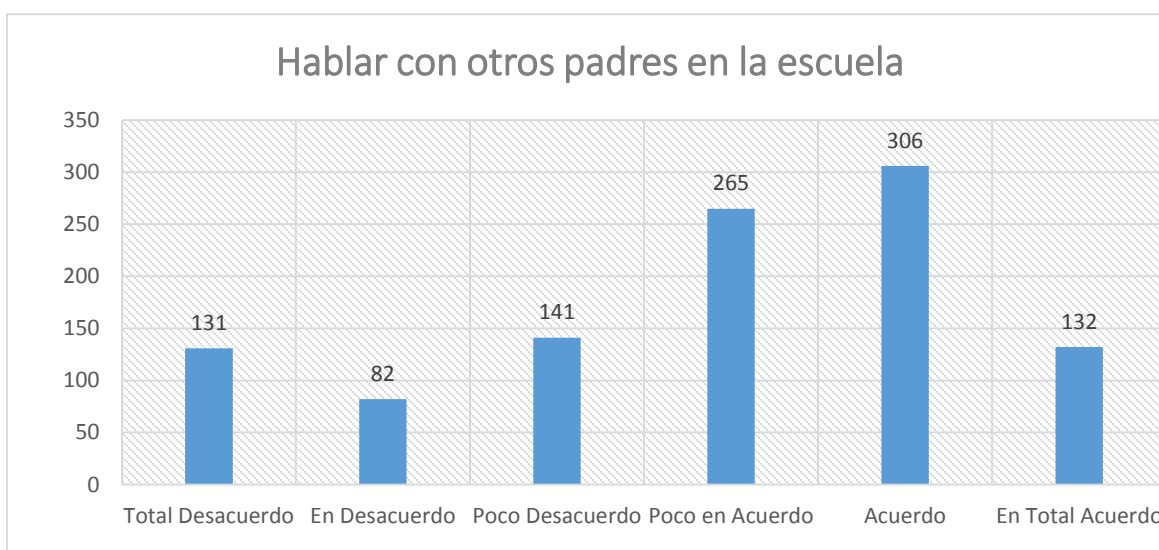


Figura 33. p8.6 Hablar con otros padres en la escuela
Elaboración Propia

Al 41.2% de los padres le parece bien hablar con otros padres en la escuela, mientras que al 38.2% les parece regular, estos dos resultados son los más cercanos entre sí que se obtuvieron en todas las actividades propuestas en el cuestionario para que participen los padres de familia. En tanto que el 20% de los padres les parece mal hablar con otros padres.

p8.7 Participar en actividades para mejorar la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	98	9.2
En Desacuerdo	38	3.6
Poco Desacuerdo	90	8.5
Poco en Acuerdo	205	19.3
Acuerdo	406	38.2
En Total Acuerdo	222	20.9

Tabla 28. p8.7 Participar en actividades para mejorar la escuela
Elaboración Propia

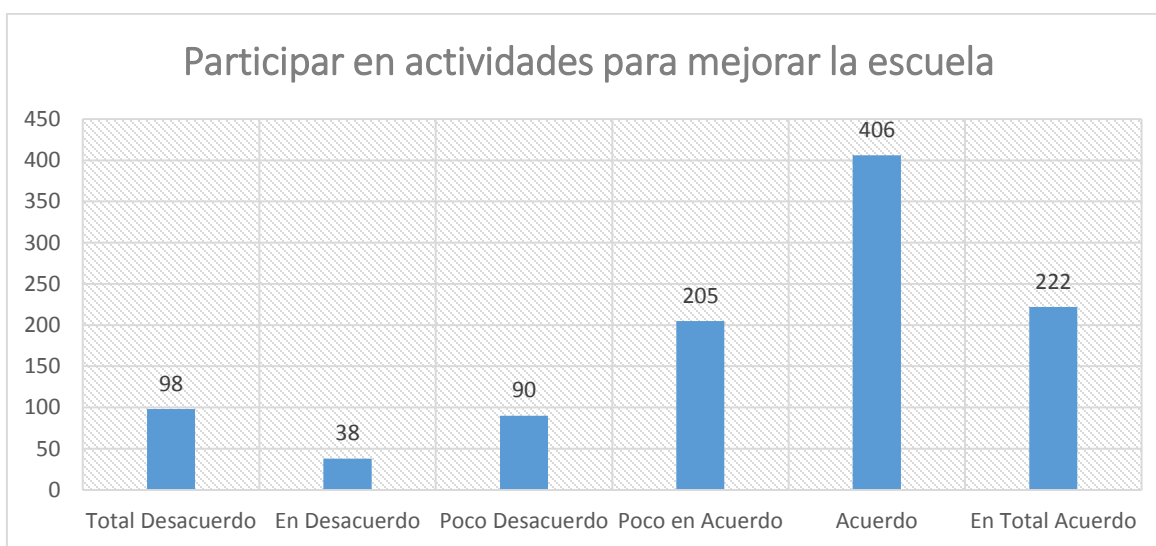


Figura 34. p8.7 Participar en actividades para mejorar la escuela
Elaboración Propia

Al 59.1% de padres de familia le parece bien participar en actividades para mejorar la escuela, al 27.8% le parece regular y al 12.8%, mal. El mayor número de padres está de acuerdo con participar de esta forma (406) y el segundo mayor, está totalmente de acuerdo (222).

p8.8 Hablar con el hijo acerca de lo que se hace en la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	89	8.4
En Desacuerdo	41	3.9
Poco Desacuerdo	72	6.8
Poco en Acuerdo	179	16.8
Acuerdo	434	40.8
En Total Acuerdo	243	22.9

Tabla 29. p8.8 Hablar con el hijo acerca de lo que se hace en la escuela
Elaboración Propia

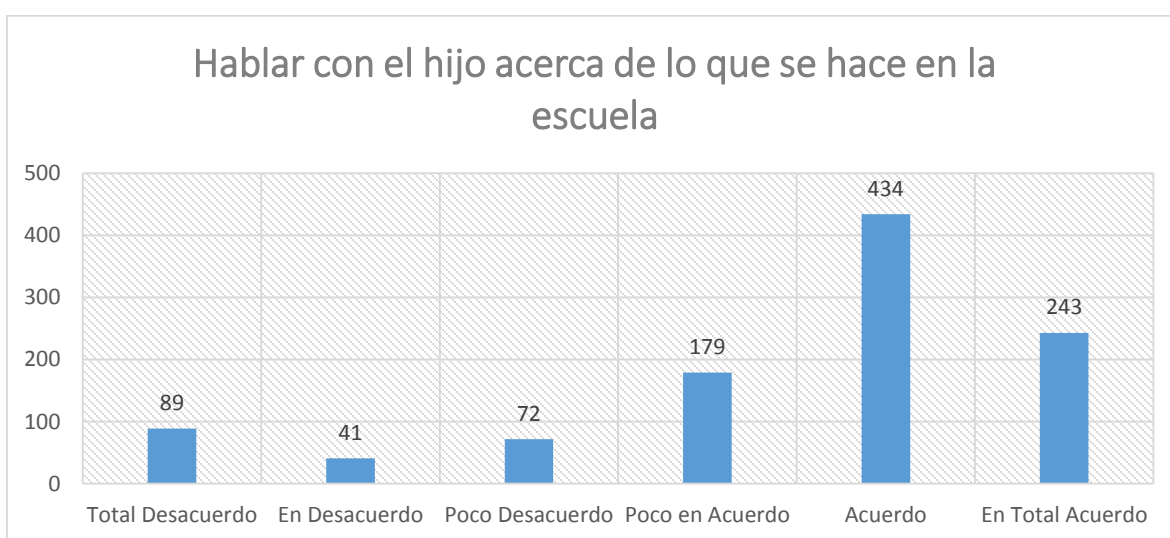


Figura 35. p8.8 Hablar con el hijo acerca de lo que se hace en la escuela
Elaboración Propia

Al 63.7% de los padres le parece bien hablar con sus hijos acerca de lo que ocurre en la escuela, al 23.6% le parece regular y al 12.3%, mal. El mayor número de padres está de acuerdo (434) y el segundo mayor número de padres está totalmente de acuerdo (243).

p.8.9 Asistir a reuniones y cooperar económicamente

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	97	9.1
En Desacuerdo	64	6
Poco Desacuerdo	74	7
Poco en Acuerdo	201	18.9
Acuerdo	381	35.8
En Total Acuerdo	242	22.8

Tabla 30. p.8.9 Asistir a reuniones y cooperar económicamente
Elaboración Propia

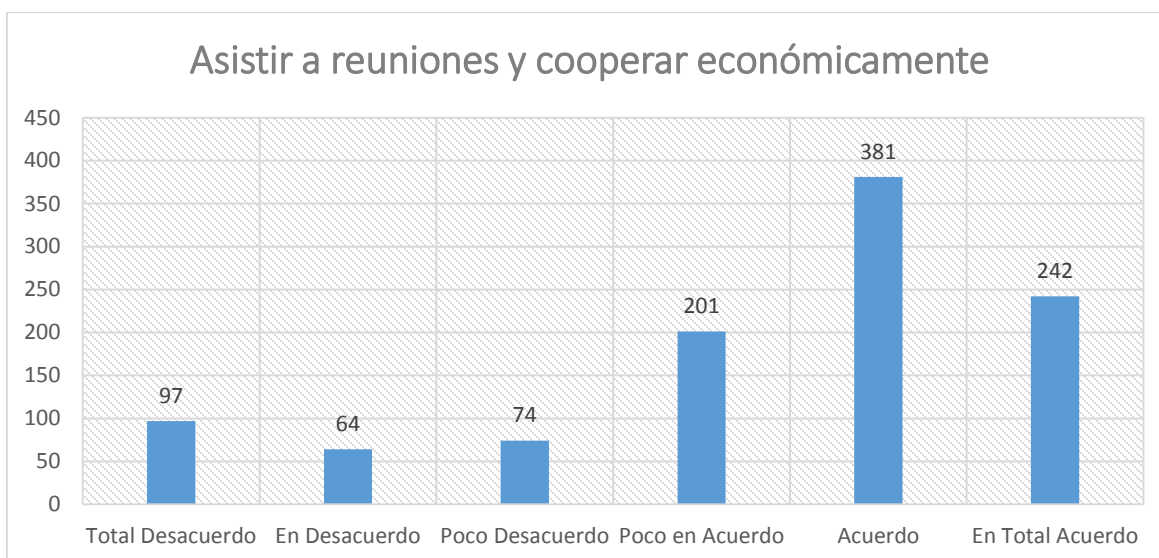


Figura 36. p.8.9 Asistir a reuniones y cooperar económicamente
Elaboración Propia

Al 58.6% de los padres le parece bien asistir a reuniones y cooperar económicamente, al 25.9% le parece regular y al 15.1%, mal. El mayor número de padres está de acuerdo (381) y el segundo mayor número de padres está totalmente de acuerdo (242).

p8.10 Convencer a otros padres para que colaboren

	Frecuencia	Porcentaje
Total Desacuerdo	112	10.5
En Desacuerdo	62	5.8
Poco Desacuerdo	114	10.7
Poco en Acuerdo	237	22.3
Acuerdo	366	34.4
En Total Acuerdo	168	15.8

Tabla 31. p8.10 Convencer a otros padres para que colaboren
Elaboración Propia

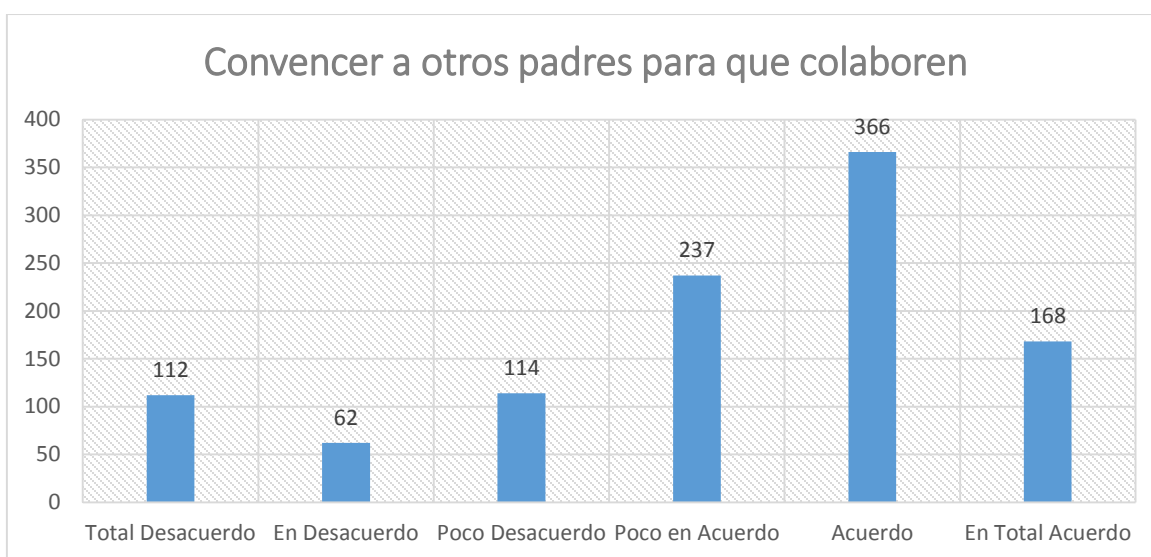


Figura 37. p8.10 Convencer a otros padres para que colaboren
Elaboración Propia

Al 50.2% de los padres le parece bien convencer a otros padres para que colaboren, al 33% le parece regular y al 16.3%, mal. El mayor número de padres está de acuerdo y el segundo mayor numero, poco de acuerdo.

5.2. Cuestionario aplicado a padres

5.2.1 Datos generales de los padres

A. Escolaridad de los padres

	Frecuencia	Porcentaje
1º Secundaria	1	0.2
2º Secundaria	39	7.5
3º Secundaria	304	58.2
6º Primaria	167	32
5º Primaria	11	2.1
Total	522	100

Tabla 32. A. Escolaridad de los padres
Elaboración Propia

De los 522 padres que contestaron el cuestionario, el 58.2% concluyeron el 3º de secundaria, el 32%, 6º de primaria; el 7.5%, 2º de secundaria; el 2.1%, 5º de primaria; y el .2%, 1º de secundaria. Es decir, que su nivel de escolaridad se ubica en la educación básica.

p1 Sexo de los padres

	Frecuencia
Mujer	278
Hombre	244
Total	522

Tabla 33. p1 Sexo de los padres
Elaboración Propia

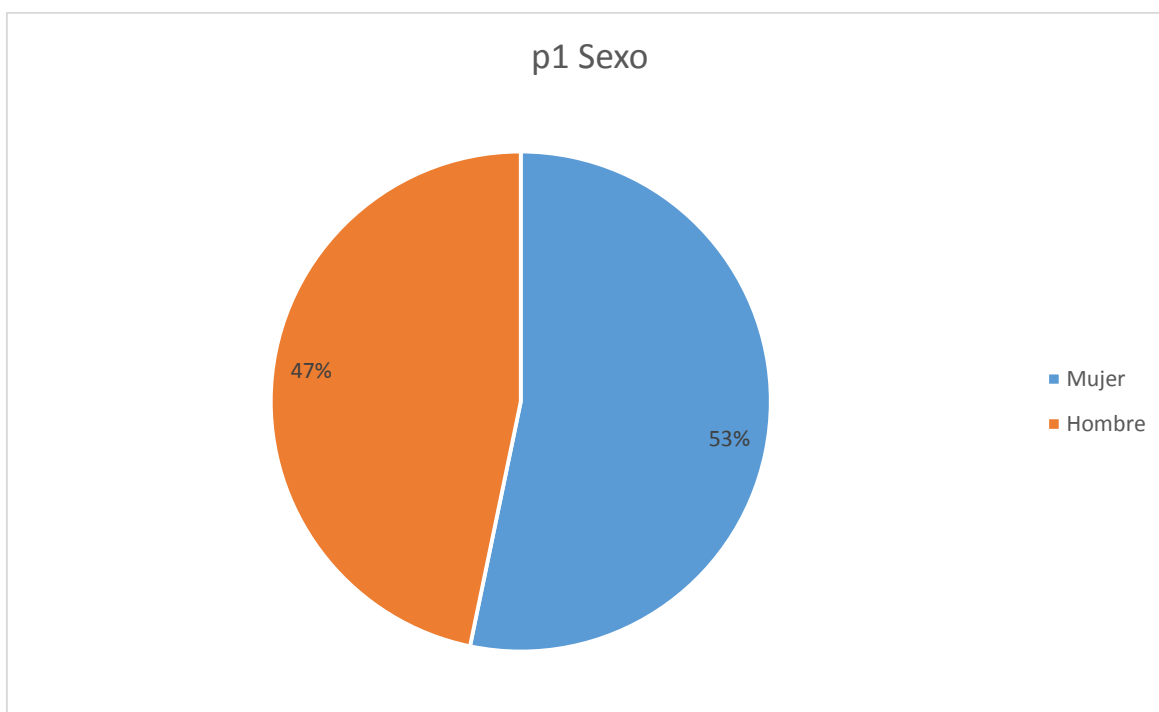


Figura 38. p1 Sexo de los padres
Elaboración Propia

El 53% de los padres encuestados fueron mujeres y el 47%, hombres.

