



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

Cultura escolar y participación en escuelas del noreste de México. Estudio de caso en Santa Catarina, Nuevo León.

T E S I S

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

P R E S E N T A

PATRICIA MEIXUEIRO YEVERINO

D I R E C T O R

**DR. GONZALO A. SARAVÍ
CIESAS – CDMX**

XALAPA, VERACRUZ. MÉXICO.

NOVIEMBRE DE 2019.



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**



Maestría en Antropología Social

CIESAS – GOLFO

Promoción 2017-2019

COMITÉ DE TESIS:

DR. GONZALO A. SARAVÍ
CIESAS - CDMX
DIRECTOR

DRA. MARTA CRISTINA AZAOLA
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON

DR. SHINJI HIRAI
CIESAS – NORESTE

DR. FELIPE HEVIA DE LA JARA
CIESAS - GOLFO

RESUMEN

A partir de la década de los noventa del siglo pasado, en México los procesos de descentralización adquieren relevancia en distintos ámbitos como los relacionados con la salud, el trabajo y la educación. Así, la participación se fomenta y valora positivamente y desde diferentes esferas (gubernamental, académica y de la sociedad civil) intenta ser promovida. En el ámbito educativo las políticas de descentralización desencadenaron la creación de programas y proyectos para fomentar la participación social cuya finalidad o condición era involucrar a los diversos actores de la comunidad escolar en la toma de decisiones. Pero ¿qué entienden estos actores por participación? ¿cuáles son las prácticas y concepciones arraigadas en la institucionalidad escolar sobre la participación? ¿qué tipo de participación promueven u obstaculizan las condiciones socioculturales y en qué actores? En esta investigación se analiza, a partir de la experiencia cotidiana, las formas y sentidos que adquiere la participación de los diversos actores involucrados en la comunidad escolar. Este trabajo de investigación muestra que factores influyen en la configuración de la participación al interior de la escuela. El análisis se basa en el estudio de la experiencia cotidiana de una escuela pública de educación básica en el municipio de Santa Catarina, Nuevo León, durante el período 2017-2018.

Palabras claves: Cultura escolar, participación, experiencia escolar, participación de niños y niñas.

DEDICATORIA

*Para Alejandro y Victoria, mis padres,
con infinito amor.*

AGRADECIMIENTOS

A la memoria de María Bertely. Fuente de ejemplo y enseñanza.

Elaborar este trabajo de investigación difícilmente hubiera sido posible sin el apoyo y las facilidades otorgadas por parte de diversas instituciones. Pero, principalmente, la concreción de este trabajo sucede gracias a la disposición, colaboración y empeño de todas de las personas que, de diferente manera, me acompañaron a lo largo de este proceso.

Agradezco, en primer lugar, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por otorgarme, a través de su beca, la oportunidad de realizar estudios de posgrado en el programa de Maestría en Antropología Social del CIESAS. Gracias a este último, particularmente a todo el personal administrativo de la unidad Golfo, por organizar y resolver todo lo necesario para ofrecernos a mi y a mis compañeros, un espacio de formación académica de excelencia. A Vicky, Aurora y Julio, gracias por el abrazo cálido y la sonrisa que tanto hacen falta cuando uno está lejos de casa. A los profesores y profesoras, compañeros y compañeras de maestría, mi aprecio y gratitud por el conocimiento compartido y los valiosos aportes que sin lugar a duda, enriquecieron mi formación.

De manera muy especial, quiero agradecer a la Dra. Marta C. Azaola, el Dr. Shinji Hirai y el Dr. Felipe Hevia por su disposición para formar parte del comité de lectores. Su mirada experta y lectura atenta, sus observaciones y sugerencias fueron piezas claves para fortalecer una perspectiva ética y crítica y precisar mi trabajo de investigación. Al Dr. Gonzalo A. Saraví, mi director de tesis le agradezco infinitamente la paciencia, la escucha y la exigencia. Gracias por la sabiduría compartida, por el diálogo y el compromiso mostrado en todo momento con la guía y orientación de este trabajo de investigación. Enseñar-aprender tiene un carácter que va más allá de los conocimientos técnicos o profesionales, y con sus consejos, aportaciones y congruencia, no solo influyó de manera significativa en mi aprendizaje sino que fortaleció mi motivación e inquietud por la investigación social.

Mi agradecimiento también es para los colaboradores de la asociación civil que abrieron las puertas de sus oficinas y compartieron parte de su experiencia. Pero sobre todo, mi agradecimiento y cariño es, de manera muy especial, para todos los maestros y maestras, directivos, para las madres y padres de familia y particularmente para todos los niños y niñas por abrir las puertas de su escuela y compartir de manera desinteresada parte de sus historias de vida, ideas y anhelos. Sin ustedes y su participación y apertura, no hubiera sido posible esta investigación.

Finalmente agradezco a mi familia. A mis hermanos por estar ahí, siempre presentes. A mis padres por ser fuente de motivación y fortaleza, por impulsarme en todo momento a ser aguerrida y perseguir mis sueños y anhelos, pero sobre todo por el amor incondicional con el que en todo momento me abrazan, no importando la distancia. A Gustavo, mi compañero, gracias por caminar a mi lado, por la calma y la fortaleza en los momentos complicados. Gracias por la paciencia, la escucha, por compartir sueños y anhelos y por poner las piezas necesarias para hacerlos realidad. Gracias Gustavo por estar siempre presente y compartir vida conmigo.

Xalapa, Ver. Octubre de 2019.

“La cultura es algo ordinario: éste es el primer dato. Todas las sociedades poseen su propia forma, sus propias finalidades, sus propios significados. [...] Construir una sociedad significa descubrir significados y orientaciones comunes, y dicha construcción comporta un debate y una mejora continuos bajo las presiones ejercidas por la experiencia, el contacto y los descubrimientos, los cuales van escribiéndose en el territorio”

Williams, 2001:31.

“Si queremos saber más, deberemos ir y preguntar a los propios «menores»; y deberemos aprender a escuchar mejor. No se trata de un mero cambio de actitud. Se trata de representarnos socialmente a la infancia y la adolescencia de otras maneras posibles. Sólo si se da este profundo cambio psicosocial, se podrán acelerar los cambios político-sociales necesarios en favor de la infancia. Y en ello sí que realmente nos estamos jugando nuestro futuro social”.

Casas, 2006: 41.

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo 1. La participación. Apuntes teóricos para un abordaje desde la experiencia del sujeto.	15
Introducción	15
1.1 La teoría de la práctica: entre la estructura y la agencia.	17
1.2 La experiencia escolar y el sentido de la participación.	22
1.3 La participación en el espacio escolar.	26
1.4 Participación de niñas y niños. Entre la autonomía y la obediencia.	32
Capítulo 2. El entorno de la participación. Discurso normativo y contexto local. ...	42
Introducción	42
2.1 Genealogía breve de la política educativa en México.	43
2.2 La “nueva participación”, el discurso del Estado	55
2.3 La presencia de la sociedad civil en el espacio escolar	63
2.4 Entorno local de la escuela.	66
Capítulo 3. Los sentidos de la participación en el espacio escolar.	78
Introducción	78
3.1 Expresiones discursivas respecto a la participación en maestro y maestras: entre la horizontalidad y el instruccionismo.	80
3.2 La participación de los padres de familia. Intercambios, intereses y disputas.	100
3.3 Capacidad de agencia y derecho a la participación de niñas y niños.	110
3.4 La participación del “Tercer Sector”: la sociedad civil	123
3.5. Encuentros y Desencuentros: diferencias y similitudes en los discursos de la participación entre los actores escolares.	133
Capítulo 4. Del dicho al hecho: las prácticas de participación en la experiencia escolar.	137
Introducción	137
4.1 Espacios de encuentro y pautas de comunicación entre maestros y maestras. El espacio técnico- pedagógico.	139
4.2 Al pie de la letra: el aula.	156
4.3 Entre prácticas de participación y mecanismos de exclusión. El espacio comunitario.	168
4.4 La articulación escuela- Estado y sociedad civil.	179

4.5. Las caras de la participación en diferentes espacios.....	185
Conclusiones	188
Anexos	194
Bibliografía	202

Índice de Abreviaturas

AE	Alianza Educativa
AJ	Aprendiendo Juntos
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
APF	Asociación de Padres de Familia
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social
CEPSE	Consejo Estatal de Participación Social en la Educación
CMPSE	Consejo Municipal de Participación Social en la Educación
CONAPASE	Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
CONAPASE	Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
CPS	Consejo de Participación Social
CTE	Consejo Técnico Escolar
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes
LGE	Ley General de Educación
OSC	Organismos de la sociedad civil
PLANEA	Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SC	Sociedad Civil
SEP	Secretaría de Educación Pública

Introducción

En agosto de 2015, tuve la oportunidad de incorporarme a uno de los equipos de una asociación civil para implementar el proyecto educativo *Aprendiendo Juntos* (AJ)¹ en el estado de Nuevo León. El proyecto enuncia, a grandes rasgos, que su objetivo es la transformación social y educativa con el fin de mejorar los aprendizajes y la convivencia de todo el alumnado. Una de sus principales características es que fomenta la participación de la comunidad en las diferentes decisiones de la dinámica escolar. Así, diálogo igualitario, igualdad de diferencias², transformación, inteligencia cultural, son algunos de los principios que abanderan las estrategias propuestas por el proyecto.

La tarea para la que fui contratada al inicio, era desempeñarme como facilitadora del proyecto en escuelas públicas de educación primaria en el municipio de Santa Catarina, perteneciente al área conurbada de Monterrey. Es decir, como una de mis principales actividades estaría el formar, asesorar y acompañar a los diferentes actores del espacio escolar durante la implementación de dicho proyecto. Como parte de los primeros ejercicios al ingresar al equipo, estuvieron el conocer y reflexionar acerca de los orígenes y detalles del proyecto. Me enteré así que la propuesta educativa era el resultado del trabajo de un equipo de académicos pertenecientes a un centro de investigaciones de la Universidad de Barcelona. Como fundamento teórico, el proyecto se sustentaba en propuestas revolucionarias tales como la pedagogía de Paulo Freire, conceptos y categorías como el aprendizaje dialógico, la transformación social y el pensamiento crítico, lo que personalmente me generó mucho entusiasmo y empatía, pero sobre todo crearon en mí y en varios de mis compañeros y compañeras expectativas con relación a las múltiples posibilidades de acción y resultados.

Sin embargo, las primeras contradicciones o cuestionamientos comenzaron a surgir en mi propio proceso de formación o capacitación. En una de las fases de dicho proceso, el equipo

¹ Aprendiendo Juntos es un nombre ficticio para proteger no solo el anonimato del proyecto, sino especialmente el de todas las personas que participan en el mismo. Dar el nombre real del proyecto, también hubiese supuesto dar evidencias que permitirían ubicar la escuela en la que trabajamos. Así, para preservar la confidencialidad y mantener el anonimato hemos optado por el cambio de nombres de los diferentes actores y organizaciones de la sociedad civil que participaron de esta investigación.

² El proyecto define como *igualdad de diferencias* al derecho que tienen todas las personas de ser y de vivir de forma diferente y ser tratadas con respeto y dignidad.

entero, en donde coincidíamos personas con formación en diversas disciplinas y de diferentes estados, fuimos convocados a permanecer durante una semana en un hotel, de esos que caracterizan a la ciudad de Querétaro y que evocan la época de las grandes haciendas. Ahí, nos encontraríamos con dos representantes del centro de investigaciones que vendrían desde Barcelona a compartir con nosotros los aspectos más importantes del proyecto. Dicho encuentro estaba organizado por la empresa trasnacional financiadora del proyecto educativo, por lo que no faltaron los detalles dispuestos a crear una atmósfera lo más placentera para nuestra estadía durante el proceso: una carta de bienvenida; una mesa de aperitivos abundante, entre otras cosas, situaciones que en mi experiencia, no eran comunes en el resto de las organizaciones civiles en las que había participado, donde la carencia o falta de recursos era siempre algo presente.