5.2 Frecuencia de participación de los padres

p2 Habla con su hijo acerca de cómo va el año escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	46	8.8
Solo una vez	111	21.3
Una vez al mes	54	10.3
Una vez cada dos semanas	39	7.5
Una vez cada semana	96	18.4
Todos los días	173	33.1

Tabla 34. p2 Habla con su hijo acerca de cómo va el año escolar
Elaboración Propia

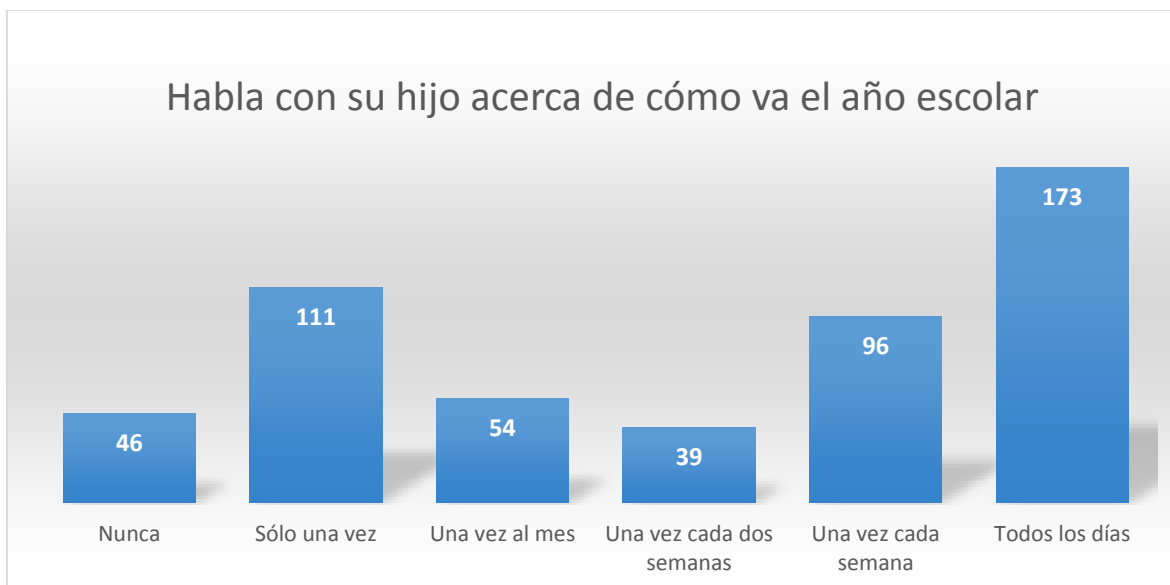


Figura 39. p2 Habla con su hijo acerca de cómo va el año escolar
Elaboración Propia

Sobre la frecuencia con la que hablan los padres de familia con sus hijos acerca de la manera en cómo se desarrolla el ciclo escolar, el mayor porcentaje realiza esta actividad todos los días (33.1%); seguido del porcentaje que lo realiza solo una vez al año (21.3%), lo cual probablemente coincide con la entrega de calificaciones del cierre de ciclo escolar. En tanto que el 8.8% nunca aborda este asunto con sus hijos.

p3 Ayuda en actividades de la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	93	17.8
Solo una vez	131	25.1
Una vez al mes	107	20.5
Una vez cada dos semanas	38	7.3
Una vez cada semana	65	12.5
Todos los días	85	16.3

Tabla 35. p3 Ayuda en actividades de la escuela
Elaboración Propia

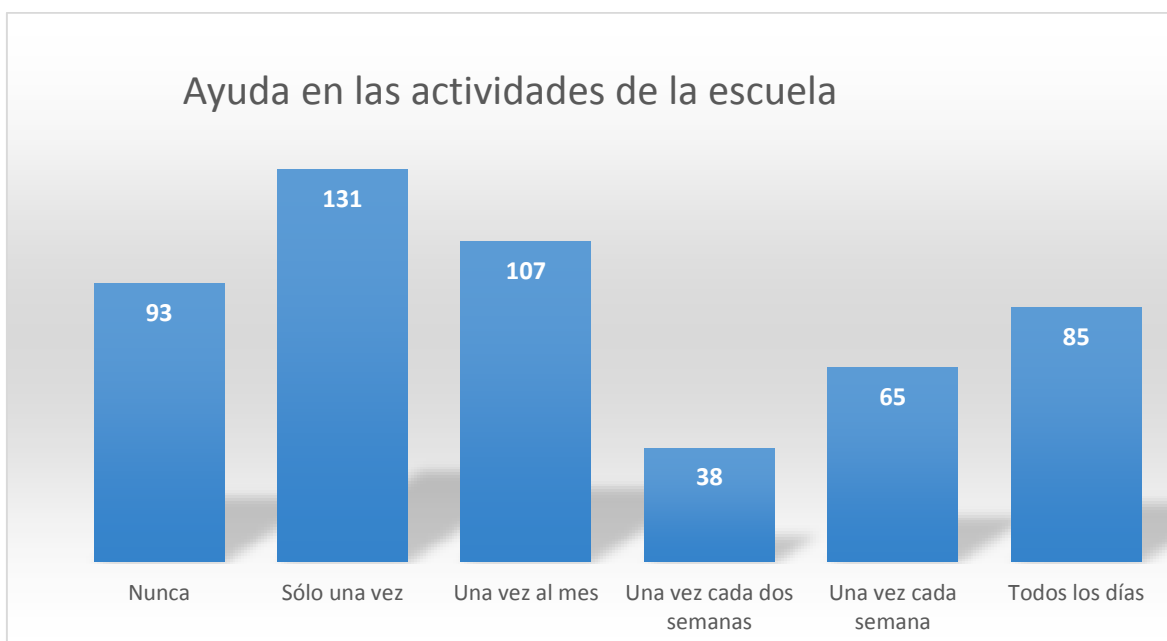


Figura 40. p3 Ayuda en actividades de la escuela
Elaboración Propia

Es más frecuente que los padres ayuden en las actividades de la escuela una vez al año (25.1%); una vez al mes lo hace el 20.5% y todos los días, el 16.3%. El 17.8% de los padres nunca ayudan en las actividades organizadas por la escuela.

p4 Asiste a eventos especiales en la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	88	16.9
Solo una vez	114	21.8
Una vez al mes	112	21.5
Una vez cada dos semanas	50	9.6
Una vez cada semana	57	10.9
Todos los días	98	18.8

Tabla 36. p4 Asiste a eventos especiales en la escuela
Elaboración Propia

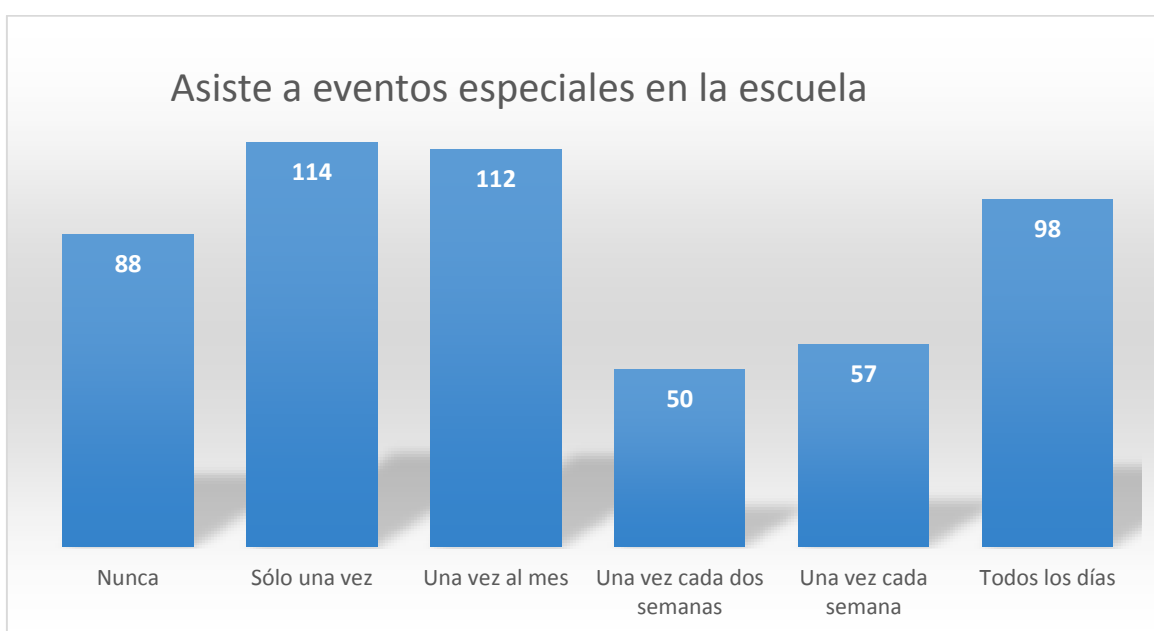


Figura 41. p4 Asiste a eventos especiales en la escuela
Elaboración Propia

El mismo porcentaje de padres asiste a eventos especiales en la escuela solo una vez durante el ciclo escolar (21.8%) y una vez cada mes (21.5%). El 18.8% lo hace todos los días y el 16.9, nunca.

p5 Es voluntario en trabajos para la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	141	27
Solo una vez	143	27.4
Una vez al mes	68	13
Una vez cada dos semanas	38	7.3
Una vez cada semana	68	13
Todos los días	60	11.5

Tabla 37. p5 Es voluntario en trabajos para la escuela
Elaboración Propia

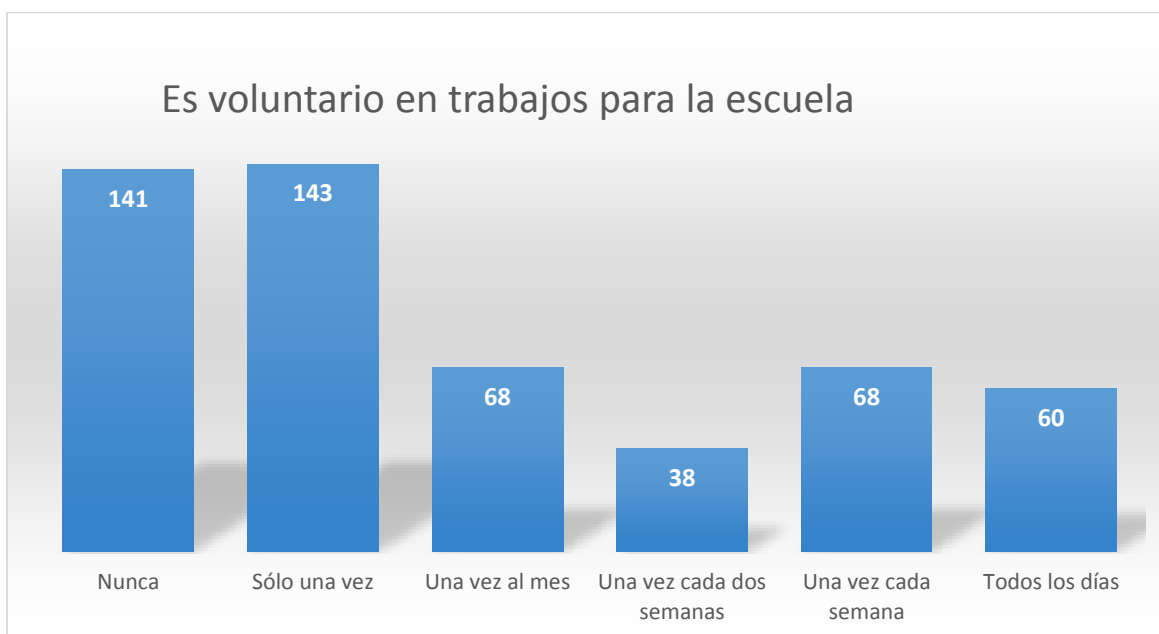


Figura 42. p5 Es voluntario en trabajos para la escuela
Elaboración Propia

Un similar porcentaje de padres nunca (27%) y solo una vez al año (27.7%) son voluntarios en trabajos para la escuela. Similitud en porcentajes en los casos de padres que son voluntarios una vez al mes (13%) y una vez a la semana (13%). El menor porcentaje de padres (7.3%), es voluntario una vez cada dos semanas. Y todos los días, un 11.5%

p6 Asiste a las reuniones de “Escuelas para Padres”

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	123	23.6
Solo una vez	69	13.2
Una vez al mes	109	20.9
Una vez cada dos semanas	43	8.2
Una vez cada semana	39	7.5
Todos los días	136	26.1

Tabla 38. p6 Asiste a las reuniones de “Escuelas para Padres”
Elaboración Propia

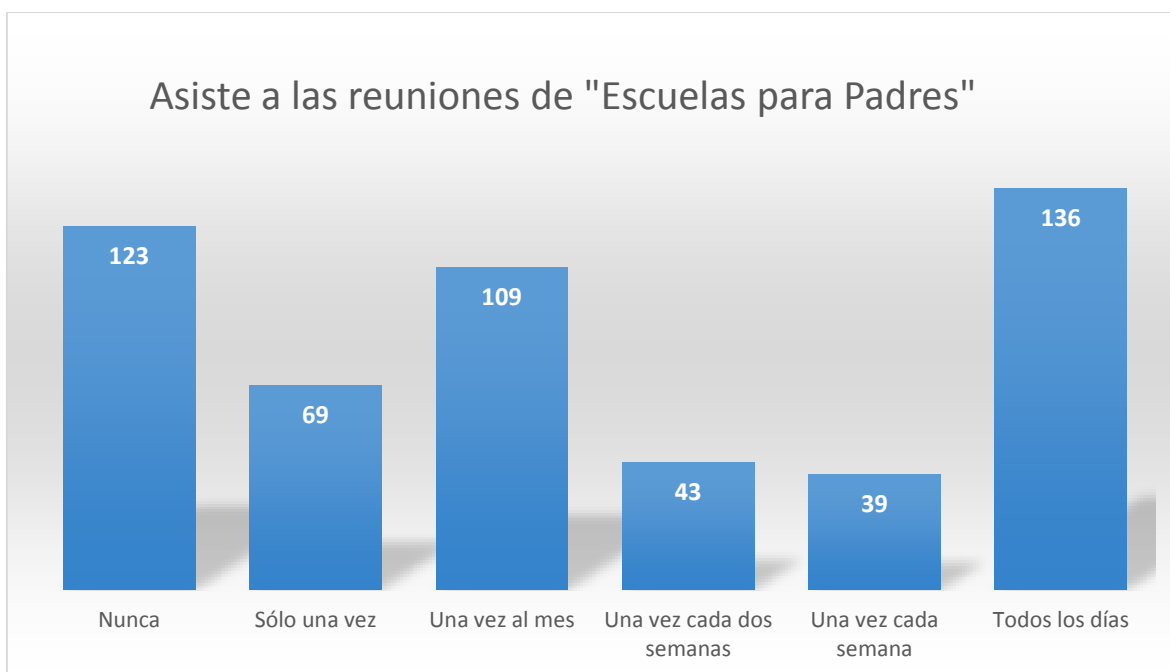


Figura 43. p6 Asiste a las reuniones de “Escuelas para Padres”
Elaboración Propia

El mayor número de padres, 26.1%, asiste a las reuniones de “Escuela para Padres” todos los días; en tanto que el 23.6% nunca asiste. Del resto de los padres, el 20.9% asiste una vez al mes, el 8.2% una vez cada dos semanas y el 7.5% una vez cada semana.

p7 Asiste a informarse sobre el aprendizaje de su hijo

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	112	21.5
Solo una vez	114	21.8
Una vez al mes	103	19.7
Una vez cada dos semanas	44	8.4
Una vez cada semana	71	13.6
Todos los días	75	14.4

Tabla 39. p7 Asiste a informarse sobre el aprendizaje de su hijo
Elaboración Propia

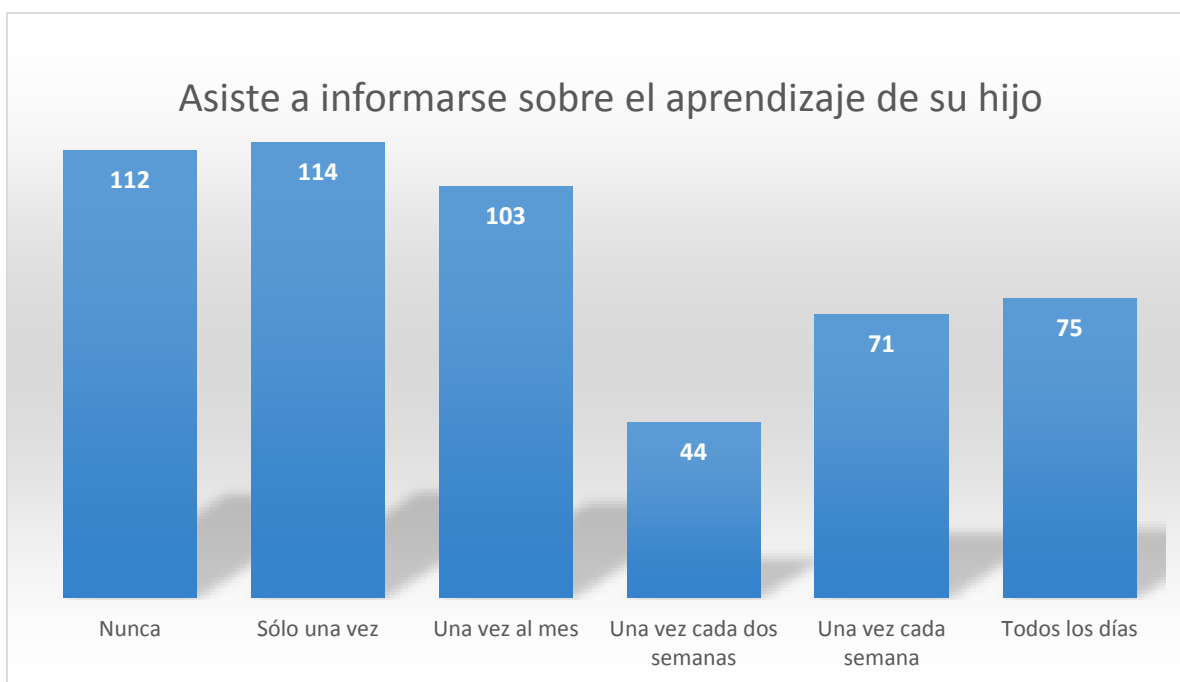


Figura 44. p7 Asiste a informarse sobre el aprendizaje de su hijo
Elaboración Propia

En esta actividad se presenta un porcentaje similar de padres que nunca (21.5%) y sólo una vez en el ciclo escolar (21.8%) asiste a informarse sobre el aprendizaje de sus hijos. En tanto que el 19.7% asiste una vez al mes, el 14.4% todos los días y el 13.6% una vez a la semana. El 8.4% de padres asiste una vez cada dos semanas.

p8 Asiste a eventos de la escuela en los que participa su hijo

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	103	19.7
Solo una vez	139	26.6
Una vez al mes	62	11.9
Una vez cada dos semanas	45	8.6
Una vez cada semana	52	10
Todos los días	118	22.6

Tabla 40. p8 Asiste a eventos de la escuela en los que participa su hijo
Elaboración Propia

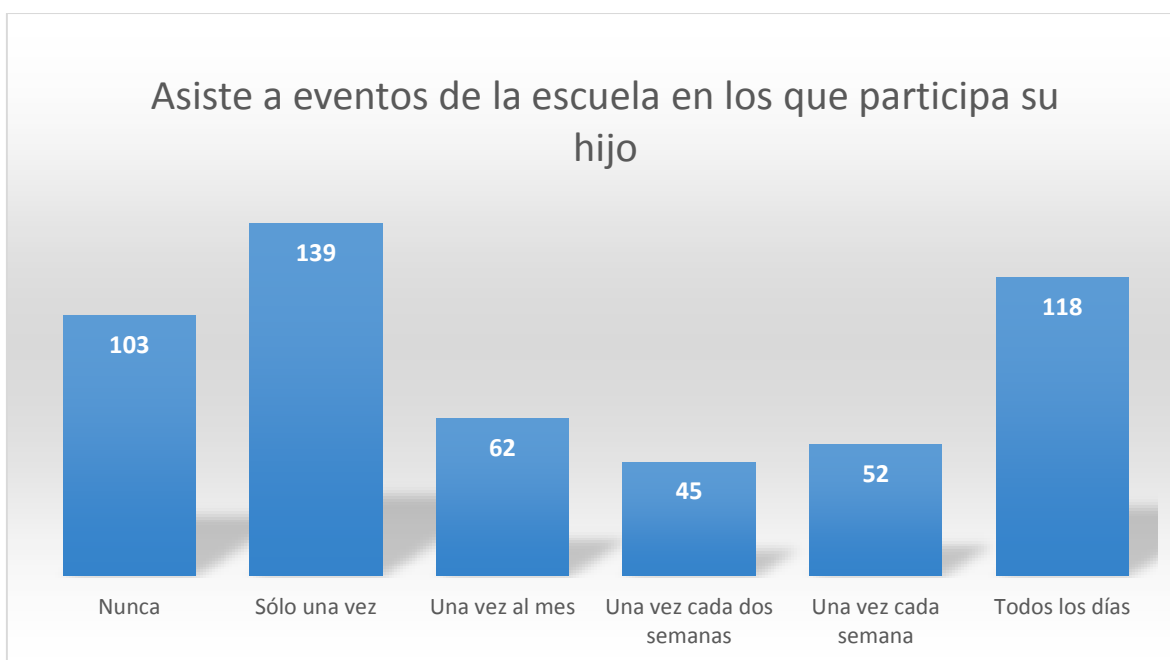


Figura 45. p8 Asiste a eventos de la escuela en los que participa su hijo
Elaboración Propia

El mayor porcentaje de padres asiste eventos de la escuela en los que participa su hijo una vez al año (26.6%), seguido del porcentaje de padres que asiste todos los días (22.6%). Los padres que nunca asisten representan el 19.7%. El resto de los padres asiste una vez al mes (11.9%), una vez a la semana (10%) y una vez cada dos semanas (8.6%).

p9 Asiste a eventos en los que se necesita la ayuda de los padres

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	116	22.2
Solo una vez	122	23.4
Una vez al mes	76	14.6
Una vez cada dos semanas	36	6.9
Una vez cada semana	67	12.8
Todos los días	102	19.5

Tabla 41. p9 Asiste a eventos en los que se necesita la ayuda de los padres
Elaboración Propia

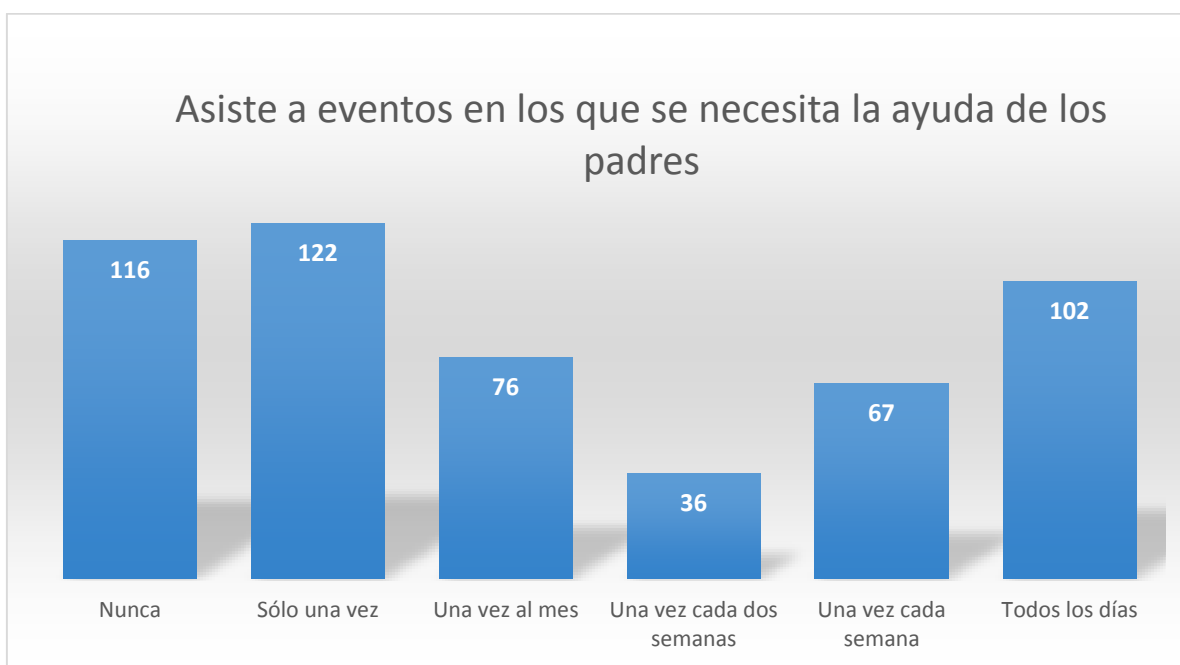


Figura 46. p9 Asiste a eventos en los que se necesita la ayuda de los padres
Elaboración Propia

El 23.4% de los padres asiste una vez al año a eventos en los que se necesita su ayuda, el 19.5% asiste todos los días, el 14.6% una vez al mes, el 12.8% una vez a la semana y el 6.9% una vez cada dos semanas. El 22.2% nunca asiste.

p10 Asiste a juntas de padres en donde le piden opinión

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	68	13
Solo una vez	91	17.4
Una vez al mes	115	22
Una vez cada dos semanas	35	6.7
Una vez cada semana	52	10
Todos los días	158	30.3

Tabla 42. p10 Asiste a juntas de padres en donde le piden opinión
Elaboración Propia

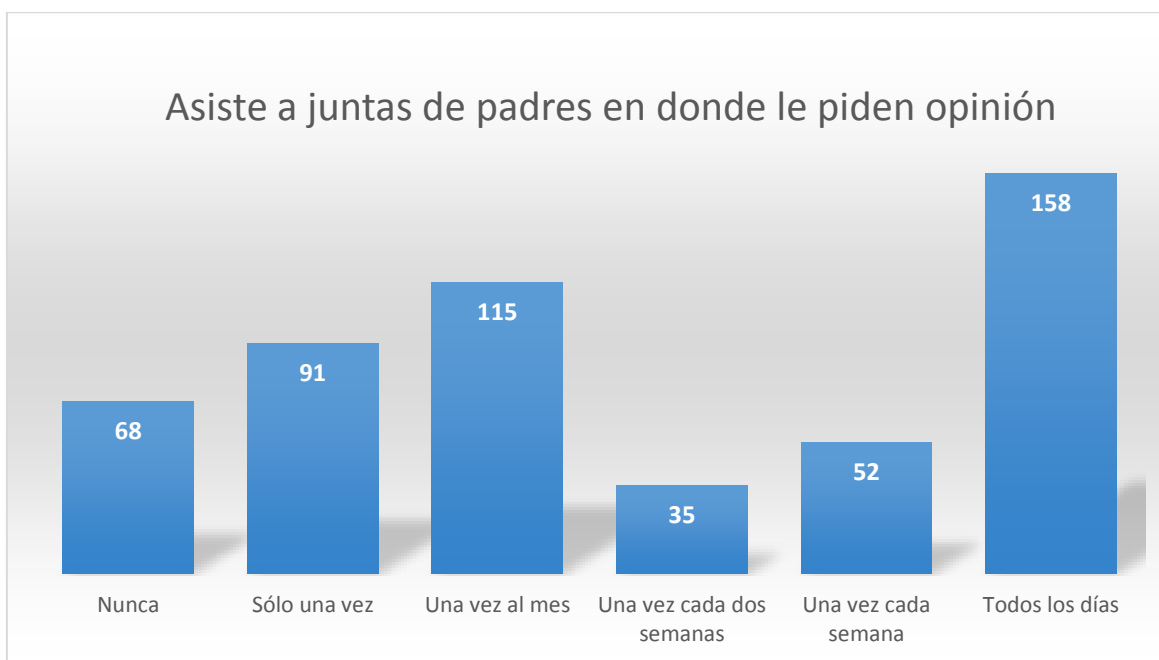


Figura 47. p10 Asiste a juntas de padres en donde le piden opinión
Elaboración Propia

El 30.3% de padres de familia asiste todos los días a las juntas en donde se les pide que opinen, el 22% asiste una vez al mes -probablemente a las juntas de entrega de calificaciones- y el 17.4% una vez durante el año. El 13% nunca asiste a estas actividades.

p11 Pide platicar con los maestros de sus hijos

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	191	36.6
Solo una vez	114	21.8
Una vez al mes	60	11.5
Una vez cada dos semanas	28	5.4
Una vez cada semana	60	11.5
Todos los días	66	12.6

Tabla 43. p11 Pide platicar con los maestros de sus hijos
Elaboración Propia

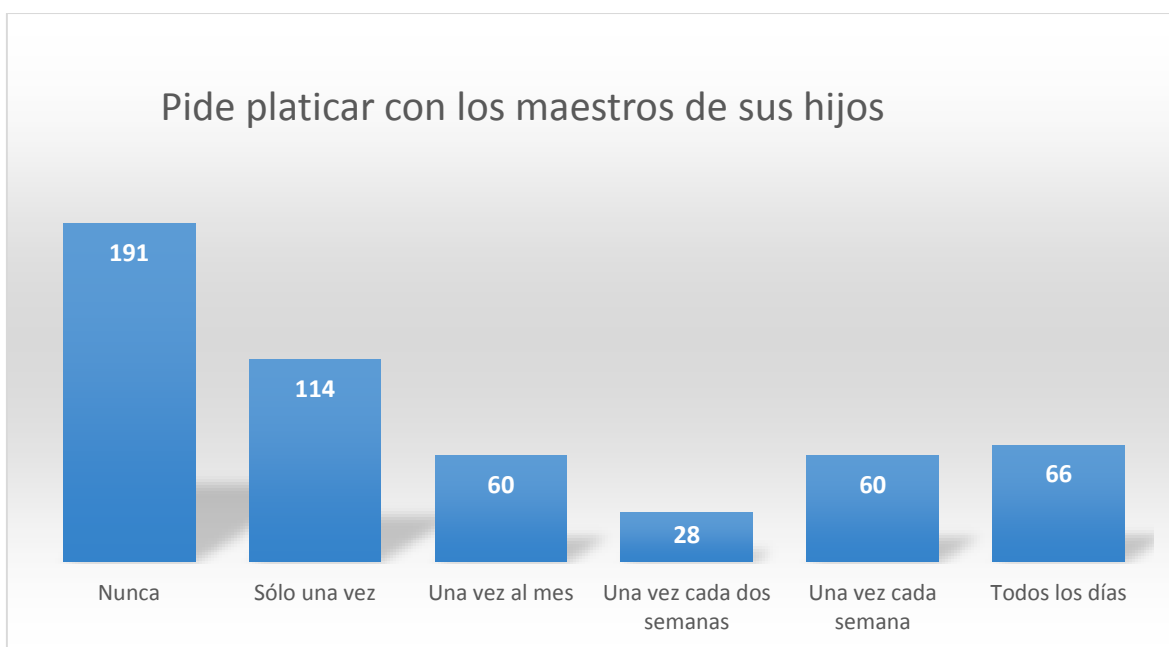


Figura 48. p11 Pide platicar con los maestros de sus hijos
Elaboración Propia

El 36.6% de los padres nunca pide platicar con los maestros de sus hijos, en tanto que el 21.8% solicita este intercambio verbal una vez al año. Un porcentaje similar de padres pide platicar con los maestros una vez al mes (11.5%) y una vez cada semana (11.5%). El menor porcentaje de padres lo solicita quincenalmente (5.4%), mientras que el porcentaje que lo hace todos los días es del 12.6%.