Ya en el proceso, las expectativas que teníamos los miembros del equipo acerca de una formación dialógica, participativa y reflexiva, congruente a lo que propone el proyecto, se vieron coartadas por las formas directivas y de ausencia de diálogo que particularmente una de las representantes mostró hacia el grupo durante la primera parte de la formación, generando así, momentos de tensión y confusión que terminaron por irrumpir en un reclamo por parte del equipo hacia la formadora.

La confrontación fue develando las expectativas discrepantes que cada uno, formador y facilitador, teníamos respecto al encuentro y relación con el otro (diferente). Si bien, puedo decir que a todos y todas nos parecía necesario y pertinente reflexionar respecto a temas como la participación, la pedagogía crítica, la transformación de los espacios educativos, no habíamos considerado las distintas preocupaciones y expectativas que cada uno de los diferentes actores aportaba al proceso; no todos teníamos las mismas representaciones de lo que esto podía significar. Por parte de la formadora, una preocupación constante por la “rigurosidad” de la implementación, desacreditaba de forma contundente las propuestas, cuestionamientos, y ejemplos del contexto latinoamericano traídos a discusión por los participantes, y a quienes fungíamos como facilitadores en capacitación, nos inquietaba la inconsistencia que notábamos en las formas de participación en este tipo de procesos, además de la falta de reconocimiento a experiencias y ejemplos del contexto local.

Esta experiencia se fue sumando a otras más que surgieron del encuentro con los diferentes actores de la comunidad educativa tales como autoridades, maestros, niños y niñas y padres de familia, donde las preocupaciones y expectativas iban asumiendo formas y sentidos

diferentes. Todo esto me condujo a darme cuenta de la necesidad de una reflexión y análisis respecto de lo que diferentes actores entienden por participación, más allá de que todos usen la misma palabra e incluso de que todos compartan lo que enuncia la propia definición formal.

En los últimos años y desde diferentes esferas (gubernamentales, académicas y de la sociedad civil), se fomenta y valora positivamente la participación de los diversos actores involucrados en una comunidad educativa, e incluso a través de distintas vías, intenta ser promovida. Pareciera que el término “participación”, además de un término de moda, se ha convertido en una categoría estática, como si permanentemente hubiera una relación unilineal entre el discurso y la práctica, cuando en la experiencia, lo que uno puede encontrar es que la categoría por sí sola no es suficiente para incorporar y explicar la diversidad de prácticas relacionadas con la participación que se desarrollan en la cotidianidad de una comunidad escolar, donde convergen múltiples actores. Tal como lo señala Latapí (2005) el concepto de participación aún adolece de grandes ambigüedades ya que, aunque es claro que “participar” significa formar parte de algo -de un equipo de trabajo, de una escuela, de una organización- o como refiere Chiu et. al. (2015), tiene que ver con el involucramiento y compromiso con el que se implica un individuo al espacio del que se siente parte; el concepto por sí solo no especifica en qué procesos, a nombre de qué intereses ni con qué representación se participa. En el caso de la educación, el término refiere significados muy diversos que pueden llegar a ser contradictorios, “participa quien protesta por las violaciones a su derecho a la educación, pero también participa quien colabora con programas del Estado” (Latapí, 2005: 9).

Por tanto, acotar el debate a una perspectiva dicotómica que gire en torno a si los diferentes actores “participan” o “no participan” limitaría el ejercicio analítico y dejaría de lado elementos cuya comprensión considero indispensables para rastrear cómo se configura la participación dentro del espacio escolar. ¿Desde dónde se piensa la participación? ¿quién la piensa? ¿desde dónde y cómo se comprende? El análisis de la participación desde una dimensión subjetiva, entendiendo como dimensión subjetiva aquella centrada en la experiencia del sujeto y que considera aspectos difícilmente escindibles como son las prácticas y los sentidos (Saraví, 2015), ayudará a esclarecer qué factores intervienen en la configuración de los procesos de participación, a desenmarañar las ambigüedades del término, a tratar de comprender por qué la solidaridad que puede inducir a una participación igualitaria se ha debilitado tanto y, como señala Dubet (2016), entender qué es lo que podría fundar hoy una movilización en favor de la solidaridad, y por tanto de la participación democrática en el espacio escolar.

Una perspectiva de análisis “desde abajo” a partir de la cual podamos explorar ¿qué entienden los distintos actores por participación? ¿cuáles son las prácticas y concepciones arraigadas en la institucionalidad escolar sobre la participación? ¿qué tipo de participación promueven u obstaculizan las condiciones socioculturales y en qué actores?, sirve de base para profundizar en la comprensión del concepto. El planteamiento entonces es que no se puede hablar de participación como una categoría universal, sino que ésta se conforma de maneras muy particulares en cada comunidad escolar y que, para su estudio, la propuesta es explorar cuáles son los discursos, interpretaciones y prácticas arraigadas en la cultura de los diferentes actores alrededor de la participación, además de indagar qué papel juegan las relaciones de poder entre los diferentes actores en su conformación.

En lo que sigue, presento las preguntas de investigación que sirvieron para guiar y delimitar el proceso de investigación. Así también, los objetivos a partir de los cuales se definieron las estrategias teóricas y metodológicas para poder responder a los diferentes cuestionamientos que construyeron esta tesis.

Pregunta general de investigación

¿De qué manera la imbricación entre las condiciones socioculturales del entorno y las relaciones de poder entre los diferentes actores inciden en la conformación de las formas de participación en la comunidad escolar?

Preguntas específicas de investigación

¿Qué entienden los distintos actores escolares por participación?

¿Cuáles son las prácticas y concepciones arraigadas en la institucionalidad sobre la participación?

¿Qué tipo de participación promueven u obstaculizan las condiciones socioculturales y en qué actores?

¿Cómo inciden las relaciones de poder (de género y generacionales, por ejemplo) y jerarquías institucionales (maestro-alumno, autoridad-maestro, maestros-padres, etc.) en las experiencias y concepciones de la participación?

¿Qué tipo de relaciones, jerárquicas o igualitarias, determinan qué tipo de participación?

Objetivo general de investigación

Explorar y analizar los sentidos y experiencias de participación en el ámbito escolar.

Objetivos específicos

- Identificar y comparar las formas de entender la participación en el espacio escolar de los distintos actores involucrados en la escuela.
- Observar y describir las interacciones entre los actores escolares en distintos momentos y situaciones de la cotidianidad escolar (político, curricular y social).
- Explorar los procesos de apropiación, resistencia y otras posibles manifestaciones de los diferentes actores involucrados ante diversas iniciativas participativas, especialmente la del proyecto CDA.
- Identificar y analizar situaciones de conflicto y cooperación ente padres y maestros.
- Observar y describir las dinámicas y estrategias pedagógicas que se generan en clases con diferentes formatos y temáticas.
- Describir la relación maestro - alumno y las percepciones recíprocas de unos y otros.
- Describir la relación facilitadores del proyecto - padres y las percepciones recíprocas de unos y otros.

Metodología y trabajo de campo

Explorar y comprender como se configura la participación en la escuela desde la experiencia del actor, es decir, tomando en cuenta la perspectiva *emic*³, para luego explicarla, requiere de una meticulosa recopilación de información etnográfica en la que se capten tanto la materialidad de las prácticas como sus sentidos, y que permitan posteriormente una articulación con la teoría para la construcción de una interpretación sobre nuestra pregunta. Malinowski (1995), a quien se puede considerar como uno de los “padres de la observación participante” (Carozzi, 1996) fue uno de los primeros en proponer, a partir de su libro *Los argonautas del Pacífico occidental*, que el trabajo etnográfico debe reflejar o “captar el punto de vista” de los individuos o grupos estudiados, “su posición ante la vida, su visión de su mundo” (Malinowski, 1995: 41), superando así, la descripción y explicación de un

³ Una descripción desde la perspectiva *emic*, se refiere a “sistemas lógico-empíricos cuyas distinciones fenoménicas o ‘cosas’ están hechas de contrastes y discriminaciones que los actores mismos consideran significativas, con sentido, reales, verdaderas o de algún modo apropiadas” (Harris, 1996).

determinado fenómeno a partir de datos de segunda mano. De este modo, el autor instauró el trabajo de campo como “sello de legitimidad” del discurso etnográfico (Beaucage y Cortés, 2014). Así pues, la principal estrategia metodológica que planteé para el desarrollo de esta investigación fue la etnografía.

Siguiendo a Restrepo (2018), a la etnografía le interesan tanto las prácticas, es decir lo que la gente hace, como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan, es decir, la perspectiva de la gente sobre estas prácticas (p.25). La descripción de la articulación entre prácticas y sentidos puede ser la base para comprender y explicar la “densidad de la vida social” (Restrepo, 2018), en cualquier contexto de análisis, como por ejemplo, el espacio escolar. En este último convergen múltiples actores, por lo que un recurso importante del trabajo etnográfico para esta investigación es la polifonía. Es decir, el “registro de diferentes puntos de vista en una pluralidad de voces” (Marcus y Fischer, 2000: 116). Poder explorar y rastrear las diferentes perspectivas respecto a la participación en la escuela y “convertir el texto etnográfico en una especie de despliegue e interacción de perspectivas” (ídem) nos dará elementos más claros respecto a la configuración de la participación.

La etnografía, de acuerdo con Guber (2011), no es solamente el conjunto de actividades que conforman el trabajo de campo. Es decir, no solo es establecer relaciones, seleccionar informantes, hacer entrevistas y llevar un diario de campo, entre otras cosas. Estas actividades, técnicas o procedimientos no son lo que definen el proceso. Lo que lo define es cierto tipo de esfuerzo intelectual, es decir, una especulación elaborada en términos de “descripción densa” (Geertz, 1973:21). No solo es una actividad de observación sino más bien es una actividad de interpretación (Geertz, 1973). De acuerdo con Guber, la etnografía reconoce los marcos de interpretación a partir de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido (Guber, 2011:18).

El acercamiento etnográfico me permitió el acceso a niveles de significación y experiencia que no se pueden encontrar en los discursos oficiales ni en las estadísticas, y que, además, pueden ayudar a comprender como las personas crean sus propias explicaciones de la realidad, en este caso, de la participación escolar.

La oportunidad que tuve de colaborar en un proyecto educativo (*Aprendiendo Juntos*) durante el período que va de 2015 a 2017 (al cual hice referencia al inicio de esta introducción), me permitió acompañar y conocer escuelas en Santa Catarina, municipalidad donde se ubica la escuela en la que finalmente realicé el trabajo de campo para esta

investigación. Dicha experiencia me permitió interactuar con diferentes actores escolares como supervisores, alumnos, maestros y familiares, situación que facilitó el conocimiento de la zona, la identificación de las mejores rutas para moverme en la colonia y llegar a ella, así como el acercamiento a las autoridades educativas pertinentes para la solicitud de permisos y autorizaciones.

Para la elección de la escuela, tomamos en cuenta distintos criterios. Uno de estos, fue que la escuela compartiera algunas características con el resto de los planteles de la zona. Por ejemplo, la forma en cómo se constituye el equipo docente, que contaran con un número similar de alumnos y las características del espacio donde se ubica. Otro de los criterios a considerar fue que la escuela contara con la participación del proyecto *Aprendiendo Juntos* (AJ), mismo que describiré con más detalle en el capítulo 2. El fundamento para lo anterior es que, además de que uno de los ejes principales del proyecto AJ se relaciona con promover la participación en las escuelas, la presencia del mismo me permitiría explorar la participación de nuevos actores, además de los que comúnmente convergen en la escuela, como padres de familia, alumnos y maestros. Se descartó así, elegir escuelas que tuvieran características que discreparan en demasía con el resto (es decir, que fueran excepcionales) o que, desde la perspectiva del proyecto AJ, tuvieran un progreso muy favorable en la implementación de éste, ya que lo que buscaba era una exploración de la participación en la dinámica escolar cotidiana “normal” y no una evaluación del proyecto en sí mismo.