En este capítulo se han expuesto los resultados obtenidos mediante la recolección de datos con métodos cuantitativos, bajo una exposición descriptiva. La lectura de los gráficos y tablas concluye lo siguiente:

- a) Que, en general, la percepción de los alumnos sobre su experiencia participativa es aprobatoria; en tanto que la percepción de los alumnos de primaria es mejor calificada que la realizada por los alumnos de secundaria, así como la percepción de los alumnos-mujeres sobre la de los alumnos-hombres.
- b) La acción participativa de los maestros, entendida como preocupación por los alumnos, es el ítem con menor porcentaje de aprobación por parte de los alumnos.
- c) Sobre la experiencia participativa comunitaria, se observa una falta de interés mayor por parte de los alumnos por las condiciones a mejorar del entorno en donde viven.
- d) La mitad de los padres, sin importar el nivel educativo y el género que tenga, nunca asiste a las actividades que organiza la escuela.
- e) La frecuencia de participación parental se presenta mayormente una vez al año y una vez al mes, la cual corresponde a la periodicidad que por costumbre se utiliza para la asamblea de padres y las reuniones de entrega de boleta de calificaciones.
- f) Es frecuente que un tercio de los padres, en general, participe siempre en las actividades en donde se les solicita su participación.
- g) La mayor acción participativa de los padres se centra en los aspectos materiales y administrativos.
- h) Un tercio de los maestros nunca busca la interacción con los padres y otro tercio lo hace siempre.

Capítulo 6. Análisis de Resultados de Entrevistas a Maestros

A fin de reconstruir la narrativa de la Estrategia de Participación Social en la Escuela de 1993 a 2009 en la Región Cholula, se realizaron entrevistas a maestros jubilados y en activo, en su calidad de actores involucrados que en ese periodo y zona laboraron como maestros frente a grupo, directores escolares, supervisores de zona y asesores técnicos de participación social. Para el efecto se realizó un análisis desde lo local, específicamente en la Región Cholula, Puebla, de las experiencias participativas que obtuvieron los maestros durante ese periodo, a fin de generar un debate de las políticas verticales de educación con énfasis en la relativa a la participación social en la escuela.

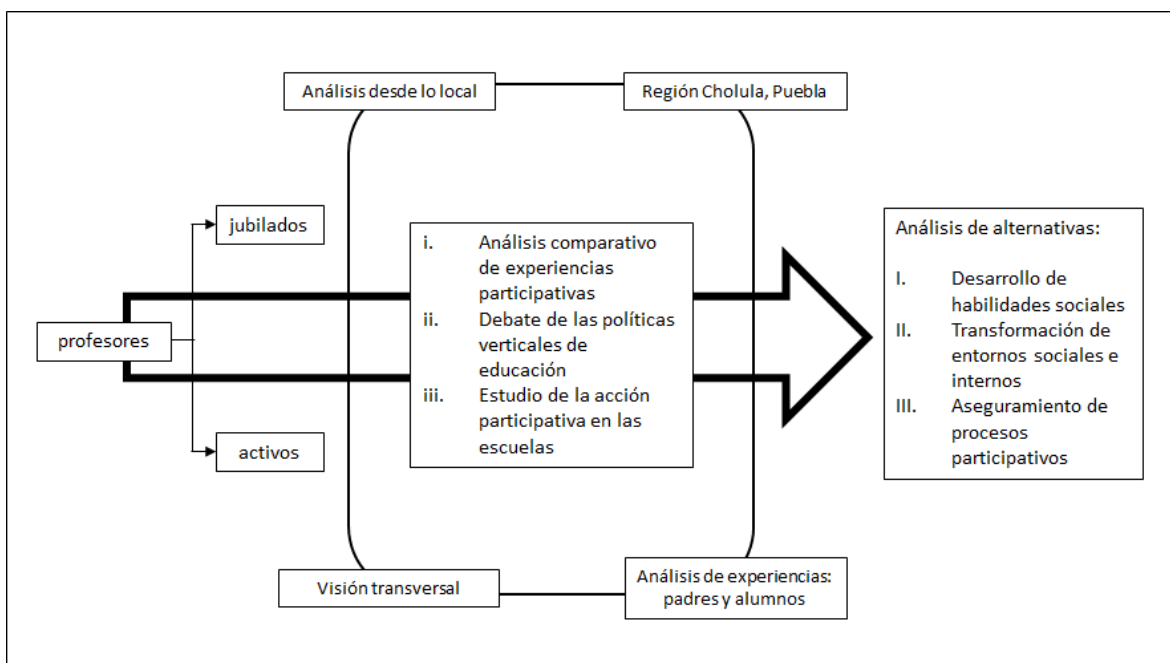


Figura 49. Praxis de la Estrategia de Participación Social en la Escuela

Fuente: Elaboración Propia.

Análisis que permitió un estudio de la acción participativa en las escuelas con una visión transversal al recuperar el análisis de las experiencias obtenidas de los alumnos, como

beneficiarios directos, y de los padres, como sujetos intervinientes; ejercicio que dio pauta a una análisis de alternativas ante la situación identificada, en tres líneas: la necesidad del desarrollo de habilidades sociales entre los diferentes actores sociales que confluyen en la escuela, la transformación de los entornos sociales e internos, así como el aseguramiento de la práctica de procesos participativos en la escuela por parte de la dependencia titular de la educación.

6.1. Acción Participativa de Padres y Maestros

En el presente apartado se describe la experiencia obtenida por el maestro sobre la acción participativa de los padres, la suya y la de los otros maestros durante el desarrollo de la Estrategia de Participación Social en la Escuela. Para el efecto, se agruparon cuatro preguntas realizadas durante la entrevista a maestros en su carácter de actores involucrados: ¿Cómo fue la acción participativa ejercida por los padres, por ellos y por los otros maestros? ¿Cuáles fueron los temas de mayor interés entre los padres de familia? ¿Qué compromisos se esperaba de los padres y cuáles en realidad asumían? ¿Cuáles fueron los resultados de la acción participativa de los padres y maestros?

6.1.1. Características.

Ante el cuestionamiento sobre la acción participativa que manifestaron los padres y los maestros, tanto ellos como los otros, durante el periodo en el que se desarrolló la Estrategia de Participación Social en la Escuela, los entrevistados coincidieron en meditar durante un tiempo la respuesta, al parecer como una forma de considerar las palabras que describieran con mejor precisión su experiencia participativa. Alberto, por ejemplo, respiró profundo y movió la cabeza de un lado a otro antes de responder categórico: —Eran pocos los padres que realmente se involucraban. La responsabilidad de lo que ocurría en la escuela era del director y de los maestros, en todos los sentidos, como hasta ahora— señala Alberto.

—Debo aclarar que los papás si iban a la escuela, pero cuando los citábamos— explicó su respuesta Alberto, —muy pocos por iniciativa propia, a menos que sus hijos tuvieran problemas con las calificaciones. Si no, solo los veíamos cada año en las reinscripciones, en las juntas de padres o en los festivales. Y eso de lejos ¿A quiénes incluíamos en el Consejo de Participación Social? A los papás de la mesa directiva de padres de familia, a las mamás que de por si ayudaban—.

La dinámica descrita por Alberto permite reconocer la comprensión que tuvieron los padres del papel y la responsabilidad del maestro y de sí mismos en el entorno escolar, signada por una conciencia social limitada por el interés individual que los llevó a mantener cierta distancia colaborativa con los maestros, al adjudicarles la responsabilidad formativa y organizacional de sus hijos y de la escuela respectivamente. Al parecer, pautas para desarrollar esa cultura comunitaria empobrecida que plantea López (2013), Cabello (2010) y Pérez (2010), cuando señalan que la interacción con los otros que forman parte de una organización social es el primer factor para encontrarse con otro ser humano y crear juntos el “nosotros colectivo”, lo que no ocurre cuando los actores deciden mantenerse en el “yo individual”.

—Es cierto —señaló Domingo durante su entrevista— los padres iban porque los llamábamos para que ayudaran, pienso que lo hacían por sus hijos, no tanto por ayudar a la escuela. Los de la zona rural fueron más comprometidos y su participación fue más contundente —recordó—; en cambio, a los de la ciudad les costó más trabajo sumarse, estuvieron más alejados, más ocupados. En los dos casos, quienes sabían sobre los Consejos eran los papás que lo integraban y que eran invitados especialmente por nosotros los directores... tres, cinco o diez padres a lo mucho, dependiendo del tamaño de la escuela; los demás papás solo se enteraban de las actividades propuestas—.

Sobre la diferencia de acción participativa de los padres de familia por ubicación geográfica, que señala Domingo en su respuesta, es menester considerar como parte de la

explicación sobre dicho contraste, el planteamiento de Marchioni (2013^a) sobre los cuatro factores estructurales que determinan la construcción de una comunidad y con ello las características de la acción e interacción de sus integrantes: territorio, población, demanda y recursos. Es decir, que los rasgos de cada componente aportaron elementos decisorios sobre cómo participar, cuándo intervenir, en qué situación apoyar, con quién colaborar, entre otras precisiones inherentes a la acción en beneficio de la comunidad escolar, por lo cual la participación de los padres fue diferente de una zona a otra.

Por ejemplo, la experiencia laboral de María en comunidades rurales y urbanas le permitió distinguir durante la entrevista que la organización social del territorio era distinta y por lo tanto su interacción. Es decir, los padres de familia y el director escolar solían considerar al maestro como figura insustituible y necesaria para el desarrollo de acciones que daban sentido e identidad cultural a la comunidad rural, no así en el territorio urbano en donde también se desempeñó, de tal manera que su acción participativa fue de mayor colaboración en las escuelas insertas en la zona rural debido a las condiciones favorables para interactuar.

—A veces se piensa que en la escuela urbana el maestro va a contar con las mejores condiciones para realizar su trabajo, pero no siempre es así— explicó María. —Cuando permuté de una escuela rural a una de la ciudad sufrí el cambio, no había gises ni juego geométrico para impartir clases; me apena decirlo, pero el director solo se quejaba del mal gobierno, de los padres de familia y de los compañeros maestros, así que hablar de una gran participación no es cierto. En algunas escuelas no fue real.

¿Qué hace, entonces, un maestro ante tal situación? Para María, el maestro en cierta forma tuvo que adaptarse y, en la medida de su iniciativa y posibilidades, generar desde el aula alternativas de solución, desde su tramo de control tomar decisiones y procurar extender su labor de lo académico a lo educativo. —Recuerdo a un alumno que vivía con sus hermanitos porque la mamá se había casado otra vez y el padrastro no los quería— compartió María. —Él llegaba a la escuela sin comer, así que lo primero, era darle algo de alimento... Claro que la mamá nunca fue a una sesión del Consejo de Participación—.

Por tanto, con base en el planteamiento de Touraine, citado por Lutz (2010), el maestro tuvo que asumirse como líder de la comunidad en la que laboraba a fin de que su acción estuviera orientada a la procuración del beneficio común, incluso al que se encuentra fuera de su función profesional; carácter que exigió al maestro frente al aula y al directivo escolar el desarrollo de un liderazgo situado en una realidad social y trascendente en su ejercicio y sus resultados; lo cual supone, a su vez, un desafío cultural del maestro en tanto sus creencias sobre su labor circunscrita al desempeño docente, el horario laboral y a su papel de trabajador de la educación.

—Cuando mi relación con los padres de familia dejó de limitarse al trabajo escolar y a cumplir con la indicación de la SEP, ya sea el cumplimiento de los planes y programas, o los Consejos, en este caso— señala Dulce— recibí apoyo de ellos. Y poco tiempo después, el resto de los compañeros maestros que tenían dudas sobre la actividad, ya estaban sumados. En este tipo de experiencias, los padres se convierten en un apoyo insustituible, se convierten en tus aliados.

En este sentido, parece que los padres cuando llegaron a ser conscientes de que el éxito escolar no es tarea privativa de la escuela y de los profesionales de la educación, se sumaban como partícipes activos y corresponsables del alcance educativo de la labor maestro y de la dinámica colaborativa de la escuela. Para el efecto, el maestro tuvo que haber identificado su imaginario sobre el tipo de relación que debe establecer con los padres de familia y revisar la labor organizacional del director escolar, a lo que ha de agregarse el compromiso personal y profesional que ejerció para hacer trascender su labor de lo académico-pedagógico y administrativo-institucional a lo socioeducativo transformacional para una cultura comunitaria, la cual ha de autentificar una comprensible y decidida sociabilidad del maestro (Parsons citado por Lutz, 2010).

—Bueno, aproveché el cargo de director para sacarle provecho al Consejo— explicó José. —Con el ejemplo convencí a los padres y a los compañeros maestros en construir por cooperación la escuela, con los que querían primero. Incluso recuerdo cuando llegó el presidente

municipal: era sábado y estábamos haciendo faena. ¿El director?, preguntó. Le dijeron que era yo ¡y se sorprendió! —se ríe divertido recordando— porque estaba vestido de ropa de trabajo “paleando” tierra como el resto de los padres— finalizó José.

De la experiencia de José es posible comprender lo que Giddens, citado por Lutz, (2010) expone como el sentido de la “co-pre-sencia” de dos o varios actores; es decir que en una actividad los presentes comparten una posición y una situación especial que los hace reflexionar sobre la acción participativa que están realizando, los motivos y los beneficios, de tal manera que deja de ser una rutina y se convierte en un proceso dinámico y creativo; que al parecer ocurrió de esa manera con José y su labor de construcción de la escuela por cooperación y faenas. Sin embargo, lo deseable de la “co-pre-sencia” no es recurrente por el solo hecho de que los actores -padres y maestros- estén reunidos; en este sentido la instalación de los Consejos de Participación Escolar no aseguraba la acción de sus integrantes y del resto de la comunidad escolar.

—A mí me fue regular con la participación social, no muy bien— confiesa Beatriz. —Ahora pienso que fue la forma de organizar y de actuar: se convocaba la participación de los padres y otros actores sociales por invitación con el propósito de conformar un grupo encauzado a una tarea definida; al estar tan acotada la organización, era difícil que los asistentes compartieran ideas, tomaran decisiones o aprendieran a participar, porque podrían haber cuestionado esa organización u oponerse, pero nadie decía nada, solo seguían las indicaciones y algunos se iban sin haber entendido nada de lo que había pasado—.

Por su parte, Estefanía expone a través de su respuesta un elemento a considerarse en la experiencia obtenida durante el desarrollo de la Estrategia de Participación Social en la Escuela de la Región Cholula: la intencionalidad social o interés de las interacciones (Weber, citado por Lutz, 2010) de parte de los maestros y con ello, la falta de competencias

participativas y habilidades sociales que limitaron la interacción de los maestros y la incorporación activa de los padres de familia.

—Como supervisora me di cuenta de que a los maestros les causaba cierto temor verse descubiertos en sus procesos de enseñanza y pensaban que, si permitían el ingreso abierto de los padres de familia a la escuela, eso iba a ocurrir— comentó Estefanía. —Claro que algunos maestros querían ocultar malas prácticas; claro que algunos padres criticaban sin saber nada. Lo cierto es que costó trabajo convencer a los maestros de que si hacían su trabajo no iba a pasar nada malo e igual costó trabajo ganarse la confianza de los padres de familia y educarlos para que participaran con responsabilidad, tanto dentro como fuera de las sesiones del Consejo de Participación Escolar—concluyó.

Al parecer, uno de los retos de la Estrategia de Participación Social en la Escuela fue el de desarrollar la democracia cultural de maestros y padres de familia para evitar reacciones socioemocionales de rechazo debido a sus experiencias previas (Cabello, 2010; Pérez, 2010). Es decir, procurar primero, el diálogo entre pares y con los otros grupos sociales representados en la escuela y, en seguida, el establecimiento de una convivencia armónica no obstante la diversidad de opiniones, experiencias y expectativas de los padres y maestros para detonar una gestión interna y externa de sus personas con miras en el beneficio colectivo; lo cual invariablemente implica una gobernanza horizontal que permita interacciones, mecanismos y acuerdos favorables para resolver situaciones críticas, gestionar oportunidades e inhibir temores en lo personal y manipulación en lo organizacional.

Como ejemplo, se encuentra el testimonio de Esther, quien en el periodo de estudio fungía como asesora técnico-pedagógica de participación social:

—Fue muy gratificante que otros agentes y me refiero a los padres de familia, en caso de mi ausencia, asumieran el liderazgo durante las sesiones. Considero que en esos momentos algo pasaba en ellos, porque se responsabilizaban más; ya no era asistir por asistir, ellos ya habían

comprendido el propósito de las sesiones. Mire —dijo Esther— los padres de familia terminaban contentos por las experiencias vividas y compartidas. Debo reconocer que no siempre fue así porque no en todas las escuelas había condiciones para la organización social, ni para concientizar a los padres sobre los beneficios de participar— señaló Esther.

Dicha respuesta expone la consideración de que el éxito de la Estrategia de Participación Social en la Escuela, que se llegó a obtener en algunos centros de manera evidente, se sustenta en el trabajo de reflexión con maestros y padres de familia dirigido por el asesor técnico pedagógico para la construcción de un pensamiento colectivo sobre la trascendencia de la educación. Un ejercicio que ha de implicar el planteamiento de un cuestionamiento basado en: ¿qué es educación? ¿para qué se educa? ¿dónde se educa? ¿cuál es la diferencia entre trabajar en equipo, colaborar y apoyar?

6.1.2. Temas generadores.

Sobre los temas que generaron mayor interés e incluso polémica entre los padres de familia, los entrevistados coincidieron en establecer dos ejes temáticos: el material y el educativo. El primero con énfasis en las cooperaciones económicas y el mantenimiento de las instalaciones escolares como una estrategia de gestión interna para solventar las necesidades de infraestructura, lo cual caracteriza al enfoque desarrollista de la participación social (Sánchez, 2015); asimismo, con una distinción en la intencionalidad social (Lutz, 2010) de tales acciones.

—La polémica se suscitaba porque no todos los padres asistían a las reuniones en las que se tomaban las decisiones y los que sí, pedían que se les impusiera una multa a los que no apoyaban o que no se dejara entrar a sus hijos a la escuela si no estaban al corriente de sus cuotas económicas y de sus faenas— comenta Alberto. —Era una situación difícil, se tenía que mediar con los padres durante las sesiones para

hacerles ver que no era legal la sanción y luego, convencer a los padres que se negaban a participar, que lo hicieran—.

En este sentido, es posible señalar que el tema clave fue la participación social en sí, aquella que se entiende como una acción democrática asumida por todos los miembros de la comunidad. Por un lado, estaba la participación que ejercían los padres al intervenir desde la toma de decisión hasta la ejecución de ésta y por el otro, la omitida por los padres al no accionar en ninguna etapa participativa, de tal manera que la cancelación del servicio educativo y la sanción económica, como medidas de presión social se convirtió, a su vez, en tema de interés y de polémica parental.

Asunto que manifiesta el requerimiento de fortalecer la cultura comunitaria en los padres de familia, con énfasis en el desarrollo del capital social, para evitar la falta de participación de unos y la reacción sancionadora de otros; asimismo, la competencia maestro para procurar el desarrollo comunitario en pro de la democracia cultural como rasgo de una comunidad participativa. También señala un proceso inherente a la contraloría social del enfoque gerencial de la participación social, relativa a la transparencia y rendición de cuentas que en ese periodo también era un proceso de reciente inclusión en la vida escolar (Kliksberg, 1999).

En tanto, Beatriz apuntó hacia el interés superior de los padres familia por sus hijos como motivo para participar en los temas de mejora escolar.

—En mi experiencia —dijo Beatriz—, los temas de interés se centraron en la infraestructura educativa, el mantenimiento del edificio escolar y la falta de personal de apoyo en las escuelas. —Me parece que esos eran los temas polémicos porque los padres expresaban que sus hijos debían tener las mejores condiciones de higiene y de estudio—.

Sobre el segundo eje temático de mayor interés entre los padres de familia, relativo al aspecto educativo de sus hijos, los entrevistados coincidieron en responder que fueron dos temas los que más generaban atención y debate: el aseguramiento de las mejores estrategias de enseñanza para que sus hijos aprobaran el curso escolar y que, mínimo, aprendieran a leer

y escribir adecuadamente; así como la designación del mejor maestro para el grupo en donde estaban sus hijos.

—Recuerdo que una de las mesas de trabajo del Consejo de Participación Escolar abordaba la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje —dijo Carolina— en ella, la mayoría de los integrantes éramos maestros, y dos o tres padres de familia, especialmente los que tenían mayor grado de estudios. En sus intervenciones estos papás pedían que nuestras clases fueran realmente buenas. Les preocupaba que algunos niños ya no querían asistir o que sus calificaciones fueran bajas y no obtuvieran los conocimientos para pasar los exámenes de ingreso al siguiente nivel educativo.

Para Estefanía este tipo de planteamiento generaba una fuerte polémica, especialmente entre los maestros quienes en el afán de no asumir responsabilidad ante sus superiores expresaban la falta de conocimientos previos al grado escolar en el que se encontraban en ese momento los alumnos. —Era frecuente escuchar expresiones como “las sumas deben enseñarse en primero y reforzarse en segundo grado, para entrar a las divisiones en tercero”, y quien así comentaba era justamente el profe de tercer grado, por ejemplo— recordó Estefanía.

El otro tema que los entrevistados consideraron de más interés entre los padres fue la designación de los maestros y el aseguramiento de maestros al inicio y durante todo el ciclo escolar. No había conformidad en este proceso y así lo externaban. ¡Ah! —recordó María— como peleaban los papás para que cierta maestra no le tocara el grado en el que estaban sus hijos; gritaban y a veces el director cedía. Cuando no cedía, lo “balconeaban” en cualquier oportunidad.

—No faltó el papá que durante la sesión plenaria del Consejo pidiera la palabra para quejarse por la falta de maestros o porque se cambiaban de escuela a la mitad del ciclo escolar y no los “reponía” la SEP. “Mejor se hubiera ido tal maestra”, decían —comentó con risa Domingo— eran

tremendos los papás porque sabían en qué momento decirlo, cuando estaban los representantes de la SEP.

La respuesta de Dulce, en tanto, retoma la influencia del territorio en los temas de mayor interés por los padres de familia, al señalar que las condiciones de marginación, los valores, y las prioridades de un entorno social fomentan el interés de los padres de asegurar la permanencia y la adscripción del maestro, así como la posibilidad de contratar maestros cuando hacen falta. Lo cual no fue permitido por la SEP.

—Depende del contexto social en donde se ubica la escuela —aseguró Dulce— en algunos lugares la preocupación de los padres se centra en asegurarse que en el próximo ciclo escolar van a tener maestro sus hijos, que van a estar atendidos, y que no va a haber tres, cuatro o cinco maestros durante el mismo ciclo escolar. Incluso —recordó Dulce— generó mucha polémica la contratación de personal de manera directa por los padres de familia, debido a la prohibición expresa de la SEP, decían: Si la SEP no nos deja contratar, entonces que la SEP cubra la necesidad y que nos mande intendentes, secretarias o maestros— repitió.

En esta respuesta es posible identificar que, no obstante, la iniciativa de desconcentrar la toma de decisiones por parte de la Estrategia de Participación Social en la Escuela, el centro de poder no estuvo en el entorno escolar como se aspiraba. Ni porque el nivel de organización autogestivo logrado por la comunidad escolar fuera de corresponsabilidad, se les autorizó a los padres de familia contratar personal (SEP, 2009); por tanto, el alcance del trabajo participativo se concretaba al cumplimiento de una agenda, sin posibilidad de ejercer un gobierno autogestivo como lo propone el enfoque desarrollista y el gerencial.

Finalmente, un tema paralelo a la tarea educativa de la escuela que generó interés entre los padres fue el relativo al entorno familiar como ambiente formativo armónico, a la figura materna como aquella que muestra interés por aprender nuevos modelos de convivencia y a la colaboración que reciben de la escuela y de otras instancias para lograrlo.

—Hubo mamás que se interesaron en resolver los problemas de convivencia con su pareja y con sus hijos —dijo Carolina— sobre cómo demostrar su amor a los niños sin “perjudicarlos”. Recuerdo —continuó Carolina— que se integraron grupos de madres de familia para recibir asesoría del DIF y de salubridad—.

Lo cual permite observar el reconocimiento formativo que le otorgan los propios padres a su labor parental y al ambiente del entorno familiar, que bien podría ser considerado por los maestros como un área y un ámbito introductorio para establecer encuentros de interacción participativa junto con los padres, especialmente con la figura materna, sin que medie un beneficio materia.

6.1.3. Compromisos

Ante los cuestionamientos del compromiso que se esperaba de los padres de familia y de los maestros ante la Estrategia de Participación Social en la Escuela, es relevante señalar la distinción que realizan los entrevistados sobre la expectativa y la realidad de la responsabilidad de estos actores. Una expectativa de acción participativa comprometida de los padres de por sí considerada por los maestros, no solo porque era un requerimiento de la Estrategia.

—Como maestros siempre hemos esperado que los padres se comprometan con la escuela y con el aprovechamiento escolar de sus hijos, que no nos dejen solos a los maestros en esta tarea, así que no varió mucho esa expectativa —respondió Dulce y continuó— al contrario, me parece que se animó más la idea de incorporar a los padres a partir de esta iniciativa del gobierno.

A decir de todos los entrevistados, una incorporación esperada debido a la naturaleza de los Consejos y a los temas propuestos que preocupaban en ese periodo para que se sesionara entorno a ellos a fin de encontrar alternativas de solución; es decir: existían razones

para que los padres de familia asumieran compromisos por que los temas estaban relacionados con el apogeo de la tecnología, la conciencia ecológica, la preocupación por la violencia intrafamiliar y la delincuencia; asunto sensibles a la dinámica social de ese periodo, más la apertura para que los padres opinaran sobre la enseñanza.

—Al principio las indicaciones centrales se basaban en la prospectiva así que teníamos que impulsar acciones para prevenir vislumbrando lo que ocurriría si no lo hiciéramos —explicó José— con el arribo de la nueva administración en Puebla, nos solicitaron acciones estratégicas de problemas específicos identificados a nivel estatal; en los dos casos con la participación de los padres, pero no aceptaban fácilmente sumarse. Incluso había maestros que tampoco lo hacían.

Situación que puede ser comprendida a través del planteamiento que hace Perrenoud (2010) sobre el alejamiento funcional de los padres en el proceso formativo de los alumnos al aceptar o adjudicar a la escuela la completa responsabilidad en esta encomienda, lo cual parece que sobrepasó a la iniciativa gubernamental de organizar la participación social de los padres y otros actores; es decir, que el compromiso de los padres no fue comunitario ni presente durante el desarrollo de la estrategia, por más situaciones críticas de los hijos.

—La cuestión es que los padres no estaban acostumbrados a las reuniones de planeación participativas —compartió Beatriz—, no tenían experiencia para hacerlo de manera estructurada como se pedía en los Consejos. Así que, durante los primeros años, los padres eran solo asistentes; mientras que el resto de los padres seguían ocupándose de trabajar y dejaban a la deriva las iniciativas en las que se les pedía su colaboración.

Para unos entrevistados, era muy alta la expectativa de compromiso que se esperaba de los padres, así que María, por ejemplo, solo llegó a esperar apoyo y buenos ejemplos en casa; en tanto que a Esther le era suficiente el diálogo entre padres e hijos en sus hogares, porque había papás sin saber leer y escribir, con doble turno laboral y, en el caso de las

madres de escuelas rurales, tenían que esperar a que sus maridos fueran a la escuela o les autorizaran asistir a ellas para participar.

—Tuve niños golpeadores o que lloraban a cierta hora de la mañana —platicó María— nadie les hacía daño y cuando platicaba con sus mamás, éstas se soltaban a llorar porque sus maridos las golpeaban o era la hora en la que llegaba el marido a maltratarlas. Ante esas situaciones no se puede esperar iniciativas ni colaboraciones.

Sin embargo, la expectativa planteada por María, limitada a la labor parental en el hogar, conlleva la responsabilidad de que los padres sean buenos testigos de vida para sus hijos, como lo establecen De Castillo & Tomillo (2016); una expectativa trascendente que supera el esperar que los padres dejen de ser apáticos sociales o manifiesten otros indicadores de experiencias y percepciones sobre la interacción colectiva a favor de la comunidad escolar, la cual puede ser animada por los otros integrantes.

—Todavía logré que los padres de familia cooperaran para construir la escuela; no es que tuvieran mucho dinero o una exagerada disposición, al contrario, estaban decepcionados porque la directora anterior se había ido con las cooperaciones —compartió José— pero creo que les era más fácil dar dinero que asistir a cursos y talleres familiares, como a mi organizar jornadas de alfabetización y de faena escolar.

Sobre el esperado compromiso de los maestros, la respuesta de los entrevistados es concreta, centrada en la vocación y la responsabilidad que ostentan por ser profesionales de la educación. Nada que no se les hubiera indicado en la escuela normal para maestros, dijeron. Asimismo, agregaron la labor de promoción de la participación social entre los padres.

— ¿De los maestros? —pregunta María como para verificar si entendió correctamente—. Bueno —continúa sin esperar la respuesta— de nosotros se esperaba vocación, porque algunas sesiones de Consejo y la mayoría de las actividades propuestas se realizaban fuera del horario

escolar. Debes tener amor a tu profesión para asistir los sábados, para quedarte después de tu jornada laboral, para aumentar tus actividades sin que haya aumento de salario. No se pueden quejar, los maestros cumplimos, ahí estábamos presentes y si nos pedían papás, pues los convencíamos y asistían.

De esta respuesta es factible identificar que el compromiso participativo de los maestros también estuvo influenciado por su rol como trabajadores de la educación. Posición en la que se les requiere rendir cuentas al sistema educativo, representado por su superior inmediato que funge como patrón y quien espera resultados sobre las metas establecidas en el centro-poder por el salario otorgado, lo que significa que no es una opción para el maestro participar activamente, sino parte de sus funciones normativas desde el momento en el que se emite la política educativa sobre el particular (SEP, 1992).

Asimismo, la respuesta de María sugiere que el compromiso de los maestros ante el desarrollo de la Estrategia de Participación Social en la Escuela fue por su profesionalismo, más no necesariamente por considerarla útil a su labor educativa y a la mejora del entorno escolar que, si bien pudo haber sido para algunas escuelas, no fue un resultado generalizado.

6.1.4. Resultados.

Al cuestionarles sobre los resultados que se obtuvieron de la acción participativa de los padres de familia organizada durante el desarrollo de la Estrategia de Participación Social en la Escuela, los entrevistados señalaron un cambio en la comunidad escolar, como componente de éxito, en cinco ejes: mejora en el aprendizaje del niño/adolescente, mejora en las condiciones de la infraestructura escolar, convivencia pacífica en el entorno escolar/familiar y empoderamiento de la institución escolar en la comunidad.