Así pues, después de algunas primeras entrevistas y conversaciones tanto con el equipo de la asociación civil como con autoridades de la zona escolar, mi inserción en la escuela comenzó el 28 de septiembre de 2018, en una escuela pública de educación primaria ubicada en el municipio de Santa Catarina, en el turno matutino. Desde ese momento y hasta la finalización del trabajo de campo, en diciembre de ese mismo año, realicé visitas a la escuela tres o cuatro días a la semana, por períodos de cuatro horas aproximadamente cada día, es decir, que permanecía en las instalaciones durante casi todo el turno escolar. De esta manera, la frecuencia con la que asistí a la escuela me permitió “estar ahí”, presenciar y participar de diferentes y múltiples actividades. Como lo explica Restrepo (2018) “estar ahí” permite contextualizar aquello que se comprende, mientras que lo distante se hace familiar a partir de la experiencia.

Una de las técnicas empeladas en mi trabajo de campo fue la observación como “testigo” en actividades cotidianas como: a) dos Consejos Técnicos Escolares (CTE),

reunión que convoca al colectivo docente y directora el último viernes de cada mes para la discusión del diagnóstico de resultados, la planeación, revisión de estrategias y de las distintas actividades escolares; b) dos asambleas (octubre y noviembre), evento organizado por los docentes titulares de diferentes grados escolares para conmemorar las fechas importantes del mes (comúnmente, después de la asamblea se organiza también una kermes, a esta última pueden asistir los padres de familia y uno de sus objetivos es fomentar la venta de alimentos para la recaudación de fondos económicos); c) Feria de las Culturas, cuyo objetivo en esta ocasión, fue conmemorar los diferentes países del continente americano; d) exposición del altar de muertos en noviembre; e) desfile navideño y exposición de villancicos, posada de los niños, posada de los maestros (que en esta ocasión consistió en un desayuno en un restaurant fuera de la escuela); f) entrega de calificaciones del primer trimestre, entre otras. Pude además hacer observación en una de las actividades relacionadas con el proyecto AJ en la escuela que consistió en una reunión donde participó una representante del proyecto, la directora y una de las maestras. La actividad para esa reunión consistió en la realización del cuestionario de retroalimentación, cuya finalidad era evaluar el progreso del proyecto en la escuela.

Más allá de la observación pasiva, y en algunos casos disimulada, de las actividades que acabo de mencionar, en otras tuve la posibilidad de hacer una verdadera observación participante. Como lo señala Guber (2001) “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2001:57). Este doble ejercicio, enriquece la capacidad de comprensión del etnógrafo. Así, tuve un involucramiento activo en actividades como: a) la “priorización de sueños”, actividad organizada por AJ en la que participé junto con un grupo de alumnos de entre 5° y 6° grado, una madre de familia, tres maestras y dos representantes del proyecto; b) el día de pintar la escuela (diciembre), actividad en la que se convocó a los padres de familia para apoyar con la tarea de pintar las diferentes instalaciones de la escuela; c) las actividades cotidianas dentro del aula de diferentes grupos, al menos una de cada grado; d) las juntas espontáneas con el colectivo docente y dirección; e) la tarea de fungir como suplente del maestro y trabajar jornadas enteras con diferentes grupos cuando este se ausentaba de la escuela; f) impartir un taller de sexualidad y autocuidado con alumnos de 6° grado; y g) colaborar como cuenta cuentos en algunos de los recreos. Presenciar y participar de todas estas actividades me

permitió tener acercamiento con diferentes actores y concretar conversaciones informales e intercambio de información con cada uno de ellos en diferentes espacios y momentos.

Además de las ya mencionadas, otra de las técnicas empleadas fueron las entrevistas semiestructuradas con padres de familia, maestros y diversos representantes del proyecto AJ. Con ayuda de mi director, de manera previa al inicio del trabajo de campo, elaboramos guías para las entrevistas, quedando abierta la posibilidad de modificar o enriquecer dichas guías a partir de lo encontrado en campo (ver guías de entrevistas completas y finales en Anexo 1). Estas, se definieron considerando los temas más relevantes a tratar con cada uno de los entrevistados, resultando así una guía específica para cada uno de los actores (maestros-autoridades, padres, representantes de AJ). Los temas en común para explorar en los tres diferentes actores, fueron las concepciones sobre la participación y las relaciones de poder y pautas culturales en la institución escolar. Para el caso de los maestros y directivos, se agregó además uno relacionado con el sentido de la escuela y las concepciones sobre la niñez. Para los padres de familia, se tomó en cuenta el sentido de la escuela; las ideas y concepciones relacionadas con el proyecto AJ y los comunes con el resto de los actores. En el caso de los representantes del proyecto AJ se definió que los temas más relevantes tendrían que ser la articulación sociedad civil - estado - escuela y, como el resto de los entrevistados, las concepciones sobre la participación y las relaciones de poder.

Para el caso de los niños y niñas, con orientación de mi director de tesis, decidí realizar dos grupos focales, considerando que el formato facilitaría la apertura y expresión de los niños y niñas mucho más que las entrevistas individuales semiestructuradas. Uno de los grupos se realizó con niños de quinto y sexto grado, de manera que la poca diferencia de edad no interfiriera con la posibilidad de opinar de los diferentes participantes. De la misma forma, el segundo grupo se conformó con niños de segundo y tercer grado. Al igual que con las entrevistas semiestructuradas, se realizó una guía de preguntas para cada uno de los grupos focales. Las preguntas en estas guías giraron alrededor de temas como, lo que más les gusta y lo que menos les gusta de la escuela, para qué sirve la escuela, en qué tipo de cosas pueden participar y en cuáles no, entre otros. (ver guías completa en anexo 1, tabla 4 - 9).

Como resultado de todo lo anterior, se realizaron 13 entrevistas formales y 2 grupos focales distribuidos de la siguiente manera:

- 6 entrevistas a maestros y directivos: 1 entrevista a la directora, 3 a maestras de 6°, 5°, 2° y 1 a un maestro de 3°.

- 3 entrevistas a padres de familia: 2 a madres de familia y 1 a una pareja.
- 4 entrevistas a distintos representantes del proyecto AJ: el coordinador nacional, la coordinadora estatal, una facilitadora y el gestor nacional del proyecto.
- 2 grupo focales. En uno participaron 8 niños y niñas entre los 11 y 12 años de edad (5° y 6°) y en el otro 8 niños y niñas entre los 7 y 8 años de edad (2° y 3°). En total participaron 16 niños y niñas entre los 7 y 12 años de edad.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 1 hora, y los grupos focales de 45 minutos, aproximadamente. Tanto entrevistas y grupos focales fueron grabados en su totalidad, y el material obtenido fue transcrito íntegramente.

Además de todas estas técnicas, el contacto que, como investigadora, pude tener cara a cara con los diferentes actores de la comunidad escolar, es decir, el haber podido ser testigo de lo que hacen, dicen, o dicen que hacen, me ayudó a comprender dimensiones fundamentales de la cultura escolar. Uno de los factores que influyó de manera positiva en este proceso, fue la apertura y rápida aceptación con la que fui recibida por parte de la autoridad educativa de la zona a la que pertenece la escuela en cuestión. La pronta respuesta por parte de la misma, agilizó mi presentación con la directora del plantel seleccionado y su autorización para permanecer y colaborar en la escuela durante los siguientes meses. En poco tiempo, logré gestionar el acceso a la mayoría de las diferentes actividades y espacios que forman parte de la dinámica escolar. Si bien se puede considerar lo anterior como un logro, también representó un reto para mí como investigadora, ya que implicó hacer un ejercicio de extrañamiento respecto a la experiencia que había adquirido en años anteriores trabajando en escuelas de la zona.

Otro de los factores que influyó en el acercamiento a la comunidad escolar fue la rápida acogida por parte de dos maestras del equipo docente, quienes me compartieron y facilitaron datos, sobre todo técnicos y administrativos de la organización escolar. Su orientación y acompañamiento, facilitó que la mayoría del equipo docente mostrara apertura y aceptara mi presencia en la escuela y en las aulas. De esta manera me fue posible concretar las entrevistas con maestras y maestros, tarea que en momentos se volvió compleja, ya que, a pesar de que la directora tenía conocimiento y había autorizado la realización del ejercicio, la única condición fue que el maestro o maestra no dejara solo al grupo. Dicha condición, aunada a que la mayoría de las maestras y maestros trabajan en el turno vespertino, dejó

como únicas alternativas para la entrevista, los espacios que ofrecían la clase de inglés o de educación física con una duración de 45 minutos. Afortunadamente y con apoyo de los maestros, pudimos generar otras alternativas. Por ejemplo, con uno de los maestros, decidimos que el mejor lugar para la entrevista era la otra escuela en donde se desempeña como director en el turno vespertino. Para la mayoría de los docentes, no era común la experiencia de tener a una visitante por tanto tiempo ni tampoco era común la experiencia de ser entrevistado o entrevistada, situaciones que, desde mi parecer, influyeron en la disposición que mostraron.

Respecto a los padres de familia, en su mayoría mamás o abuelas, a pesar de que los espacios de contacto fueron pocos y apresurados, logré generar un acercamiento y establecer diversas conversaciones que me permitieron la obtención de datos acerca de las características del entorno y contexto de la zona donde se ubica la escuela y de su propia perspectiva con relación a la dinámica escolar. Algunas de estas mamás, tuvieron una gran disposición al diálogo, sobre todo al corroborar que era yo una figura externa a la escuela, situación que me valió para ser invitada a participar a la fiesta de San Judas Tadeo que organizaron varias familias en un sector de la colonia. De todo esto último, doy más detalles en el capítulo 2.

En el caso de los niños y niñas, quienes se mostraron ávidos de compartir conversaciones y espacios, tuve oportunidad de trabajar jornadas completas en varios de los grupos. La hora del recreo, se convirtió en uno de los espacios predilectos para compartir, dialogar, escucharnos y conocernos. Con rapidez logré establecer cierta cercanía y conocer a través de sus experiencias datos acerca de las formas de interacción en la escuela, el contexto familiar, sus expectativas, anhelos y percepción de la dinámica escolar. Puedo decir que quienes más apertura y disposición al diálogo mostraron fueron los niños y las niñas de la escuela.

Todas estas actividades me permitieron tener un acercamiento con los diferentes actores y concretar conversaciones y entrevistas informales y formales con cada uno de ellos en diferentes espacios y momentos. De todo este material resultado de la observación, y el acercamiento con los diferentes actores tengo registro en mi diario de campo que también fue transcrito para su respectivo análisis e interpretación.

Posteriormente, como parte del trabajo de interpretación, el material transcrito, tanto el de las entrevistas, grupos focales y diario de campo, se sometió a un proceso de codificación

Los datos obtenidos se organizaron de acuerdo con las categorías de participación; expresiones de la jerarquía; expectativas; discriminación y/o prejuicios; valoraciones y reconocimiento; concepciones en torno a la niñez, entre otras.

Así pues, la articulación entre los datos obtenidos a partir del acercamiento etnográfico, la observación participante, las distintas entrevistas y grupos focales, conversaciones y demás, con las investigaciones empíricas respecto al tema que se han realizado de forma previa y los conceptos y debates teórico de referencia, me han ayudado a construir interpretaciones respecto a la configuración de la participación en el espacio escolar que desarrollaré en los siguientes capítulos.

Estructura de la Tesis

La tesis que presento, está conformada por cuatro capítulos y un apartado de conclusiones. En el capítulo 1 se discuten las perspectivas teóricas que fungen como herramientas analíticas para estructurar la discusión y reflexión respecto a la participación en la experiencia escolar. Se incluye un breve genealogía de los conceptos ordenadores de la investigación, haciendo énfasis en cómo son utilizados y adecuados para explorar la configuración de la participación en la escuela, en un contexto social de transformación profunda. El capítulo 2, responde a un ejercicio de contextualización en dos sentidos. El primero tiene que ver con el contexto discursivo de la investigación, es decir, se incluyen datos relacionados con el debate en el que se inserta el problema de investigación, cuáles son los conceptos normativos de la participación y cuáles los antecedentes de investigación respecto al tema. El segundo, se relaciona con las características del contexto espacial en donde se sitúa la investigación. El capítulo 3 tiene la finalidad de recuperar y explicar las expresiones discursivas que construyen y elaboran los diferentes actores del espacio escolar, con la idea de dar cuenta de las diversas concepciones, expectativas y creencias que giran en torno a la participación en la escuela, y de las posibles negociaciones, conflictos y tensiones que surgen a partir del encuentro de la diversidad de discursos. En el capítulo 4, con la idea de enriquecer el análisis de la dimensión subjetiva de la participación, se incluye una narración etnográfica que da cuenta de cómo los discursos revisados previamente se expresan a través de diversas prácticas de participación encarnadas en cada uno de los actores, y de cómo esa expresión no siempre es refleja, es decir, un reflejo idéntico, como espejo, sino que puede mostrar diferencias, e incluso contradicciones. En el capítulo se analizan las prácticas de tres momentos paradigmáticos de

la dinámica escolar: el aula, los espacios técnico-pedagógicos y el espacio comunitario. Para finalizar, en el apartado de conclusiones presentamos una reflexión respecto a cuáles son los factores principales que intervienen en que la configuración de la participación en el espacio escolar asuma formas específicas y en algunos casos desiguales.