Alberto es de los entrevistados que expone la mejora de condiciones educativas, materiales y organizacionales, como un resultado favorable de la participación social, de cuya

respuesta se puede entender una general optimización de los recursos en beneficio de las actividades curriculares debido a la relevancia que por normatividad se le confirió al tema de la participación social, de tal manera que se convirtió en un asunto atendido por los maestros por su prioridad de cumplimiento administrativo, así como por la argumentación que tuvieron que construir los maestros para convencer a los padres a fin de que ejercieran acciones participativas.

—Se dio un mejor aprovechamiento académico, y no me refiero a la prueba ENLACE que se aplicaba en esa época, si no a la calificación que obtenían los niños cada mes y se ponían en las boletas de calificaciones —confió Alberto—. Ocurrió que a fuerza de insistir y de rogarles que asistieran a los Consejos, algunos papás voltearon a ver las necesidades del aula y de la escuela, así que nos compraron material didáctico, pagaron las excursiones académicas, mejoraron las instalaciones, es decir, mejoraron las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje— dijo.

Por su parte, Domingo, señaló que los resultados positivos se centraron en la construcción de metas comunitarias que, seguramente les exigió realizar un análisis de la situación problemática y de la factibilidad de solucionarla, para dar paso a una definición de estrategias, como elementos mínimos del abordaje del enfoque gerencial de la participación social (Kliksber, 1999). Un ejercicio que implicó diálogo, respeto y tolerancia ante la visión y las opiniones que tuvieron que plantearse y defenderse por alguno o varios actores sociales, especialmente los padres y los maestros.

— En primera instancia creo que se obtuvo un edificio con espacios más dignos para el trabajo educativo— dijo Domingo— y, sobre todo, una relación social que permitió establecer metas necesarias y consensadas a través de una comunicación clara de las necesidades educativas entre el maestro, el alumno y el padre de familia.

En tanto, Estefanía consideró que cuando los padres de familia participaban, se generaba un ambiente educativo favorable para que el alumno aprendiera.

—Cuando de verdad los padres participaban se lograba un ambiente favorecedor para los aprendizajes del alumno— respondió Estefanía— Una escuela en crecimiento continuo en muchos aspectos —y enumeró— el académico, el organizacional y el de mejoramiento de la infraestructura, entre otros.

Idea que es reforzada con las aseveraciones de Carolina quien ponderó el logro de una formación integral del alumno; de María, al mencionar el desarrollo de la afectividad y de Esther, al mencionar la convivencia armónica.

—Ayudó en el proceso de los aprendizajes para lograr la formación integral de los alumnos y resto de la comunidad educativa, además de promover un sistema de valores humanos que favorecieron la convivencia. —Luego guarda silencio y continua— Estoy convencida porque lo vi.

Sin dejar de considerar la importancia de la participación de los padres de familia, Beatriz difiere del resto de entrevistados; recuerda que los padres de familia no querían ser observadores del proceso de aplicación de la prueba de Evaluación Nacional del Logro Educativo en los Centros Escolares (ENLACE) en el año 2008⁵, lo que podría explicarse como una falta de interés en el tema por los padres (Habermas, citado por Lutz, 2010), falta de competencias participativas y habilidades sociales (López, 2013) o un desconocimiento sobre la relación que guarda la evaluación alumno-maestro con la mejora en el aprendizaje de los alumnos (Schmelkes, 2010).

—Nos respondían con un “no tengo tiempo”, “no me dan permiso en mi trabajo”, “tengo otros compromisos en ese día”, “yo no sé ni hablar en público”, “¿y sí los niños no me hacen caso?”, “no va a querer mi marido” —responde Beatriz algo enfadada— Los maestros les

⁵ En la primera aplicación de la ENLACE, suscitada en el 2007, la baja participación de los padres de familia como observadores de este proceso se debió a la escasa campaña de información sobre esta tarea y ésta, a su vez, a un deficiente mecanismo de socialización de beneficios. Ya en el 2008 se contó con una campaña articulada de difusión.

rogábamos que aceptaran porque si no, los aplicadores se retiraban y perdíamos la oportunidad de obtener puntaje para Carrera Magisterial.

—Lo que quiero decir —explica Beatriz— es que los resultados son pocos; resulta difícil que asuman y cumplan al 100% con responsabilidades por falta de tiempo o por falta de dinero. Pero aun así es importante involucrarlos porque a través de su colaboración y apoyo se alcanzan efectos duraderos en la realización de algún proyecto.

A partir de las respuestas emitidas por los entrevistados es posible detectar que la interacción que surgió con motivo del desarrollo de la Estrategia de Participación Social en la Escuela animó un movimiento social de padres de familia estructurado, con objetivos definidos, temas específicos y resultados esperados centrados en la gestión material y la atención colateral al proceso educativo. Un movimiento profesional del maestro con énfasis operativo en la concientización al padre de familia sobre la relevancia de su acción participativa para la escuela y los alumnos que les exigió la adecuación normativa de sus funciones, más atentas a la comunidad escolar y social, no solo aúlica; la construcción de argumentos soporte y, probablemente, la reflexión de su propia acción participativa.

6.2. Organización de la Acción Participativa

Para conocer la manera en cómo se organizó la acción participativa durante el desarrollo de la Estrategia de Participación Social en la Escuela, desde la promoción hasta el seguimiento, se plantearon tres preguntas a los maestros entrevistados: ¿Qué mecanismos utilizaron para promover la acción participativa de los padres de familia? ¿Qué factores consideraron para organizar la acción participativa de los padres de familia? ¿Qué seguimiento institucional, por parte de la SEP, se realizó a la acción participativa de los padres de familia y maestros? ¿Qué formación o capacitación profesional recibieron sobre la Estrategia y la participación social?

6.2.1. Mecanismos de promoción.

Una de las tareas de la Estrategia de Participación Social en la Escuela fue promover la acción participativa de los padres de familia, sobre el particular se cuestionó a los maestros sobre los mecanismos que utilizaron para llevarla a cabo. En razón a estas preguntas, los maestros señalaron ocuparse de organizar eventos y actividades extraescolares de tipo cultural para animar la reflexión de los padres sobre temas de importancia socioeducativa.

—No es que no se hiciera antes, eso quiero dejar aclarado, lo que ocurre es que esa época se dio mucha importancia a la influencia de lo social en la vida escolar —explicó Alberto—. Así que en la medida de la disposición de los maestros llegamos a organizar pastorelas, concursos de música, exposiciones de pintura con mensajes, desfiles y otras actividades como pretexto para incluir mensajes educativos de valores, de la importancia de la educación, de la responsabilidad.

Mecanismo similar al que ocupaba Carolina quien se vinculaba con otras instancias de la comunidad para acercar beneficios educativos a los padres de familia que sirvieran como motivación a los padres para acercarse a la escuela y luego, incorporarse a las actividades con fines educativos, a veces propuestas por los Consejos de Participación Social y otras veces no.

—Cuando surgió el programa de empleo temporal por parte de la Secretaría de Desarrollo Social fui hasta sus oficinas a buscar al delegado —contó Carolina—, le expuse que en la escuela donde yo asesoraba había mucha necesidad de trabajo, que los papás no tenían dinero para las inscripciones, uniformes y útiles escolares de sus hijos; para entonces ya teníamos un censo y se lo mostré. Mi propuesta era que los contrataran y que su trabajo fuera en la comunidad y en la escuela, y afortunadamente fue aceptada—

Esta experiencia, dijo Carolina, le sirvió para animar a los padres de esa comunidad a colaborar y luego a replicarla en otras zonas de tarea y con otras dependencias; buscaba un problema y lo correlacionaba con posibles soluciones, no solo desde la escuela, sino con ayuda de otros actores y entidades sociales. Asimismo, permite reflexionar sobre la

importancia de la gestión del maestro ante otras dependencias como una habilidad profesional para detonar procesos de mejora comunitaria; además de una visión amplia para comprender el problema, sistematizar la evidencia -en este caso el censo- y proponer una solución puntual y factible; una acción estratégica cercana a la necesidad y no al poder centralizado que ejerce control de los procesos participativos en la escuela.

—Al inicio nosotros proponíamos las actividades, luego la SEP empezó a controlar el calendario y cada inicio de ciclo escolar nos mandaba una lista de “sugerencias” de temas, fechas y actividades. En cierta forma fue bueno porque tuvimos que organizarnos con las escuelas de los otros niveles educativos que estaban cerca de nuestra escuela, pero si quitó algo de iniciativa— dijo Dulce.

Otro mecanismo operado por los maestros a fin de promover la acción participativa de los padres de familia fue el de aprovechar las oportunidades que surgen durante la aplicación de una nueva política educativa ante las costumbres organizacionales de la escuela. Por ejemplo, Domingo, aprovecho las diferentes reuniones a las que asistían los padres para explicar las ventajas de participaran en los procesos escolares de sus hijos y de la comunidad escolar.

—Uno como maestro se da “idea” para atender las indicaciones que nos dan sobre un nuevo programa —señaló Domingo—. En este caso, como los papás no notaban la diferencia entre las sesiones del Consejo y las asambleas de padres de familia, además de lo difícil que era para ellos asistir a tantas reuniones, aproveché las asambleas y la entrega de calificaciones para sensibilizarlos sobre sumarse al trabajo del maestro y de la escuela —comentó Domingo— porque a esas reuniones casi no faltan los padres.

Es decir que, los maestros, optaron por aprovechar los mecanismos de interacción tradicionales para compartir el mensaje de la nueva forma de gobierno escolar, lo cual implicó modificar el guion marcado por la administración central de la participación social para la plantación de la Estrategia. Como Beatriz, quien

ocupó el mecanismo de la conversación informal para interactuar con los padres de familia.

—Pues sí, uno puede citar a los padres y llegan, pero no siempre convencidos van con prisas y hasta de malas —se ríe Beatriz— así que lo mejor es abordarlos uno por uno. Primero los más dispuestos, porque, así como hay papás muy comprometidos, hay otros muy difíciles. Tuve mamás que iban a dejar a sus hijos y se quedaban afuera de la escuela platicando por horas, cuando las invitaba a las actividades programadas, ya sea reuniones o eventos, no aceptaban; ahí aprendí que a veces es mejor la informalidad, yo de plano me salía a platicar con ellas y así me ganaba su confianza.

Lo que supone la comprensión del maestro sobre la participación social de los padres de familia como un ejercicio decisorio, consciente y estrechamente relacionado con la interacción cotidiana que procura la conjunción de voluntades humanas que deciden influir en la sociedad (Merino, 2006), en este caso, la escolar.

Para otros entrevistados, el cumplir con lo acordado y analizar junto con los padres la posibilidad de éxito de cada actividad propuesta para atender los problemas socioeducativos identificados, fue la mejor estrategia para evitar el rechazo y el desaliento de los padres de familia, como ocurrió durante el proceso de institucionalización de la educación en México (García Alcaraz, 2002), así como para motivar a otros padres a incorporarse a las actividades definidas por el Consejo de Participación Escolar.

—Si el padre de familia era convocado a la sesión o a la actividad y a la mera hora se cancelaba o al llegar se daba cuenta de que no se realizaría como le habían explicado, se molestaba, dejaba de asistir y lo comentaba con los otros padres; así que debimos ser muy honestos con ellos sobre la factibilidad de las metas que proponían, porque era mejor una meta pequeña y a corto plazo que los animara a continuar a una muy lejana que no la vieran cumplirse. Además, procurábamos que todo lo planeado se realizara— dijo Esther.

Finalmente, María reconoció que lo común era dar media hora antes de terminar la jornada escolar para atender a los padres de familia que podría parecer una estrategia simple, pero así evitaba malentendidos. Respuesta que comparte Carolina quien agregó como mecanismo de promoción el desarrollo de habilidades sociales a través de cursos que inhibiera la preocupación de participar activamente por no saber cómo hacerlo.

6.2.2. Factores considerados.

Ante el cuestionamiento sobre lo que tomaron en cuenta para organizar la participación de los padres de familia, los entrevistados coincidieron en señalar que la planeación fue un factor determinante para darle formalidad a la acción participativa de los padres de familia, porque veían sus opiniones plasmadas en un documento oficial, como lo era el proyecto escolar de participación social, además de que permitía que todos los actores conocieran con claridad las actividades en las que iban a intervenir.

—El diseño del plan de trabajo de manera conjunta con los padres y las autoridades locales fue un elemento importante para organizarlos, porque al dejar asentado en papel lo que se iba a hacer, cómo se iba a hacer, quien lo iban a hacer y cuándo lo iban a hacer, permitió que disminuyera la suspicacia de muchos papás— señaló categóricamente Alberto.

Es decir, implicaba conocer las necesidades escolares y la definición en colectivo de lo que se quería resolver y lo que se podía solucionar; condiciones favorables para el desarrollo de una sinergia participativa corresponsable entre los padres y maestros, que el enfoque gerencial de la participación social establece como elemento insustituible para el logro de las metas planteadas (Kliksberg, 1999). Según José, una manera de conocer la situación desde todas sus aristas y antecedentes; prever las posibles respuestas y aclarar con precisión los alcances de la colaboración conjunta.

En tanto, la respuesta de Esther indica que el beneficio social ha de ser un elemento clave para organizar los esfuerzos participativos de los padres de familia. No es para obtener un puesto —respondió Esther— ni para recibir una gratificación extra, debe quedar claro que es para mejorar la escuela y las condiciones en las que estudian los niños.

Respuesta que expresa la condición ética del maestro para evitar el abuso de autoridad para beneficio personal y la necesidad de que el maestro se ocupe de su desarrollo personal a fin de ejercer un liderazgo moral auténtico, no relacionado con el cargo, sino con su persona, como otro elemento a ser considerado como fundamental para la organización de la acción social de los padres de familia.

Asimismo, para los entrevistados ha de tomarse en cuenta la filiación partidista de los padres de familia con el propósito de inhibir las confrontaciones entre ellos y con la autoridad local:

—En algunas comunidades, la autoridad municipal apoyaba a la escuela si el comité de padres de familia era del mismo partido político, asunto bastante molesto en el que los maestros terminábamos en medio de un enfrentamiento político —confió Beatriz—, algunos padres cedían y terminaban buscando a los líderes locales de ese partido político para que convencieran al inspector y apoyara a la escuela.

Señalamiento que, bajo la perspectiva desarrollista de la participación social, permite observar que los grupos políticos fueron intermediarios de la gestión y de los beneficios, como lo plantean Montufar & Muñoz, citados por Sánchez (2015), quienes desde sus postulados proponen desarrollar una visión comunitaria vía la participación social que sirva como medio de traducción y transmisión de necesidades sin tener que recurrir a los intermediarios de costumbre.

Otro factor que consideraron los maestros al organizar la acción participativa de los padres de familia fue la organización familiar, específicamente los horarios laborales y de descanso, si existía un familiar que pudiera asistir a los eventos programados en ausencia de

los padres. María agrega el factor pobreza, que históricamente es factor de vulnerabilidad, marginalidad y asincronías en las oportunidades de desarrollo (Vekemans, 2011).

—Era imposible pensar que los padres iban a llegar a las actividades que estaban programadas en sus horarios laborales — cuenta María—, los papás asistían a una actividad, pero después se disculpaban porque ya no les daban permiso en su trabajo, así que decidimos que era mejor organizar las actividades por la tarde o en sábado, para no ponerlos en riesgo laboral porque era gente de bajo recursos que vivía al día.

Para Beatriz, un elemento clave en la organización de la acción participativa fue la formación de los maestros en ese rubro; porque al ejecutar este proceso formativo, le permitía al maestro acercarse a la aplicación de herramientas socioeducativas necesarias para atender con pericia e innovación la Estrategia.

6.2.3. Seguimiento institucional.

Ante el cuestionamiento sobre el seguimiento que dio la Secretaría de Educación Pública (SEP), en su calidad de instancia administradora de la educación en México, a la Estrategia de Participación Social en la Escuela, las respuestas se vuelven a dividir en dos posturas: la de maestros que afirman no haber recibido seguimiento alguno y la de maestros que afirman haberlo recibido, estos últimos quienes consideran a dicho proceso como un trámite administrativo acotado a la presentación de una serie de requisitos documentales.