Capítulo 1. La participación. Apuntes teóricos para un abordaje desde la experiencia del sujeto.

Introducción

El debate respecto a la participación de los “ciudadanos” y/o la sociedad civil en diferentes ámbitos de la sociedad, más allá de los estrictamente político-electorales, tomó fuerza desde diversas perspectivas teóricas y disciplinares a partir de la década de los noventa del siglo pasado. En parte, como consecuencia de la profundización de los procesos de transición democrática que se venían desarrollando en varios países de la región. Desde esa época a la fecha, la promoción y discusión de la participación en el ámbito educativo, ha adquirido una centralidad importante; en el caso de México ya sea desde las tempranas medidas de descentralización de la última década del siglo pasado hasta el más reciente intento por activar los consejos de participación escolar.

Sin embargo, estudios sobre el tema han identificado que una de las problemáticas más frecuentes de las políticas de participación que se han implementado desde entonces es que despliegan una relación unidireccional entre la implementación de la política, plan o proyecto y la generación de la participación. Es decir, asumen una perspectiva “desde arriba”. Esta tendencia también es evidente en el caso del sistema educativo mexicano. La participación ha sido pensada en un sentido unilineal, en cascada, donde las necesidades, opiniones y saberes de los actores de la comunidad escolar pocas veces son tomadas en cuenta para la definición y análisis del proceso de participación. Desde esta perspectiva, se obvia la discusión y reflexión sobre el significado que puede tener la participación para los diferentes actores de la comunidad escolar, ya que a esta última se le considera como una entidad homogénea tanto en sus intereses como en sus formas de organización. Como consecuencia, refiriéndome específicamente al caso de México, a pesar de los diferentes intentos por fomentarla, hoy en día, la participación en el campo de la educación, sigue siendo más que nada una estrategia discursiva y ambigua, y, como veremos en los siguientes capítulos, a veces confusa para los propios actores involucrados.

Como alternativas a este enfoque “desde arriba” o top-down que caracteriza a las políticas de participación existen estudios que reconocen la necesidad de replantear el

concepto de participación desde una mirada más dinámica y relacional, reconociendo la capacidad de agencia de los individuos. Por ejemplo, Vergara y Hevia (2012) profundizan en la importancia de la participación ciudadana en los procesos de fortalecimiento democrático en América Latina. Los autores definen la participación ciudadana como “el derecho que tienen grupos y personas a incidir en el espacio público tanto estatal como no estatal”, además de considerarla como fundamental para la innovación y la construcción de gobernanza (p. 10). En una perspectiva similar, Isunza (2017) señala que la incidencia de la participación ciudadana en las políticas públicas “se traduce en tomar parte de su diseño, implementación y evaluación” (p.102). Agrega el autor que de acuerdo con el grado de incidencia en las decisiones de políticas públicas puede ir desde “el intercambio de información hasta la toma conjunta de decisiones entre gobernantes y ciudadanos, pasando por la consulta, el diálogo, la cogestión y la vigilancia (o fiscalización)” (p.103).

Estas otras perspectivas, más que plantear la participación como una categoría descriptiva la reconocen como un problema analítico y por tanto dan lugar a cuestionamientos tales como ¿desde dónde se enuncia la participación? ¿quién la piensa y cómo se la piensa? En este mismo sentido, y compartiendo la perspectiva de estos autores, nuestro planteamiento en esta investigación es que la participación no se puede asumir como una categoría universal, no se reduce a un significado único y estático. La participación se conforma de maneras diversas y articulares en cada comunidad escolar.

Es por ello que, en aras de profundizar en la comprensión de los procesos de participación escolar, decidimos construir un marco conceptual para el análisis basado en la teoría de las prácticas y la experiencia. Es decir, la propuesta es explorar cuáles son los discursos, sentidos y prácticas arraigados en la subjetividad de los diferentes actores y en la cultura escolar que derivan en una configuración particular de la participación. Además nos interesa en esta investigación, indagar qué papel juegan las dimensiones de la cultura y el poder entre los diferentes actores, sus relaciones y las formas que asume la participación; la teoría de las prácticas también nos brinda un entramado conceptual que incorpora estas dos dimensiones.

En los siguientes apartados de este capítulo se irán planteando los referentes y conceptos teóricos que configuran este andamiaje analítico de la investigación. Explicaremos de manera breve el origen de cada uno de estos conceptos, y nos detendremos especialmente

en su utilidad y adecuación para el análisis de nuestro problema de investigación: la participación en el espacio escolar.

En el primer apartado, exponemos los principales argumentos que orientaron la decisión de apoyarnos en la teoría de las prácticas como la perspectiva teórica más general desde la que asumimos esta investigación y su pertinencia para explorar la participación escolar en un contexto social que ha atravesado por un proceso de transformación profunda. En el segundo apartado, describimos con detalle los elementos analíticos que pueden orientar la exploración y análisis de la experiencia escolar, en tanto esa experiencia representa el contexto en el que se desarrollan las prácticas participativas. En un tercero, nos enfocamos en identificar las diferentes concepciones de participación, para luego delimitar el sentido referente que le damos a este concepto en esta investigación. En el último apartado, se pretende articular algunos de los elementos de las discusiones teóricas de la actualidad que reconocen la importancia de incorporar la perspectiva de niños y niñas en el análisis de problemáticas sociales que les afecta, tales como la participación en el espacio escolar.

1.1 La teoría de la práctica: entre la estructura y la agencia.

Para dar cuenta de la configuración que asume la participación en el ámbito escolar, en esta investigación decidimos partir del análisis de las prácticas de participación de los diferentes actores involucrados en la escuela. Este punto de partida, nos parece pertinente porque nos permite tomar en cuenta simultáneamente al actor y la estructura, y más específicamente entender la participación como resultado de la subjetividad de los actores involucrados, por un lado, y de los condicionamientos estructurantes en los cuales actúan, por otro. Una perspectiva que solo considere los condicionamientos de las estructuras dejaría de lado procesos indispensables para comprender cómo cada uno de los diferentes actores da sentido a los discursos, lineamientos, interacciones y expectativas de los otros, y actúa de acuerdo con ellos. Pero una perspectiva que sólo tomara en cuenta la agencia, podría perder de vista las oportunidades y constreñimientos que enfrentan diferencialmente distintos actores según su posición social. Desde esta lógica, nos interesa entonces una mirada que tome en cuenta al actor y la subjetividad, pero al mismo tiempo los condicionamientos propios de las estructuras mayores.

Una posibilidad para resolver la oposición anterior es, precisamente, la teoría de las prácticas, perspectiva teórica que emerge a finales de la década de 1970 y comienzos de la década de 1980. Tal como lo plantea Sherry Ortner (2018), el trabajo conceptual y teórico de Pierre Bourdieu (1977) fue uno de los referentes más importantes para el surgimiento de una perspectiva que considerara la articulación entre las prácticas de los actores sociales en la experiencia cotidiana y las grandes estructuras y sistema que condicionan esas prácticas, pero que a la vez son susceptibles de ser transformados por estas. De hecho, Ortner identifica a Pierre Bourdieu, y en especial su teoría del *habitus*, como un antecedente directo de la teoría de las prácticas.

En el planteamiento teórico de Bourdieu, el concepto de *habitus* es fundamental para poder comprender lo que el autor denomina el “sentido del juego social” (Bourdieu, 2005). Dicho concepto, Bourdieu (2007) lo explica como:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el domino expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007:86).

En varios de sus textos Bourdieu (2005, 2007) argumenta que con esta definición de *habitus*, intenta dar cuenta de que los objetos de conocimiento son *construidos* y no pasivamente registrados y que “el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituyen en la práctica” (Bourdieu, 2007:85). En ese sentido, abandona el punto de vista que considera que la realidad preexiste fuera del individuo y/o grupo. Además, desde esta lógica, Bourdieu explica las prácticas de los actores evitando por un lado, la perspectiva objetivista que entiende la acción como “una reacción mecánica ‘sin agente’” y por otro lado, el subjetivismo que la explica como el resultado de una intención voluntaria y consciente (Bourdieu, 2005:180). Si bien, en todo el planteamiento anterior respecto al concepto de *habitus* es posible identificar elementos que dan cuenta del interés por reincorporar al actor en el proceso social y reconocerlo como agente con capacidad de agencia, también es cierto que en la mayoría de sus trabajos Bourdieu otorga un énfasis

particular a los límites impuestos por los condicionamientos de las estructuras mayores, y por ende, a la reproducción de las estructuras. Este es precisamente un aspecto criticado al habitus bourdiano y que intentan subsanar las contribuciones de Ortner a una teoría de las prácticas.

En efecto, la subjetividad de los actores, cobra importancia significativa en la teoría de las prácticas a partir de las aportaciones que realiza Sherry Ortner (2018). Para esta autora la subjetividad representa “el conjunto de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo y temor que animan a los sujetos actuantes. Pero también las formaciones culturales y sociales que dan forma, organizan y generan esos modos de afecto, pensamiento, etcétera” (Ortner, 2018:127). Es decir, ante el planteamiento de que las prácticas se constituyen como resultado de la articulación (relación dialéctica) entre condicionamientos estructurales y agencia, para explorar esta última, se vuelve necesario indagar los modos de percepción, los temores, afectos, expectativas de los actores que son los que dotan al individuo de reflexividad, autonomía y lo animan a actuar (agencia) y dotar de significado y sentido a las experiencias cotidianas. Pero además, la contribución de Ortner es importante para nosotros, por la dimensión cultural. Si se presta atención, en la cita anterior, la autora expresa que esos “modos” (de pensar, actuar, sentir, etcétera) que hacen a la subjetividad son modelados culturalmente. Es decir, revalorizar la subjetividad no significa desconocer la dimensión cultural, sino precisamente todo lo contrario: las formaciones culturales y sociales dan forma a las subjetividades.

Sherry Ortner (2018) retoma la concepción de cultura propuesta por Geertz (1992) en la que señala que la cultura es esa urdimbre de tramas de significación que el mismo hombre va tejiendo “y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1992:20). En ese sentido, la cultura no puede reducirse a lo que observamos en la conducta de los individuos, sino que para conocerla y descifrarla es necesario tener acceso a las interpretaciones que hacen de su experiencia las personas pertenecientes a un grupo particular (Geertz, 1992).

Para evitar las concepciones de cultura que la definen como “ideología”, por un lado, o que asumen una postura esencialista, por otro, Ortner (2018) además de anclar los procesos culturales con las prácticas que se desarrollan “sobre el terreno” (p. 15), advierte y retoma cómo otros autores, tales como Willis (1977), articulan el concepto de cultura con los

discursos de poder y desigualdad. Así, la idea de que la cultura es habilitante, es decir, influye en la forma en cómo las personas experimentan el mundo (siente, imaginan) se puede trasladar a la explicación de cómo los recursos culturales intervienen en la configuración de la agencia y por ende de distintas formas de resistencia. Es productora de ciertas subjetividades pero además, tal como lo plantea Ortner, es habilitante respecto a los relatos sobre el poder y la desigualdad al ser parte de lo que define la configuración de la agencia. En ese sentido, la cultura es concebida como un elemento de un proceso político, como un objeto de cierta manera móvil y disputado, producto de conflictos y relaciones de poder. Sin la cultura (sistemas externos de símbolos y significados) “el hombre sería mentalmente nada viable” (Geertz, 1992:79).

Si el mundo se “hace -en un sentido amplio y complejo- por medio de las acciones de los individuos comunes” (Ortner, 2018:29) también significa que puede deshacerse o rehacerse. Desde esta lógica, si la cultura es un componente habilitante de las estructuras y subjetividades (moduladas políticamente) a través de las cuales los individuos construyen y significan el mundo, actúan en él y se expresan, y la transformación social implica la ruptura de esas estructuras y subjetividades, entonces tal como lo plantea Ortner “la transformación social será cultural o sino no será nada” (p.30).

Este último planteamiento hace evidente que si bien la teoría de las prácticas asume la cultura en el sentido simbólico enunciado por Geertz, no se trata de una cultura de carácter esencialista sino atravesada por la conflictividad y el poder. La inclusión del poder en este marco conceptual es resultado, en parte, de la influencia de autores como James Scott (1985), Michel Foucault (1998), Raymond Williams (2000), quienes enfocaron sus trabajos en temas relacionados con el análisis y estudio a profundidad del poder. Las nuevas ideas que resultaron del trabajo teórico de estos autores se convirtieron en herramientas indispensables para explorar y examinar cualquier forma de dominación y desigualdad, dando lugar a lo que Ortner (2018) denominará el *giro del poder* en los estudios sociales. Haciéndose eco de esta tendencia y fusionando algunos de los elementos de las diferentes propuestas de los autores anteriores, Ortner enriquece la perspectiva de la teoría de las prácticas incorporando, precisamente, la dimensión del poder.

La integración o complementariedad entre los planteamientos teóricos de los autores del giro del poder y la teoría de las prácticas ocurren con cierta facilidad. Por ejemplo, se puede observar que para el caso de Bourdieu y su concepto de habitus, que pone demasiado

énfasis en el poder estructural, el planteamiento de Foucault resulta pertinente. Foucault, en lugar de situar la producción de poder en las macro instituciones (como el Estado), lo hace más bien en las micro interacciones (como las que ocurren entre el maestro y el alumno). Dicho planteamiento guarda clara afinidad con “el interés de la teoría de la práctica en el terreno como fuente de las formaciones mayores” (Ortner, 2018:20).

Para esta investigación, en la que nos interesa explorar la influencia de las relaciones de poder en las prácticas y sentidos vinculados a la participación, en un espacio acotado y micro como la escuela, la mirada minuciosa y cotidiana que propone Foucault de la producción de poder puede aportarnos elementos de análisis necesarios para nuestro objetivo. De acuerdo con lo planteado por Foucault (2007) el poder no se concentra o acumula dentro de una estructura o de una institución (policía, ejército, escuela), no es algo que se localice en los aparatos de estado o en las leyes que rigen los que está prohibido y/o permitido.

Hay relaciones de poder entre un hombre y una mujer, entre el que sabe y el que no sabe, entre los padres y los hijos, en la familia. En la sociedad hay millares y millares de relaciones de poder y, por consiguiente, de relaciones de fuerzas, y por tanto de pequeños enfrentamientos, micro luchas, por llamarlas de algún modo. Si bien es cierto que esas pequeñas relaciones de poder son muchas veces regidas, inducidas desde arriba por los grandes poderes del Estado o las grandes dominaciones de clase, hay que decir además que, en sentido inverso, una dominación de clase o una estructura de Estado sólo pueden funcionar bien si en la base existen esas pequeñas relaciones de poder (Foucault, 2013:76).

Desde esta lógica, “el poder en su ejercicio va mucho más lejos, pasa por canales mucho más finos, es mucho más ambiguo, porque cada uno es en el fondo titular de un cierto poder y, en esa medida, vehicula el poder” (Foucault, 1979:119). Por consiguiente, las relaciones de poder desde esta perspectiva, son reversibles. Es decir, así como en una familia es posible ver cómo se traman las relaciones de poder de los padres sobre los hijos, también ocurre de los hijos sobre los padres. Esto último nos da pie para señalar que en la perspectiva planteada por Foucault (2013) se reconoce cierto agenciamiento en los actores. Por lo que, “no hay relaciones de poder que triunfen por completo y cuya dominación sea imposible de eludir. [...] las relaciones de poder suscitan necesariamente, exigen a cada instante, abren la posibilidad de una resistencia” (Foucault, 2013:77).

En síntesis la teoría de las prácticas nos brinda un marco conceptual en el que se articulan la subjetividad, la cultura y el poder. En esta investigación, abordaremos el análisis de la participación en el espacio escolar como un tipo de práctica particular, en la que (como en toda otra práctica) confluyen y deben considerarse cada una de estas tres dimensiones. Sin embargo, el desafío que impone esta teoría es el de abordar este análisis no de forma separada o aislada, sino precisamente a partir de la articulación y cristalización de estas tres dimensiones en prácticas específicas. Estas prácticas, hacen parte de lo que en la literatura sobre educación se conoce como experiencia escolar; por esa razón, en el siguiente apartado nos ocupamos de precisar este concepto y sus implicaciones para nuestra investigación.

1.2 La experiencia escolar y el sentido de la participación.

El término de experiencia está muy arraigado en el uso cotidiano para referirse a múltiples situaciones. Decimos que alguien tiene experiencia para referirnos a los conocimientos adquiridos y acumulados en un lapso de tiempo determinado de la vida de la persona; también utilizamos el término para nombrar las habilidades que tiene determinado individuo para desempeñar una tarea. Como señalan Guzmán y Saucedo (2015) el término “experiencia” es abordado desde distintas disciplinas como la psicología, antropología, filosofía, sociología, por mencionar algunas, para explicar diferentes procesos y fenómenos. En el ámbito educativo se emplea para explicar, desde fenómenos relacionados con el aprendizaje, como aquellos que apuntan al comportamiento de los diferentes actores (Ibid.).

De tal forma que, esta característica polisémica que convierte a la experiencia en un concepto hasta cierto punto ambiguo, requiere que acotemos para esta investigación la forma en cómo interpretamos el concepto. En los siguientes párrafos planteo las perspectivas teóricas que me han orientado para definir, primero en un sentido más amplio, el término de experiencia social; para vincularlo después, en un nivel más específico, con la discusión respecto a la experiencia escolar. Lo anterior, a partir de las reflexiones hechas por autores como François Dubet (2011, 1998) Danilo Martuccelli (1998) y John Dewey (2002) primordialmente y de la lectura que hacen de su trabajo autores como Guzmán y Saucedo (2015).

La concepción de experiencia que surge a partir de la perspectiva de estos autores, se aleja de ser una simple descripción de un acontecimiento o suceso. Más bien, busca explicar

los distintos procesos a partir de los cuales los individuos significan o dan sentido a los diferentes hechos o sucesos que acontecen en su entorno para convertirlos en una experiencia. En este sentido, consideramos que las prácticas de participación escolar forman parte de una experiencia escolar, por eso nos parece necesario bosquejar en que consiste una sociología de la experiencia (Dubet 2011; Dubet y Martuccelli, 1998).

Para Dubet (2011) la experiencia social sucede a partir de la articulación de tres lógicas de acción en los individuos o grupos. Estas ocurren de manera simultánea y los individuos son los encargados de combinarlas y jerarquizarlas “a fin de constituirse como sujetos” (p.117); además de que pueden considerarse como formas de articulación entre el actor y el sistema.

La primera de estas líneas de acción, a la que Dubet (2011) identifica como la *integración social*, se refiere a todo aquello que incorporamos e internalizamos del sistema: modelos culturales, normas, reglas, que definen el lugar de cada uno y su nivel de integración. Es todo aquello “que los demás me atribuyen y yo termino incorporando” (p.117), de tal forma que, definen una parte de la identidad. Esta lógica de acción, al ser concebida como la interiorización de determinado orden (conjunto de reglas, normas, etc.), forma parte fundamental de toda experiencia escolar. Es decir, la integración encierra gran parte de las “funciones del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse” (Dubet y Martuccelli, 1998:80). Así, dependiendo el estatus que se adopte (maestro o alumno) se deben comprender e interiorizar determinadas expectativas de la organización escolar.

La segunda línea de acción, *la estrategia*, se refiere a todos aquellos esfuerzos que el individuo realiza para satisfacer sus intereses. Como refiere Dubet (2011) “las organizaciones sociales no son sólo sistemas de funciones y estatutos, son también sistemas de competencia más o menos regulados, en los que los actores se esfuerzan por optimizar sus recursos” (p. 119). En esta lógica de acción están en juego los recursos ideológicos que el individuo implementa para justificar o defender sus intereses. Está en juego el poder concebido como “la capacidad de acumular recursos de acción (dinero, influencia, información, legitimidad) a fin de asegurarse una posición dominante en un ámbito y de ampliar su margen de iniciativa” (Dubet y Martuccelli, 1998:120). Esta lógica de la acción reitera la naturaleza competitiva y estratégica de la experiencia escolar. Cuando el individuo se ubica en la *estrategia*, la escuela se convierte en un espacio de alianza y competencias. Y ante fenómenos como la masificación se incrementa la diversificación y la competencia entre las redes y los individuos (Dubet y

Martuccelli, 1998). Por esto último, es posible dar cuenta de la tensión que existe en el debate respecto a concebir la escuela “como una organización de integración y socialización y una escuela de la diversificación y competencia transparente” (Dubet y Martuccelli, 1998:82).

Ahora bien, como refiere Dubet (2011), el actor social no solo se define por sus pertenencias y sus intereses. La *subjetivación* es lo que le permite al individuo reconocerse como un sujeto deseoso, reflexivo y crítico. Esta tercera lógica de acción, le permite al actor social mantener cierta autonomía con respecto al sistema social, y resolver las tensiones entre las lógicas de integración y estrategia. La subjetivación apela a aspectos como la libertad personal, la autenticidad y la singularidad de cada uno. Por lo que desde esta lógica, el sistema se percibe “como un sistema de dominación que se opone a la autorrealización de los actores” (Dubet, 2011:122). De tal forma que la subjetivación es esta tensión en el actor entre la autonomía y libertad de consciencia y la dominación impuesta por el sistema (expectativas, funciones que le atribuye la familia, entre otras). Respecto a la experiencia escolar, es la subjetivación la que permite, por ejemplo a los alumnos, manifestar sus intereses, sus pasiones, sus entusiasmos, además de sus desacuerdos o inconformidades ante determinada regla o forma de disciplina. Es a partir de esta lógica de acción que pueden distanciarse del “conformismo de la integración y de la utilidad escolar sola” (Dubet y Martuccelli, 1998:83). Y como explican los autores, de este distanciamiento depende la subjetivación y es donde puede gestarse una falta de sentido respecto a la escuela y los estudios.

Como podemos ver por todo lo anterior, los roles, las posiciones sociales y la cultura no bastan para definir la acción (Dubet, 2011). Explorar la experiencia escolar implica, además, reconocer a los diferentes individuos involucrados en el espacio escolar como autores de su propia socialización, es decir, como sujetos. “La formación de este sujeto participa plenamente de su socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un clonaje” (Dubet y Martuccelli, 1998:63). Por tanto, si queremos explorar cómo sucede la configuración de la participación en la escuela, limitar el análisis a la “función” de socialización que esta última desempeña, es decir a la simple transmisión y adquisición de disposiciones, tal vez no nos diría mucho respecto a cómo los actores construyen su experiencia escolar. Dicho de otra forma, dejaría de lado la subjetivación de los propios actores a partir de la cual adquieren autonomía y flexibilidad para dotar de sentido y coherencia a su propias prácticas y las de los otros.

Otra de las perspectivas teóricas que guardan cierta similitud con los planteamientos de Dubet y Martuccelli, es la de Dewey. Esta perspectiva propone que la experiencia se construye a partir de las relaciones del individuo con su entorno, “toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente” (Dewey, 2002, retomado en Guzmán y Saucedo, 2015:1024). Desde esta lógica, cuando experimentamos algo y le otorgamos un significado, actuamos sobre ese hecho o suceso. Este significado a la vez, regresa a nosotros como afectos o emociones que nos transforman como individuos. De tal forma que, una experiencia es algo que “nos pasa”. La idea de que es el individuo quien otorga determinado sentido a la experiencia, da cuenta del principio de subjetividad (Larrosa, 2006) y de cierta reflexividad. En ese sentido, cada individuo puede dotar de significados diferentes y propios a una misma experiencia. De ahí que nos referimos a los individuos como “sujetos de la experiencia” (Guzmán y Saucedo, 2015).