—Se llenaban actas de participación social con diversas actividades, pero nunca recibimos seguimiento de alguna área de la SEP. Los directores debíamos entregar al inicio el acta constitutiva del consejo con el proyecto de trabajo y al final del ciclo escolar, el informe — comparte Alberto— no sé qué revisaban de las actas y proyectos que entregábamos; de los cortes de caja, realmente no podían revisar nada,

porque el Consejo de Participación Social no tenía autorización para manejar recursos, de eso se encargaba el Comité de Padres de familia.

Es decir, que para la dependencia educativa este tema era un requisito que había de cubrirse en los tiempos establecidos a través de evidencias administrativas y que, las autoridades educativas con facultad para ejecutar este seguimiento, como los supervisores escolares, no lo llevaron a cabo.

—La SEP va a decir que hubo seguimiento —platicó Dulce— porque al final de la administración de federal se creó una plataforma nacional llamada REPUSE que sirvió para el registro de los Consejos Escolares de Participación Social, sus proyectos, sesiones e integrantes, pero solo eso. Como director te da la SEP una clave de acceso a la plataforma, la cual “se abre” en fechas específicas para que entres y subas la información que te solicita —precisa Dulce—. ¿Qué te pide? —enumera con los dedos— Los datos de quienes conforman el Consejo de Participación Social, las fechas de las reuniones de seguimientos, las acciones contempladas y los resultados obtenidos; o sea, lo mismo que reportábamos en papel unos años antes— finaliza.

Los maestros que desempeñaron funciones técnicas para la promoción de la participación social durante 1993-2009 son quienes sostuvieron que hubo seguimiento:

—Si se tenía el apoyo y el seguimiento de la operatividad y participación a través de los asesores técnicos de desarrollo educativo— con entusiasmo comparte Carolina—uno por municipio para verificar las acciones planeadas por los Consejos Escolares y Municipales, aunque no nos dábamos abasto.

En este capítulo se han expuesto los resultados obtenidos mediante la recolección de datos con métodos cualitativos, bajo una exposición narrativa. El análisis de la narrativa concluye que:

Las formas de participación social de los padres y los maestros comparten rasgos similares. Determinadas por la conciencia social que han desarrollado a nivel personal y colectivo, así como la identidad cultural que han ido conformando por sus experiencias y por los entornos comunitarios en los que han vivido.

La participación de los padres mantiene estrecha relación con el liderazgo docente. Aquel que ejerce el maestro para articular procesos de acción e interacción social considerando los componentes del contexto sociodemográfico, familiar y político-educativo; y para generar una participación consciente en la relevancia del tema y los beneficios a obtener. Y que implica la confianza de los padres en el maestro, la habilidad y experiencia participativa proactiva del maestro, así como su capacidad para compartir o delegar el liderazgo a otro maestro, padre o alumno cuando es necesario.

La participación de los maestros es consciente. De los beneficios que significa la colaboración de los padres en los procesos educativos de los alumnos, relacionados con el mejoramiento del entorno escolar y familiar, por lo que busca integrarlos. De los obstáculos sociodemográficos, familiares y político-educativos que existen para generar interacciones sociales corresponsables, como la pobreza, la crisis en la organización y dinámica familiar, el trabajo solitario del maestro, los límites normativos de las instancias institucionales, entre otros. Y de su responsabilidad profesional de participar activa y socialmente como parte de sus funciones y de su vocación.

La participación de las instancias institucionales se limita al control administrativo y a la gestión de recursos. El control administrativo para cumplir con la normatividad existente sobre el servicio educativo y los procesos participativos suscritos al entorno escolar, sin que existan condiciones para recuperar y reconocer las experiencias participativas exitosas, incorporar al maestro en la toma de decisiones político-educativas y fortalecer la formación participativa. La gestión de recursos cuando el maestro solicita su intervención.

Por tanto, la participación de los alumnos es limitada a la contextualización político-educativo tanto en la organización escolar como en el proceso enseñanza-aprendizaje. En la determinación de sus habilidades y competencias participativas recibe influencia de los adultos -padres y maestros- además de los componentes de la contextualización sociodemográfica.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente estudio sobre la Estrategia de Participación Social en las Escuelas de la Región Cholula, durante el periodo comprendido en los años de 1993 a 2009, como parte de la política gubernamental para articular la normatividad federal sobre la participación social se estableció una ruta de análisis desde el aspecto teórico del concepto hasta la acción participativa de los padres y maestros como sujetos intervinientes en la Estrategia.

Un recorrido que permitió comprender que la participación social tiene cuatro enfoques de explicarse y articularse, en función del objetivo que persigue quien la organiza: reivindicar, compensar, desarrollar y sustentar; una definición que ha de partir de la conceptualización que se tenga del término y que deriva en la acción social como evidencia de estos dos aspectos. Porque no accionará socialmente de la misma forma quien considere a la participación como fenómeno que quien la entienda como mecanismo; desde la primera comprensión, la acción participativa ha de esperarse en momentos emergentes como resultado de una circunstancia que dota de motivos a la acción social de las personas; mientras que desde la comprensión de mecanismo, la participación es una estrategia que se articula para alcanzar una finalidad definida, donde los imponderables pueden ser previstos y controlados.

Realidad teórica-conceptual que fue posible identificar durante el ejercicio de análisis de las políticas educativas sobresalientes en la historia de la educación en México. Desde su institucionalización hasta el desarrollo del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, con énfasis en la educación misionera de Vasconcelos, la educación socialista de Lázaro Cárdenas y la educación técnica de Echeverría que establecen en sus modelos los primeros esbozos normativos del papel de los padres de familia en el entorno escolar y el proceso educativo con énfasis en el ordenamiento de éstos debido a su carácter de figuras formativas y a la acción social contraria al sistema político y al sistema educativo nacional, más como medida de control que de desarrollo.

En ese entendido, se determinó investigar la acción participativa de los padres y maestros, en su calidad de actores involucrados, que se suscitó durante el periodo de desarrollo de la Estrategia de Participación Social en las Escuelas, la cual fue la primera política gubernamental enfocada exclusivamente para tal fin y que dotó, normativamente, de insumos de planeación como los ejes temáticos, la periodicidad, los instrumentos de planeación-seguimiento y la definición del espacio para ejercer participación, con el propósito de incidir en la mejora del proceso educativo de los alumnos de educación básica.

Para el efecto se estableció un diseño de investigación mixto para la recolección de datos, basado en dos cuestionarios y una entrevista a fin de construir la narrativa del desarrollo de la Estrategia de Participación Social en las Escuelas.

Desde la comprensión de la participación social como derecho se determinó que el primer cuestionario sería dirigido a los alumnos con la intención de darles un espacio para comunicar sus ideas en general y en específico sobre su experiencia participativa en el entorno escolar y en relación con sus padres y maestros. 27 preguntas fueron elaboradas y organizadas en cuatro bloques: a) la experiencia participativa de los alumnos en la escuela, b) la experiencia participativa de los alumnos en la comunidad, c) la participación de padres y d) la interacción maestros-padres. 1040 alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria de las escuelas ubicadas en alguno de los 13 municipios de la Región Cholula

Con base en la comprensión de la participación como movimiento, el segundo cuestionario se aplicó a los padres para cuestionarles sobre su acción participativa durante el periodo de estudio. Se diseñaron 11 preguntas organizadas en dos bloques: a) datos generales de los padres, b) acción participativa de los padres. Participaron 522 padres de familia de las escuelas en donde se aplicó el cuestionario a alumnos.

Para la entrevista se definió que los maestros habrían de compartir su experiencia a modo de valoración del desarrollo de la Estrategia para el reconocimiento del papel que desempeñaron, junto con los padres, en esa tarea. Decisión que se basó en la conceptualización de la participación social como acción de influencia. Participaron 8 maestros jubilados y en activo que durante el periodo de estudio laboraron en diferentes funciones maestros en la Región Cholula.

De los resultados obtenidos es posible concluir que:

La Estrategia de Participación Social en la Escuela no generó un movimiento social en la comunidad escolar, toda vez que la acción participativa de los padres se limitó a las actividades que de por sí se acostumbran en las instituciones escolares y el liderazgo participativo del maestro, al cumplimiento de la programación centralizada en la dependencia educativa estatal.

Del papel de los padres, la figura materna siguió siendo la que mayor presencia participativa mostró durante este periodo (75.9%), mientras que la paterna continuó rezagada, al ser sólo el 43.9% de los padres quienes participaron; es decir, un 56.9% de los padres-hombres, nunca participaron de alguna forma o con alguna frecuencia durante el ciclo escolar. Las frecuencias de participación más recurrentes de los padres y madres de familia son anual y mensual, tanto las que promueven los maestros (25.15%- 20.5%), como las que solicitan los propios padres (24%-23.9%). El tema que detonó mayor participación de los padres es el relacionado a la vigilancia de condiciones materiales y de infraestructura de la escuela (79.9%).

Incluso, los mismos padres se quejaron de que la mayoría no asumía responsabilidad participativa y si bien los maestros explican que este rasgo se presentó con mayor énfasis en los primeros años de la ejecución de la Estrategia, no fue un asunto resuelto. ¿A quiénes incluíamos en el Consejo de Participación Social? —observó Alberto—, a los papás de la mesa directiva de padres de familia, a las mamás que de por sí ayudaban.

En tanto, los maestros tampoco lograron desarrollar una cultura comunitaria que es signo de una comprensión sociocultural de la participación social: destacó el temor a la invasión de los padres de familia a su quehacer académico y a la ejecución de labores fuera del horario escolar. Más centrados en el cumplimiento de las indicaciones de regulación de la participación social, sólo el compromiso personal con su profesión distinguió la acción participativa de algunos maestros. Costó trabajo convencer a los maestros de que si hacían su labor no iba a pasar nada malo—compartió Estefanía.

Razón por la cual, los éxitos obtenidos por la participación de padres y maestros en las escuelas estuvieron sujetos al liderazgo del director escolar y del maestro, así como a la comprensión que tuvieran de la Estrategia y sus beneficios. Toda vez que dos tercios de los maestros, en su calidad normativa de agente desarrollador de la Estrategia no accionaron para favorecer la integración participativa de los padres de familia; sólo cuando asumieron su responsabilidad vocacional y funcional, accionaron. En tanto que los maestros que fungieron como asesores técnicos, quienes por su función tuvieron que recibir una capacitación específica, fueron quienes obtuvieron mejores resultados.

Cabe destacar que cuando el maestro lograba la comprensión sociocultural de la Estrategia como un mecanismo de desarrollo comunitario, asunto no común, se detonaba una interacción corresponsable no sólo de padres y maestros, sino de otros actores sociales como las autoridades locales.

Desde la comprensión sociopolítica de la Estrategia de Participación Social en las escuelas fue observable que no existió una distinción operativa perfectamente socializada de los espacios participativos existentes por normatividad en el entorno escolar, como la Asociación de Padres de Familia y la Unidad de Protección Civil y Emergencia Escolar. El desarrollo de los elementos organizacionales de la Estrategia se realizó como una acción paralela a la acción social de los padres que por costumbre realizan (preguntar por el progreso y las calificaciones de sus hijos, asistir a festejos escolares, colaborar en faenas de mantenimiento del inmueble) y a los mecanismos participativos establecidos en otros momentos de la política educativa (Asociaciones de Padres de Familia); lo que probablemente no favoreció la integración consciente y corresponsable de los padres de familia.

Los elementos normativos establecidos en la Estrategia fueron limitados a la fase de la organización y planeación social la cual quedaba asentada en el proyecto escolar de participación social, que era un requisito para que los maestros y directores fuera liberados a su receso laboral anual de verano. De tal manera que el proceso de promoción quedaba sujeto a la iniciativa y comprensión sociocultural de los maestros, así como a la definición de temas de manera centralizada. Se pasó por alto las limitadas habilidades sociales de padres y de maestros, así como el elemento contextual y el seguimiento útil para acompañar,

retroalimentar y validar la participación social generada en las escuelas. Es decir, la aplicación de un enfoque desarrollista más que gerencial de la participación social (Kliskberg, 1999)

Por tanto, es posible decir que la Estrategia de Participación Social en las Escuelas de la Región Cholula, durante el periodo 1993-2009, no incidió en el mejoramiento de la acción participativa de los padres de familia y maestros de la Región de Cholula, Puebla, ya que no lograron comprender el alcance comunitario, educativo y sustentable de la Estrategia, en tanto que las condiciones organizacionales se limitaron al enfoque desarrollista de la participación social, sin articular mecanismos gerenciales tendientes a la formación del capital social, como la promoción, asesoría, seguimiento, evaluación, socialización de éxitos.

Finalmente, el desarrollo de este estudio permitió observar al entorno familiar como un espacio formativo coadyuvante en el desarrollo de las habilidades sociales, entre ellas las relacionadas a la acción participativa como el diálogo, colaboración, trabajo en equipo, Es decir, se identificó la posibilidad de desarrollar como línea de continuidad, la investigación de la participación social como proceso cultural y a la familia como el entorno con la responsabilidad de procurar habilidades sociales para la acción participativa. Asimismo, la oportunidad de revisar la estrategia de participación social que se ha derivado de la Reforma Educativa de 2014 para evitar la posible omisión de procesos de desarrollo y ejecución.

REFERENCIAS

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 19 de mayo de 1992.
- Acuerdo No. 716. Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 4 de marzo de 2014.
- Acuerdo No. 717. Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 2 de febrero de 2016.
- Acuerdo de Creación de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo* con sedes en los Municipios de Tepexi de Rodríguez, San Martín Texmelucan y Zacatlán y determinación de la Jurisdicción Territorial de las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo. Secretaría de Educación Pública, Periódico Oficial del Estado de Puebla, México, 30 de octubre de 2002.
- Aguilar, L. F. (2013). *El Estudio de la Política Pública, Vol. 1*. México: Miguel Ángel Porrúa, Librero-Editor.
- Alonso, J. A. (2016). *Metodología*. México: Editorial Limusa.
- Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una Investigación)*”, en *La filosofía como arma de la revolución*, 18ª. Edición. México: Siglo XXI.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Arellano, D. & Rivera, L. (1998). *Gobiernos locales: Innovaciones y perspectivas en la gestión de la participación social*. CIDE. Documento de Trabajo N. 67.
Recuperado de
http://www.alternativasycapacidades.org/sites/default/files/biblioteca_file/David%20Arellano%20Gault%20y%20Liliana%20Rivera%20Sánchez.pdf.

- Arzaluz, M. S. (2003). *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía*. México: FLACSO México, M.A, Porrúa.
- Ávila, A. V. (2003). *Reforma educativa de Justo Sierra*. Tiempo y Escritura. Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/reformaeducativadejustosierra.html>
- Barudy, J. (2010). *Los Buenos Tratos a la Infancia*. España: Gedisa Editorial.
- Banco Mundial (1996). Informe Anual 1995. USA: BM
- Briceño-León, R. & Ávila, O B. (2014). *De la participación comunitaria a la participación social: un enfoque de Ecosalud*. Espacio Abierto, 23, 191-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12231139001>.
- Calvo, B. (2003). *La descentralización de los sistemas educativos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8, 283-290. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001802>.
- Cabello, M. J. (2015). *Educación permanente y educación social: controversias y compromisos*. Aljibe. Recuperado de <https://pdfstuf.ml/fb2/free-ebook-educación-permanente-y-educación-social-controversias-y-compromisos-by-maría-josefa-cabello-martínez-djvu.html>
- Canales, A. (2006). *La participación social en educación: un dilema por resolver*. Perfiles educativos, 28, 64-80. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300004&lng=es&tlng=pt.
- Canto, M. (2012). *Participación ciudadana en las políticas públicas Vol. 4*. México: Siglo XXI Editores.
- Canto, M. (2017). *Gobernanza y participación ciudadana en las políticas públicas frente al reto del desarrollo*. México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n30/n30a2.pdf>.
- Cantón, V. (2010). *José Vasconcelos y la Creación de la SEP 1921-1923. Diseñando la Educación del Mañana*. Recuperado de <http://elizabethmtzupn.blogspot.mx/2010/02/jose-vasconcelos-y-la-creacion-de-la.html>.
- Cameron, R. (2009). *The use of mixed methods in VET research*. Recuperado de <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>

- Chávez, J. C. (2005). *Participación Social: Retos y Perspectivas*. España: Plaza y Valdés.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de ensitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Decreto estableciendo una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 3 de octubre de 1921.
- Decreto de la Ley Federal de Educación. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 29 de noviembre de 1973.
- Decreto de Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 13 de julio de 1993.
- Decreto de Reforma al Artículo 3º y 73 de la Constitución de los Estado Unidos de México. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 26 de febrero de 2013.
- DeFraín, J. (2012). *Getting Connected Staying Connected*. USA: Editorial University of Nebraska Lincoln Extension.
- Delfino, A. (2012). *La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana: surgimiento y actualidad*. Universitas Humanística, 17-34. Recuperado de <http://p.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420001>.
- Del Castillo F. &Tomillo N. (2016). *Amor, comunicación y sexualidad humana*. España: FSH.
- De la Garza, R. (2011). *Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional*. Estudios políticos, 9, 107-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426439543006>
- Dewey, J. (2000). *La Escuela y la sociedad. Mejor educación para formar mejores ciudadanos*. México: Editorial Océano.
- Donoso, A. (2010). *Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre Educación y Nación*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 15 51-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279156990006>.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (2012). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.