Como refiere Guzmán y Saucedo (2015), ambas perspectivas hasta aquí planteadas, conciben la experiencia escolar como la faceta subjetiva del sistema educativo. Es decir, que aunque la experiencia escolar se desarrolla en un contexto de normas, reglas y costumbres que se imponen a los diferentes actores escolares, son éstos últimos quienes construyen el sentido de la escuela (p. 1028). Es decir:

en el proceso de interiorización y exteriorización no hay una reproducción/transmisión lineal sino que la persona recibe lo exterior (discursos, signos, interacciones) y se los apropia de muy diversas maneras, exteriorizando la comprensión de lo recibido según el pautado cultural en el que se encuentra, pero ya con un matiz subjetivo y transformador (Guzmán y Saucedo, 2015:1029).

Con todo lo anterior, podemos insistir en que el sentido que tiene la participación para los diferentes actores, no está predeterminado por el solo hecho de ingresar o formar parte de la escuela o reconocer ciertos documentos que intentan normativizar la participación. Mas bien, son los propios actores quienes pueden construir el sentido de la participación en la escuela a partir de las prácticas y sentidos que constituyen la experiencia escolar. Como señala Develay (1996), “el sentido de la escuela se construye en la acción consciente del sujeto que se implica y que logra ver esa implicación” (Develay, 1996, retomado de Guzmán y Saucedo, 2015:1030). Es decir que el sentido de la escuela no está determinado por el simple hecho de

llegar a esta, sino se construye a partir las relaciones y los significados que cada uno de los diferentes actores construyen en lo individual y colectivo.

Este repaso conceptual de la experiencia social nos aporta un elemento teórico-metodológico especialmente relevante. Como señalamos en el apartado anterior, nuestro análisis de la participación se centrará en las prácticas de participación y para ello nos apoyamos en la teoría de las prácticas. Ahora bien, en el caso de la participación escolar en la que múltiples actores están involucrados, debemos tener en cuenta que estas prácticas se insertan en experiencias sociales que son siempre, parafraseando a Dubet, experiencias subjetivamente construidas por cada actor. Es por ello, que en los capítulos analíticos exploramos sucesivamente las prácticas de participación a partir de la experiencia de los principales actores involucrados (maestros, niños, padres, sociedad civil).

1.3 La participación en el espacio escolar

El concepto de participación ha sido abordado y definido de diferentes maneras en las últimas décadas y particularmente en la década de los noventa, cuando toman impulso los procesos de democratización y descentralización (supuestamente) en la toma de decisiones. En este intento por articular los referentes teóricos y disciplinares que han orientado el análisis en esta investigación, es primordial aclarar a qué nos referimos cuando nombramos la participación.

Como se menciona en la introducción de este capítulo, uno de los grandes problemas con la participación en distintos ámbitos como el educativo, es que una gran parte de las iniciativas propuestas por el Estado para fomentarla, parten de esquemas y modelos predeterminados. Es decir modelos que definen por adelantado las acciones que los diferentes individuos deben asumir para “participar”. También señalamos que existen otros enfoques que replantean el concepto de participación, reconociendo la capacidad de decisión y acción de los individuos involucrados. Desde este tipo de perspectivas, podemos distinguir al menos dos líneas de estudio sobre la participación, que se han interesado en modalidades o formas de participación relacionadas pero distintas.

La primera tiene que ver con la participación ciudadana. Siguiendo a Isunza (2017), ésta se define como “la implicación de ciudadanos en los asuntos públicos (directamente o mediante representantes societales), a partir de una perspectiva de derechos y obligaciones,

con la presunción de una representación legítima de intereses” (p. 102). Esta línea de estudios ha priorizado el ámbito de la gestión pública eficaz, es decir el vínculo entre sociedad-Estado, que se materializa principalmente a través de las políticas públicas. A partir de estas últimas se “organizan las energías, normas, prácticas administrativas y recursos humanos y materiales para dar respuesta a necesidades, problemas y metas definidos públicamente” (Isunza, 2017:102). Retomando la clasificación del propio Isunza, las formas que puede asumir la participación ciudadana (según el grado de incidencia que tenga dicha participación) pueden ser: el intercambio de información, la consulta, el diálogo, la cogestión, vigilancia y toma de decisiones en conjunto (p. 103). En esta perspectiva de participación los ciudadanos son considerados como agentes activos al involucrarlos en las distintas etapas de elaboración e implementación de una política pública (diseño, implementación y evaluación).

Una perspectiva similar, que también incluimos al inicio de este capítulo es la definición de participación ciudadana propuesta por Hevia y Vergara (2012). A diferencia de la anterior, en esta definición los autores además del espacio público estatal, incorporan el espacio no estatal. Es decir, en esta perspectiva se abre la posibilidad de explorar la participación en ámbitos que aunque se consideran del espacio público no necesariamente están vinculados con el diseño, ejecución o evaluación de las políticas públicas.

Esto último nos conduce a la segunda línea de estudios sobre la participación; me refiero a la participación social. Así pues, de acuerdo con Hevia y Vergara (2012), una distinción analítica entre las dos líneas planteadas, tiene que ver con el tipo de espacio público en donde se desarrollan. Tal como lo plantean los autores, la participación ciudadana es aquella cuyas acciones inciden en el espacio público estatal, mientras que la participación social se relaciona con la incidencia en el espacio público no estatal (Hevia y Vergara, 2012). Una primera definición de esta última podría ser “la relación entre actores con intereses particulares” (Canales, 2006:71). No obstante, si tomamos en cuenta que, a partir de factores como la crisis del Estado benefactor y como ya hemos señalado, las políticas de descentralización, ocurre la emergencia de nuevos actores sociales no estatales y por tanto no homogéneos. Como señala Thede (2006), frecuentemente estos nuevos actores están vinculados a grupos o minorías que no están visibilizados dentro del consenso social que sustenta y define el sistema político (minorías étnicas, colectivos ambientalistas, movimientos a favor de la equidad de género, por mencionar algunos). La participación social entonces, se puede entender como el involucramiento de estos nuevos actores sociales en acciones

colectivas que tienen como finalidad la búsqueda o defensa de sus derechos o intereses en común. En ese sentido, como señala Canales (2006), a esta perspectiva de participación social convendría agregar una dimensión que incluya “la cooperación e integración sociocultural para la resolución de problemas complejos” (Rivera, 1998:42 retomado en Canales, 2006:71). Un ejemplo de este tipo de participación son los Consejos de Participación Social (CPS) que desde la década de los ochenta se han intentado consolidar en los distintos espacios escolares.

Estas dos líneas de estudio tienen relación directa con nuestro propio interés y conceptualización de la participación. Sin embargo, más allá de reconocer que partimos de los aportes de los estudios sobre participación ciudadana y participación social, nuestra investigación se focaliza en una participación ciudadana y social a nivel más micro, en espacios acotados, no necesariamente accesibles o abiertos y en el que los participantes pueden ser actores colectivos, pero también y principalmente los propios sujetos individuales que forman parte de estos espacios. Podríamos pensar en la participación de los miembros de una familia en la toma de decisiones, o en la participación de los vecinos de un edificio para resolver asuntos del consorcio, o en nuestro caso la participación de los diferentes actores escolares en la cotidianidad de la vida escolar.

Es decir, la participación que nos interesa explorar es aquella que ocurre como consecuencia de la condición de ser miembro de un espacio o comunidad, formar parte de una entidad o grupo, y por ende, implica el involucramiento y compromiso del sujeto hacia ese espacio o comunidad. Nos interesa la participación que, como señala Chiu et. al. (2015), es un reflejo del sentido de pertenencia. Es decir, la participación como resultante de la condición de membresía (membership). Las siguientes definiciones enuncian algunas de las características de la concepción de la que partimos para explorar la participación en el espacio escolar.

El proceso permanente de formación de opiniones, dentro del seno de los grupos de trabajo y organismos intermedios, en torno a todos los problemas de interés común, a medida que estos vayan surgiendo y requieran de soluciones, es decir, de decisiones (Wright Mills, 1954 retomado en UNICEF, 2006).

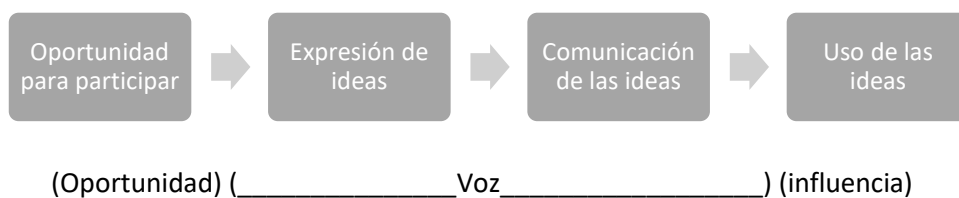
Capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente dentro del ambiente en que se desenvuelve (Allan Dale, 1999, retomado en UNICEF, 2006).

Entender la participación como el derecho a expresar opiniones, implica además, el hecho de ser reconocido como sujeto por el otro o por el grupo. Es decir, a partir de la interacción y diálogo con el otro, podemos reconocer sus ideas, prácticas, expectativas. Tomando en cuenta lo anterior, podemos apuntar a que este tipo de participación no se restringe al ámbito público. Como lo mencionábamos antes, este tipo de participación puede corresponder a la familia, el grupo de amigos, el salón de clases, por mencionar algunos. En el espacio escolar, lo anterior se traduce como el derecho que tienen los diferentes actores: maestros, padres de familia y particularmente los alumnos y alumnas a opinar, y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta en las diferentes decisiones de la dinámica escolar; y/o al mismo tiempo, la responsabilidad a comprometerse con el cumplimiento de esas decisiones. Es decir, a ser aceptado e incluido, sentimientos que, como señala Willms (2000), configuran y consolidan el sentido de pertenencia (Willms, 2000, retomado en Slaten, et.al., 2016). “Definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación” (Wenger, 2001:188, retomado en Naranjo, 2015).

Con relación a la toma de decisiones, autores como Lasker y Guidry (2009), resaltan la necesidad de crear espacios que faciliten la expresión y comunicación de ideas que contribuyan a la participación de todos y todas y, para esto, proponen un mecanismo conformado por los siguientes momentos: oportunidad, la voz y la influencia, que describen mediante el siguiente esquema:

Esquema 1

Ruta para participar en la toma de decisiones



Fuente: Lasker y Guidry, 2009, citado en Santizo, 2015:125.

Como podemos observar en la imagen, lo que los autores proponen es que, para que las opiniones de los diferentes actores puedan tener una influencia en la dinámica escolar, no es suficiente con que cada uno de estos las exprese. Resalta la importancia que tiene la creación de espacios que faciliten la expresión y comunicación de ideas, pero, además, enfatizan que lo que se puede experimentar como un beneficio tiene que ver con que, las opiniones de las personas que participan tengan una influencia real en la toma de decisiones (Lasker y Guidry, 2009 retomando en Santizo, 2015:125). Esta disposición para el diálogo e intercambio de ideas, aún y cuando estas sean discrepantes, y la posibilidad de reflexionar respecto al bienestar común, no implica, como refiere Santizo (2015) “una relación entre iguales, ya que las diferencias en recursos y poder de cada actor seguirán existiendo”, pero sí la creación de un espacio de equidad e inclusión sobre todo para aquellos que tradicionalmente no son tomados en cuenta en las diferentes decisiones, como lo son el alumnado y los padres de familia.