- Estrada, M J. (2014). *La prospectiva de la participación social en la educación en México el punto de vista de los especialistas*. Revista Brasileira de Educação, 19, 731-753. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=27532012011>
- Estrada, M. J. (2015). *Las Condiciones de la Participación Social en la Educación. Alcances y Límites*. México: Juan Pablos Editor
- Flores, P. (2004). *Conocimiento y política educativa en México: Condiciones políticas y organizativas*. Perfiles educativos, 26(105-106), 73-101. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100004&lng=es&tlng=es.
- Flores, P. (2009a). *Reseña de "Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo" de Carlos Ornelas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14, 637-646. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004115>.
- Flores, P. (2009b). *Reseña de "Los Consejos de Participación Social en la Educación y el Programa Escuelas de Calidad: ¿Mecanismos sociales para la rendición de cuentas?" de Arcelia Martínez, Teresa Bracho y Claudia Martínez*. Perfiles Latinoamericanos, 139-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11511582006>
- Flores, P. (2011). *Análisis de Política Educativa. Un nuevo impulso*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16, 687-698. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140190000002>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2011). *La Escuela que Queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu Editores.
- Gaceta Parlamentaria, Número 3746-VI, 2013, *Iniciativa que reforma los artículos 65 a 67 y 69 de la Ley General de Educación* a cargo de la Diputada María Leticia Mendoza Curiel, del Grupo Parlamentario del PRI; Ciudad de México, México. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/62/2013/abr/20130411-VI/Iniciativa-10.html>
- García, M. G. (2002). *La participación de los padres de familia en educación, siglo XIX y XX*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_9.htm

- García, O. H. (2011). *Una aproximación a la gerencia del siglo XXI*. Cuadernos de Administración, 27 153-172. Recuperado de <http://indicadorescti.gob.mincyt.mincyt.mincyt.redalyc.org/articulo.oa?id=225019868011>
- Guevara, G. (1985). *La educación socialista en México*, Biblioteca Pedagógica, México, p. 9 y 10.
- Hernández, A. (2004). *Ejes, Medios y Temas para la Intervención por Medio de Proyectos de Participación Social en Puebla. Antología del Desarrollo Educativo*. México: Dirección General de Desarrollo Educativo, SEP/GEP.
- Hernández, G. (1999). *El Análisis de las Políticas Públicas: Una disciplina incipiente en Colombia*. Revista de Estudios Sociales, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81511266007>
- Inda, G. (2016). *La cuestión Estado/luchas populares en Louis Althusser (1976-1978)*. Espiral, XXIII 9-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13846352001>
- Inza, A. (2015). *La inversión social como respuesta a los Nuevos Riesgos Sociales*. Revista Mexicana de Sociología, 77, 385-406. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000300002&lng=es&tlng=es.
- Ischinger, B. (2010). *Implementación de Política Educativa: México*. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/implementaciondepoliticaeducativa/mexico.htm>.
- Kliksberg, B. (1999). *Seis Tesis no convencionales sobre participación*. Revista Instituciones y Desarrollo, 2, Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195260069828_1757975637_934/Seis_Tesis_Klisberg%20de%20la%20participación.pdf.
- Kotter, John. (2011). *Organización. Textos y lecturas de diseño y cambio organizacional*. El Salvador: Casa Nueva.
- Latapí, P. (2004). *La política educativa del Estado mexicano desde 1992*. Revista electrónica de investigación educativa, 6(2), 1-16. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200011&lng=es&tlng=es.

Latapí, P. (2005). *La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación*. Perfiles Educativos, 27(107), 7-39. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300002&lng=es&tlng=es.

Ley General de Educación, Capítulo VII, *De la Participación Social en la Educación*, Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 13 de julio de 1993.

López, J. Á. (2003). *Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna*. España: Editorial Nau Libres.

López, J. A. (2013). *El ser humano metamoderno. Hacia otro humanismo*. Venezuela: Ediciones Gema.

Lutz, B. (2010). *La acción social en la teoría sociológica: una aproximación*. Argumentos, 23 (64) 199-218. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=59518491009>.

Mancera, C. & Vega, L. (2000). *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000, Tomo I, Cap. 2. Oportunidades y Retos del Federalismo Educativo: El camino recorrido 1992-2000*. México: SEP.

Marchioni, M. (2013a). *Espacio, territorio y proceso comunitarios*. Revisita Espacios Transnacionales. Recuperado de <http://www.spaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2014/10/9-Espacioyterritorio1.pdf>.

Marchioni, M. (2013b). *Organización y desarrollo de la comunidad*. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4698/acomunitariaponencia13b.pdf.

Martínez Rizo, F; (2001a). *La educación Mexicana en los noventa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=14001302>

Martínez, F. (2001b). *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*. Revista Iberoamericana de Educación, 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002703.pdf>.

- Martínez-Otero, V. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación*. España: Editorial CCS
- Montes de Oca, E. (2007). *La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940*. Perfiles Educativos, XXIX (Julio-Septiembre). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211706>.
- Montes de Oca, E. (2008). *La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno Cardenista*. Educere, 12 495-504. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569010>.
- Namo, G. (2004). *Nuevas Propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP.
- Navarro, Á. F. (2015). *La Gerencia Social y el nuevo paradigma de gerencia*. Recuperado en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000170.pdf>.
- Ocampo, J. (2010). *Justo Sierra "El Maestro de América". Fundador de la Universidad Nacional de México*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 15, 13-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064002>.
- Ocampo, J. (2005). *José Vasconcelos y la Educación Mexicana*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 7, 139-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Mejorando Escuelas: Estrategias de Acción en México*. México: SEP / OCDE.
- Olmedo, R. (2005). *El Cuarto orden de Estado. El gobierno de la comunidad*. México: Editorial Instituto de Administración Pública de Jalisco y sus Municipios.
- Olmedo, R. (2007). *Participación ciudadana y organización vecinal*. México: Editorial Comuna.
- Olmedo, R. (2017). <https://www.raulolmedocarranza.com.mx>.
- Olivo, M. Á., Alaníz, C. & Reyes, L. (2011). *Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza: una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México*. Revista Mexicana de Investigación educativa, 16, 775-799. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620110003000006&lng=es&tlng=es.

- Olson, D. H., DeFrain, J., & Skogrand, L. (2014). *Marriages and Families. Intimacy, Diversity, and Strengths*. USA: Editorial McGrawHill.
- Pérez, G. (2015). *Pedagogía Social-Educación Social: Construcción científica e Intervención Práctica*. España: Narcea Editores.
- Perkins, D. (2000). *La Escuela Inteligente, del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente*. México, SEP / Editorial Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Colombia: Magisterio Editorial.
- Reforma de la *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 22 de marzo de 2017.
- Reglamento de *Asociaciones de Padres de Familia*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 2 de abril de 1980.
- Reglamento de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 2 de diciembre de 2015.
- Revilla, M. (2017). <https://ucm.academia.edu/MarisaRevillaBlanco>
- Revilla, M. (2005). *Ciudadanía y acción colectiva en América Latina. Tendencias recientes*, Estudios Políticos, 27, 29-41, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/164/16429055003.pdf>
- Revilla, M. (1996). *El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido*. Última Década, 5, 1-18. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500501>
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. & Pérez-Prado, A. (2003). *Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems, Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. Recuperado de <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>
- Romero, J.J. (2006). *Aproximación a una sociología de la gerencia. Gerencia pública y compromiso social*. Gestión y Política Pública, XV 49-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13315102>
- Sánchez, J. R. (2015). *Participación Social, Descentralización y federalismo. Las políticas sociales en México*. Un enfoque Regional. México: Edición Sánchez.

- Sansevero, I & Lúquez, P. (2008). *La participación y sus aportes en la educación ciudadana democrática*. Omnia, 14, 7 - 26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73714101>
- Santizo, C. (2011). *Gobernanza y participación social en la escuela pública*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16, 751-773. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300005&lng=es&tlng=pt.
- Schmelkes, S. (2010). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México: ACUDE.
- Secretaría de Educación Pública. (1984). *Manual de Organización de la Escuela de Educación Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Antología para el Asesor Técnico de Desarrollo Educativo*. México: SEP.
- Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México.
- Selener, D., Zapata, G. & Purdy, C. (1996). *Manual de sistematización participativa: documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo*. Ecuador: Instituto Internacional de Reconstrucción Rural.
- Sistema Municipal DIF (2012). *Informe del Primer Diagnóstico de la Familia Poblana*. México: SMDIF.
- Tello, C. G. (2012). *Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa*. Práxis Educativa. (Brasil), 7, 53-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377004>
- Torres, R. (2007). *Participación Ciudadana y Educación. Una mirada amplia a 20 experiencias en América Latina*. Recuperado de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Educacin/documentos/Participacion%20Ciudadana%20y%20Educacion.pdf>
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Editorial Planeta.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía. Un Siglo de Reformas en las Escuelas Públicas*. México: SEP / FCE.

- Valencia, A. E. (2009). *La razón narrativa frente a la política pública: una lección desde las subjetividades*. Sinéctica, (33), 01-14. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200003&lng=es&tlng=es.
- Vargas, Á. F. (2015). *La Gerencia Social y el nuevo paradigma de gerencia*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000170.pdf>
- Vekemans, R. (2011). *Marginalidad en América Latina: un ensayo de conceptualización*, Chile: DESAL.
- Villagrasa, C. & Revetllat, I. (2009). *Por los derechos de la Infancia y de la Adolescencia*. España: Editorial BOSCH.
- Villagrasa, C. & Revetllat, I. (2015). *Por los derechos de la Infancia y de la Adolescencia. Reivindicaciones internacionales de niños, niñas y adolescentes*. España: Huygens.

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE PARTICIPACIÓN SOCIAL

(A) Municipio: _____

(B) Nombre de la escuela: _____

(C) Nivel educativo: _____ (D) Grado escolar: _____

1. Sexo: **(1)** Masculino [] **(0)** Femenino []

2. ¿Con qué familiares vives?

(1) Tus papás [] **(2)** Solo tu papá [] **(3)** Solo tu mamá [] **(4)** Otros (Quiénes):

3. En una escala de calificación del cero al diez, ¿qué calificación le darías a tu experiencia en la escuela?

EXPERIENCIA ESCOLAR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.1 ¿Qué tanto te gusta tu escuela ?											
3.2 ¿Qué calificación das a tus maestros ?											
3.3 ¿Qué calificación das a la preocupación de los maestros por ti?											
3.4 ¿Cuánto convives con tus compañeros?											

4A. Llena los siguientes datos de tu papá:

4 A1 Escolaridad	4 A2 Trabajo 1

4 B. Llena los siguientes datos de tu mamá:

4 B1 Escolaridad	4 B2 Trabajo 1

5. ¿Qué cosas te gustaría que mejoraran en la localidad en la que vives?

6. Indica con qué frecuencia **tus padres** asisten a las distintas actividades que hay en la escuela (Juntas, Escuela de Padres, Trabajo Comunitario, Obtener Información sobre tú Educación, etc.).

ASISTENCIA	0. Nunca	1. Una vez al año	2. Una vez al mes	3. Una vez cada dos semana	4. Una vez cada semana	5. Todos los días
6.1 Tus dos papás						
6.2 Solo tu papá						
6.3 Solo tu mamá						

7. Indica con qué frecuencia **tus maestros** han buscado a tus papás para ayudarte a mejorar en la escuela.

MIS MAESTROS ...	0. Nunca	1. Una vez al año	2. Una vez al mes	3. Una vez cada dos semana	4. Una vez cada semana	5. Todos los días
7.1 Mis maestros me han preguntado si mis papás me ayudan con las tareas.						
7.2 Mis maestros piden a mis papás que me pregunten acerca de cómo me fue en la escuela.						
7.3 Mis maestros piden a mis papás que asistan a eventos especiales en la escuela						
7.4 Mis maestros piden a mis papás que ayuden en la escuela.						
7.5 Mis maestros piden a mis papás que se comuniquen conmigo para darme algún aviso.						

8. Indica qué tan de acuerdo están tus papás en participar en las siguientes actividades en la escuela.

ACTIVIDAD	0. En total desacuerdo	1. En desacuerdo	2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3. De acuerdo	4. En total acuerdo
8.1 Ser voluntarios en actividades de la escuela					
8.2 Comunicarse con tus maestros regularmente					
8.3 Vigilar que la escuela tenga lo necesario					
8.4 Apoyar las decisiones de tus maestros					
8.5 Estar pendiente de las cosas que pasan en la escuela					
8.6 Hablar con otros padres de familia en la escuela					
8.7 Participar en actividades para mejorar la escuela					
8.8 Hablar contigo acerca de las actividades que realizan en la escuela.					
8.9 Asistir a reuniones y dar cooperaciones económicas					
8.10 Convencer a otros padres para que colaboren con la escuela					

Gracias por tu participación

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA PADRES SOBRE PARTICIPACIÓN SOCIAL

(A) Municipio: _____

(B) Nombre de la escuela: _____

(C) Nivel educativo: _____ (D) Grado escolar del hijo: _____

1. Sexo: (1) Masculino [☐] (0) Femenino [☐]

Indica con qué frecuencia **realiza lo siguiente:**

ACTIVIDAD	0. Nunca	1. Solo Una vez	2. Una vez al mes	3. Una vez cada dos semana	4. Una vez cada semana	5. Todos los días
2. Habla con su hijo acerca de cómo va en el año escolar						
3 Ayuda en actividades de la escuela						
4. Asiste a eventos especiales en la escuela						
5. Es voluntario en trabajos para la escuela						
6. Asiste a las reuniones de “Escuela para Padres”						
7. Asiste a informarse sobre el aprendizaje de su hijo						
8. Asiste a eventos de la escuela en los que participa su hijo.						
9. Asiste a eventos en los que se necesita la ayuda de los padres						
10. Asiste a Juntas de padres en donde le piden su opinión.						
11. Pide platicar con los maestros de sus hijos.						

Gracias por tu participación

ANEXO 3

ENTREVISTA A MAESTROS

1. ¿Cómo fue la acción participativa ejercida por los padres, por usted y por los otros maestros?
2. ¿Cuáles fueron los temas de mayor interés entre los padres de familia?
3. ¿Qué compromisos se esperaba de los padres y cuáles en realidad asumían?
4. ¿Cuáles fueron los resultados de la acción participativa de los padres y maestros?
5. ¿Qué mecanismos utilizó para promover la acción participativa de los padres de familia?
6. ¿Qué factores consideró para organizar la acción participativa de los padres de familia?
7. ¿Considero la participación de los alumnos en las decisiones del aula y de la escuela?
8. ¿Qué seguimiento institucional realizó la Secretaría de Educación Pública a la acción participativa de los padres de familia y maestros?