Otro referente teórico que puede orientar el análisis y la comprensión de los distintos elementos que intervienen en la configuración de la participación en la escuela, es el que plantea Epstein (2011), a partir de conceptos que derivan del interaccionismo simbólico (Mead, 1934) y la teoría del grupo de referencia (Merton, 1968). Epstein recupera estas dos perspectivas teóricas para explicar la importancia y trascendencia de las interacciones y el involucramiento entre los actores escolares, poniendo un énfasis particular en la relación entre padres de familia y maestros. La primera de estas, el interaccionismo simbólico, particularmente la versión desarrollada por Mead, refiere que “el autoconcepto, la personalidad, valores y creencias son producto de nuestras interacciones con otros” (Mead, 1934 citado en Epstein, 2011:27). Desde esta perspectiva, nuestro aprendizaje está vinculado a la forma en cómo los otros perciben nuestras expectativas y comportamientos, y por ende, modelamos nuestros comportamientos para satisfacer las expectativas de los otros y recibir su reconocimiento. Así pues, de acuerdo con Epstein, validar las expectativas de los otros y obtener su reconocimiento es un componente importante en la configuración del comportamiento. De acuerdo con Epstein (2011) si entre los maestros y padres de familia (o entre el resto de los actores escolares) no se desarrollan interacciones, entonces difícilmente los maestros podrán conocer o comprender las expectativas que tienen, por ejemplo, los padres de familia respecto a la educación de sus hijos o al papel de los maestros. Desde esta lógica, podemos decir que el sentido o significado de la participación se produce a partir de

las interacciones e involucramiento de los diferentes actores que convergen en el espacio escolar. Es a partir de los espacios de interacción y diálogo que permiten el reconocimiento de las diversas ideas, expectativas, creencias respecto a los procesos de participación, que los diferentes actores pueden organizar, reproducir o transformar las prácticas y sentidos de la participación en la escuela.

El segundo de los planteamientos teóricos, la teoría del grupo de referencia (Merton, 1968), reconoce que existe una relación importante entre la estima y la interacción. “Un grupo de referencia es un grupo de personas o un individuo que genera un tipo de influencia en las actitudes y comportamiento de otro grupo o individuo” (Epstein, 2011:27). Es decir, a partir de que el grupo de referencia reconoce y valora las ideas, expectativas y anhelos del otro, se refuerza el sentido de aceptación y bienestar. Es importante además, de acuerdo con Epstein (2011), que en estas interacciones el reconocimiento sea recíproco, y que no sea solo el grupo de mayor rango el que ejerza influencia en el comportamiento del otro. Por ejemplo, los alumnos pueden reconocer y tomar en cuenta a los maestros como un referente y de forma recíproca, los maestros reconocer y valorar las expectativas de los alumnos. De esta forma, los valores o normas del grupo se pueden asumir como un referente (influencia).

Ahora bien, estas formas de participación “ideal” o prescriptivas: ¿operan realmente en la práctica? ¿Cómo intervienen las relaciones de poder, las culturas locales e institucionales, los condicionamientos estructurales, o incluso la propia subjetividad de los individuos? ¿qué formas asumen concretamente las prácticas de participación en un espacio como la escuela? Estas son precisamente algunas de las preguntas que guían esta investigación.

Para profundizar un poco más respecto a la perspectiva de participación que nos interesa, retomar el debate de la participación en los niños y niñas puede aclarar muchos de los procesos que están en juego en la participación de los diferentes actores dentro del espacio escolar. Los niños y niñas, además han sido uno de los grupos que, a pesar de ser protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido poco visibilizados en los debates de la participación en la escuela. Por tanto, en el apartado siguiente, abordamos la discusión respecto a la inclusión de los niños y niñas como sujetos de experiencia

1.4 Participación de niñas y niños. Entre la autonomía y la obediencia.

A partir de la importancia que adquiere la participación en la escuela, es pertinente y necesario mirar de cerca el debate respecto a si los niños y niñas pueden ser considerados o no sujetos de la experiencia de participación. El análisis crítico de lo anterior, pone sobre la mesa diferentes aspectos que también pueden ayudar a comprender cómo se configura la participación en el resto de los actores y en la escuela como comunidad.

Aunque en la discusión académica más actualizada se reconoce la importancia de incorporar la perspectiva de niños y niñas, en México aún son pocos los trabajos de investigación en la sociología y antropología que lo llevan a cabo. Estos, comúnmente, aparecen como testigos mudos en las diferentes problemáticas sociales, como por ejemplo, aquellas que ocurren dentro del espacio escolar. Durante la década de los ochenta, según refiere Guzmán y Saucedo (2015), en el ámbito de la investigación educativa, los niños y niñas no eran reconocidos como sujetos actuantes y poco se sabía respecto a sus intereses, preocupaciones o expectativas vinculadas a la forma en que experimentaban (significaban) la escuela. Esto último, a pesar de que, como ya se ha mencionado, son ellos y ellas los actores principales en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es hasta la década de los noventa cuando emerge el interés en los investigadores por voltear a ver al estudiante como sujeto y cuestionarse ¿quiénes y cómo son los alumnos? (Guzmán y Saucedo, 2015). Sin embargo, como los mismos autores refieren, este creciente interés se focalizó en los adolescentes y jóvenes. Para el caso de los niños y niñas en preescolar y primaria fue diferente.

En 1989, se logró aprobar el texto final de la Convención sobre los Derechos del Niño y en 1990 dicho documento entra en vigor como ley. Dicho instrumento es el primero de carácter jurídico en el que se toman en cuenta derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales para los niños y niñas. Se define a estos últimos como sujetos y no como objetos de derecho, por tanto se les reconoce como capaces de expresar opiniones y con derecho a ser escuchados. Lo enunciado por dicho documento impulsó que desde distintas disciplinas como la psicología, sociología y antropología, comenzaran a proponerse metodologías, técnicas y teorías para explorar la “cultura infantil” (Delalande, 2003, retomado en Calderón, 2015).

En los últimos quince años, como refiere Calderón (2015), es que se ha puesto mayor atención a este grupo de la población. Muestra de esto son trabajos de investigación como

los realizados por Glockner (2008) y Podesta (2003) en donde se muestra un interés por explorar el punto de vista de los niños y niñas y lo que estos pueden contar. Glockner refiere que,

Ampliar la investigación antropológica a los niños nos permitirá no sólo ensanchar nuestra perspectiva, sino acceder, como postula Podestá (2004), a un mundo hasta ahora desconocido para la disciplina, que habrá de incitar a la formulación de nuevos estudios, nuevos conceptos y nuevas maneras de abordar el dinamismo cultural (Glockner, 2008:250).

Tal como lo plantea Glockner, incorporar en nuestros análisis e investigaciones las concepciones y representaciones sobre el mundo que los niños y niñas elaboran, nos dan la posibilidad de comprender mejor los procesos de génesis y desarrollo de éstas. Además, hace posible una mejor comprensión de la configuración y transformación de las culturas a lo largo del tiempo. Sin embargo, en la actualidad, es posible decir que aún prevalece una perspectiva adulto- céntrica que obstaculiza la mirada del investigador para reconocer a la niñez como un campo de estudio importante. Como decimos al inicio de este capítulo, aún son pocos los trabajos de investigación que reconocen a los niños y niñas como sujetos de la experiencia o como sujetos de análisis.

Esta perspectiva adulto -céntrica, como refiere Calderón (2015), ha permeado los distintos círculos de la vida social como el cultural, económico, político, y por supuesto el educativo. De tal forma que niños y niñas tienen una participación mínima o limitada en los diferentes espacios de la vida social. Por ejemplo, dentro del espacio escolar, para actores como maestros y padres de familia, los niños y niñas han permanecido como “testigos mudos” (Calderón, 2015) en los diferentes procesos que constituyen la dinámica escolar, al no tomar en cuenta de forma significativa “la riqueza con la que cuentan estos actores (niños y niñas) en su hablar” (Calderón, 2015:126), o por ejemplo en sus dibujos, en sus interacciones, expresiones no verbales, entre otros.

La complejidad para reconocer a los niños y niñas como actores con capacidad para reflexionar, opinar o decidir (participar) está relacionada, entre otras cosas, con la forma en que se ha conceptualizado y representado la niñez. Aunque el concepto ha servido para distinguir las características psicológicas y biológicas entre niños y adultos, pensar la infancia como un concepto universal ha dejado de lado elementos relacionados con la cultura y el contexto que influyen en que la experiencia de ser niño o niña se configure de formas

diferentes y muy particulares. Ajustar la relación de las características fisiológicas y cognitivas de los niños a su capacidad de agencia, ha sido un factor determinante para que en las diferentes representaciones de la infancia, algunas de las ideas más comunes estén relacionadas con la incapacidad de expresar sus propias ideas, la vulnerabilidad, con la necesidad de corregir o controlar, o con la carencia de competencia social. Un apunte similar es el que realiza James (2011) al señalar que es hasta cierto punto inevitable que, en virtud de su edad y etapa de desarrollo físico y cognitivo, se reconozca a los niños y niñas como necesariamente dependientes y con necesidad de protección o faltos de madurez (Burman 1994; Woodhead 1997 retomado en James, 2011:168), por lo que los adultos han asumido la tarea de protegerlos a partir de imponer su voluntad y decidir por ellos. Un ejemplo de lo anterior es la concepción clásica de ciudadanía que aportaba Marshall's (1950) en donde los niños y niñas quedaban fuera de su definición y más bien eran concebidos como "ciudadanos en potencia". Para argumentar lo anterior, el autor señalaba que, aún y cuando los niños poseen derechos civiles y sociales, el que carezcan de derechos políticos, dificulta su plena participación como ciudadanos de una sociedad.

En el ámbito académico existen actualmente diversas investigaciones que cuestionan esta perspectiva, por ejemplo, Bojórquez (2017) señala que la construcción de ciudadanía debe comenzar desde la infancia. La ciudadanía va más allá de sentirse titular de derechos, conlleva también la participación de los niños, niñas y adolescentes, "el compromiso con el destino de su familia, su escuela y su comunidad. Sin duda, el sentido de pertenencia debe empezar desde lo más cercano y esos son sus espacios cotidianos de convivencia" (Bojórquez, 2017). Sin embargo, en la opinión pública e incluso en el discurso político o de instituciones como la escuela, esta idea de la ciudadanía limitada sigue siendo común y difícilmente validan a los niños y niñas como ciudadanos, con derechos acordes a su edad. Es decir, se piensa que solo hasta que se concrete la incorporación de ciertas herramientas y habilidades, los niños y niñas lograrán convertirse en ciudadanos "completos" y tener mejores oportunidades de vida, por tanto, es el estatus de adulto lo que representa el final de este proceso. Solo así se convertirán en ciudadanos con pleno derecho. Argumentos como este parecen poner el acento en las metas a futuro, tales como contribuir a que se constituyan como mejores ciudadanos o mejorar la calidad educativa, pero no toman en cuenta aspectos fundamentales del proceso como el involucramiento de los alumnos, así como el bienestar que debiera formar parte de su experiencia escolar.

Así pues, como refiere Casas (2006), esta forma de concebir a niños y niñas que aún prevalece en muchos adultos, como faltos de capacidad o responsabilidad; la inquietud de poder perder autoridad además de la idea de creer que saben siempre que es lo mejor para niños y niñas, ha derivado en que “los espacios cotidianos de niños y niñas no estén abiertos a su participación” (Casas, 2006, citado en Ramírez, 2017:100).

Para establecer una postura alternativa, James (ibid.) retoma la discusión propuesta por Cockburn (1998) para argumentar que perspectivas como la de T.H. Marshall's, respecto a la ciudadanía social de los niños, son perspectivas parciales al estar fundamentadas en un punto de vista occidental que no confía en la capacidad de agencia de los niños. Por tanto, James (ibid.) enfatiza la necesidad de “cambiar las ideas que tenemos los adultos respecto a la niñez, incluyendo aquellas en relación con lo que los niños son, lo que pueden hacer y cómo se pueden relacionar con los adultos” (James, 2011:168). Ser niño no significa ser menos adulto, no es un estado intermedio antes de llegar a la vida adulta. “La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tiene igual valor que cualquier otra etapa de la vida” (Konterllnik, 1998:35). De ahí que, a partir de investigaciones como la de Wyness (2006), que proponen separar las diferencias biológicas entre niños y adultos de los componentes culturales de la infancia, “se ha podido reconocer cómo, niños en diferentes contextos históricos y culturales, son capaces de acciones que rebaten su inmadurez fisiológica” (Wyness, 2006:23).

Como alternativa a esta perspectiva dominante respecto al concepto de niñez, enfoques como el de Jens Qvortrup (2009 recuperado en Calderón, 2015), Jans (2004) por mencionar algunos, nos permiten el ejercicio de repensar el concepto de infancia. Qvortrup, por ejemplo, a través de sus trabajos de investigación centrados en la infancia, propone dejar de ver a los niños y niñas como simples receptores de información y reconocerles como seres que *participan* activamente dentro de la sociedad. Es decir, como “agentes sociales activos que moldean las estructuras y los procesos sociales que ocurren a su alrededor” (Calderón, 2015). En el caso de Jans, deconstruir la perspectiva dominante de infancia, apuntala la necesidad de reconocer que la posición social y significado de la infancia han cambiado. En la actualidad nos confrontamos con una “realidad ambivalente de la niñez” (Jans, 2004:34). Es decir, por un lado, se habla de la capacidad de agencia de los niños y constantemente se promueve su

autonomía como individuos⁴; simultáneamente a este interés, los adultos se enfocan en el cuidado y protección que deben proveer hacia la experiencia de los niños. Jans (2004) señala entonces que, en la escuela por ejemplo, el reto consiste en aprender a lidiar con esta ambivalencia. “En este proceso de aprendizaje, ambos, niños y maestros, se deben reconocer como sujetos de aprendizaje” (Jans, *ibid.*: 34).

La reflexión anterior respecto a cómo conceptualizar la infancia, inevitablemente plantea el desafío de repensar la forma en como se ha concebido la participación en las escuelas, particularmente en el caso de los niños y niñas. Actualmente desde diversos instrumentos internacionales y regionales se pone énfasis en el derecho a la participación de los niños al reconocerle como un sujeto capaz de dar opiniones y por ende, que debe ser escuchado.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 enuncia entre sus principios fundamentales: la no discriminación; la dedicación al interés superior del niños; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y por último, el respeto por los puntos de vista del niño.

La Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (LGDNNA) en México, se hace eco de los planteamientos de la Convención, y así, por ejemplo, incorpora un capítulo específico sobre la participación (Capítulo XV, *Del derecho a la participación*). En el artículo 72 se establece:

Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos **que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes** en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, **escolar**, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen. (LGDNNA, 2015:48).⁵

⁴ El plan de estudios resultante del nuevo modelo educativo propone la Autonomía Curricular como uno de sus componentes principales. Dicho componente busca promover en los niños y niñas la posibilidad de participar en las decisiones sobre lo que aprenden, desarrollar sus propios intereses, entre otros (SEP, 2017). Recuperado en www.gob.mx/nuevomodeloeducativo.

⁵ Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, 2015. Recuperado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/317422/LGDNNA_ed_Senado.pdf

Siguiendo a Ramírez (2017), cabe mencionar que la participación de niños y niñas no se traduce como el derecho a decidir en cualquier circunstancia o a la toma racional de decisiones. No es exclusiva de los niños y de las niñas más grandes. La participación, refiere la autora, “comprende varias formas de expresión, inclusive no discursivas” (p. 99). En ese sentido, los niños y niñas tienen la capacidad y el derecho a expresarse y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta, desde sus primeros años.

Todos estos instrumentos, acuerdos y documentos internacionales y locales, tienen en común la concepción de participación como el “proceso permanente de formación de opiniones, dentro del seno de los grupos de trabajo y organismos intermedios, en torno a todos los problemas de interés común, a medida que estos vayan surgiendo y requieran de soluciones, es decir, de decisiones” (Wright Mills, 1954). De tal forma, motivados por este interés en común, organismos como la UNICEF, interesados en repensar la concepción de la participación de niños, niñas y adolescentes, retoman la propuesta de diversos autores que se han dado a la tarea de elaborar tipologías para tratar de explicar las distintas formas de expresión de la participación de los niños y niñas. Ejemplo de esto es la tipología propuesta por Robert Hart (1993).

Tabla 1 La escalera de la participación de Robert Hart

Tipología	Contenido
Manipulación	Los niños y niñas participantes no entienden el asunto en el que participan ni lo que hacen
Decoración	Se utiliza la participación de niños y niñas de forma decorativa. Ahí, los mismos/as tampoco entienden su participación.
Participación simbólica	Los niños y niñas participan, pero sus opiniones no tienen incidencia y no se toman en cuenta.
Participación asignada pero informada	La participación de los niños y niñas es planificada al margen de los/as mismos/as pero ellos/as la comprenden y son conscientes de las acciones que se les proponen.

Participación consultada e informada	A los niños y niñas se les solicita opinión sobre su participación en determinado proyecto. Sus ideas son tenidas en cuenta.
Participación en proyectos iniciados por adultos/as pero cuyas decisiones son compartidas por los niños/as.	Los niños y niñas participan en la toma de decisiones de proyectos iniciados por adultos/as.

Fuente: Derecho a la participación de los Niños, Niñas y adolescentes. Guía práctica para su aplicación. UNICEF, 2006.
Recuperado en
https://www.unicef.org/republicadominicana/uniCef_proyecto.pdf

La propuesta de Hart, retoma la metáfora de “la escalera de participación” (Sherry Arnstein, 1969) para tratar de ilustrar cómo poner en práctica la participación implica un proceso de transformación (ver Tabla 1). A partir del tipo de relaciones que niños y niñas establecen con los adultos, se va configurando un tipo de participación diferente que va desde la participación que carece de sentido o coherencia (simulación), hasta aquella en donde, de manera auténtica, niños, niñas y adultos comparten decisiones. De acuerdo con esta tipología, se puede hablar de una participación genuina a partir del cuarto escalón. Y para que esto se concrete son necesarios al menos cuatro requisitos:

Que los niños comprendan las intenciones del proyecto; que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente (Trilla y Novella, 2001:142).

Una propuesta similar es la de Trilla J. y Ana Novella (2001). Las autoras plantean cómo la participación puede asumir formas diferentes, más o menos complejas. Cada uno de estos tipos de participación no son excluyentes y su configuración dependerá de aspectos como: implicación, capacidad de decisión, responsabilidad, entre otras (ver Tabla 2). Añaden también que el orden en el que están dispuestos los tipos de participación no implica que haya mayor o menor participación entre cada uno. Así también, la clasificación que proponen no pretende ser una valoración donde un tipo de participación sea más o menos negativo que el otro (p. 144).

Tabla 2 Tipos de participación de Trilla J. y Ana Novella (2001)

Contenido	
Participación simple	En esta forma de participación, los niños y las niñas toman parte en un proceso o actividad como ejecutantes sin haber intervenido en la preparación del/a mismo/a en las decisiones sobre su contenido y desarrollo. Ejemplo: participar en un acto aplaudiendo, gritando, etcétera.
Participación consultiva	A los niños y niñas se les pregunta su opinión sobre un asunto concreto.
Participación proyectiva	El niño o niña no sólo opina desde fuera sino que se convierte en un/a agente que participa en la definición de un proyecto, su sentido y sus objetivos. En este tipo de participación pueden estar involucrados adultos o no.
Metaparticipación	Los propios niños y niñas generan nuevos espacios y mecanismos de participación. El objetivo es la exigencia de la participación en determinados ámbitos.

Fuente: Derecho a la participación de los Niños, Niñas y adolescentes. Guía práctica para su aplicación. UNICEF, 2006. Recuperado en https://www.unicef.org/republicadominicana/uniCef_proyecto.pdf

Si bien estas categorías pueden dar pistas para identificar qué características tiene el tipo de participación ideal, como es el caso de la propuesta de Hart (2006), o para identificar de qué maneras pueden los niños y niñas asumir su compromiso o responsabilidad, en el entendido de que gozan plenamente del derecho de participación, como en la propuesta de Trilla y Novella (2001), ambas dejan de lado las diversas formas a partir de las cuáles los niños y niñas significan y resignifican los patrones de participación que adquieren dentro de su contexto familiar y escolar para producir nuevas representaciones, las suyas. También se pierde de vista cuáles son los factores socioculturales que pueden o no intervenir en la forma en que los niños y niñas experimentan y conciben la participación dentro del plantel escolar. Pero, además, ¿será válido proveer a los niños una noción de participación “adulto-céntrica” (Jans, 2004:27), es decir, elaborada a partir de estructuras centradas en los adultos?

Si lo que se busca es involucrar a los niños como “dadores de sentido activos” (Jans, 2004:35) en los procesos de participación social dentro del plantel escolar, una perspectiva instrumental de la participación diseñada por los adultos “como una estrategia de control y

a partir de temas que no les interesa a los niños” (Jans, *ibid.*:30) es probable que derive en una participación artificial de los mismos. Si lo que se pretende es que los niños y niñas se conviertan en miembros activos de la sociedad (o de la escuela), es pertinente como refiere James (2011), que los adultos faciliten su participación como actores sociales y políticos (James, 2011:170), con sus propios intereses y derechos. En este punto, lo señalado por Elías (2000) cobra sentido:

[...] toda la relación entre individuo y sociedad nunca podrá ser comprendida mientras, como sucede hoy en día, la sociedad sea concebida esencialmente como una sociedad de adultos, de individuos “terminados” que nunca fueron niños y nunca morirán. Solo podrá proyectarse verdadera luz sobre la relación entre individuo y sociedad cuando se incluya en la teoría de la sociedad la constante formación de los individuos dentro de una sociedad, el proceso de individualización. La historicidad de cada individualidad, el fenómeno del crecimiento y del hacerse adulto, ocupan una posición clave en la explicación de qué es la “sociedad”. El carácter social del ser humano solo podrá ser visto en su totalidad cuando se comprenda verdaderamente qué significan para el niño pequeño las relaciones con otras personas (Elías, 2000:42, recuperado en Saraví, 2015:52).

Por ejemplo poder explorar cómo significan la participación dentro de la escuela la propuesta es tomar en cuenta a los niños y niñas como sujetos que “participan activamente dentro de la sociedad” (Calderón, 2015) o dentro del espacio escolar. Como refiere Calderón, es necesario reconocerles como actores sociales y por tanto tomar en cuenta sus propias perspectivas, sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencia (Calderón, 2015:132).

En México, uno de los esfuerzos gubernamentales con este propósito, el de garantizar el derecho a la participación de niños y niñas, se concreta a partir del ejercicio del Parlamento Infantil, organizado por el Instituto Federal Electoral (ahora Instituto Nacional Electoral) que, en 2017 cumplió su décima edición. Como Ramírez (2017) hace notar, uno de los vacíos en este instrumento es que no considera a niños y niñas menores a 10 años, que es justo el rango de edad que prevalece en quienes asisten a la educación primaria. De acuerdo con Ramírez, la información que se tiene respecto a la percepción de niños y niñas de este grupo etario (6-9 años) sobre su derecho a la participación, es escasa y ambigua. Otro de los ejercicios, también organizado por el Instituto Nacional Electoral, para recuperar las opiniones y expresiones de niños, niñas y adolescentes es el relacionado con las diferentes

consultas infantiles y juveniles. Desde la primera en 1997, hasta la más reciente de 2018, la consulta se ha realizado en ocho ocasiones con temáticas diversas. Un dato para destacar es que, como refiere Ramírez (2017), en todas ellas se ha considerado a niños y niñas de entre seis y nueve años de edad. En una de las consultas más recientes, la del 2015, en la que las tres grandes temáticas a explorar fueron confianza, seguridad y justicia, se recuperan las opiniones de niños, niñas y adolescentes respecto a cómo perciben estos temas en el entorno familiar y escolar, entre otros. A partir del análisis de los datos de la consulta, Ramírez (2017) da cuenta de que, la disciplina se ha convertido en un tema clave en la gestión escolar. “El 13.5% de la jornada escolar se destina a promover el orden y la disciplina entre las y los alumnos” (Razo, 2015, citado en Ramírez, 2017: 105). Tal como lo señala la autora, no es extraño entonces que las tres cuartas partes de las niñas y niños, (entre los 6 y 9 años), consideren que lo que ellos pueden hacer para contribuir a la convivencia en la escuela tiene que ver con “portarse bien”, es decir, cumplir con las reglas. De acuerdo con Ramírez (2017), para los niños y niñas de este grupo etario, la participación, el diálogo que permite llegar a acuerdos y el respeto, no son considerados con la misma importancia que la disciplina.

Para el caso de las opiniones que se recuperaron respecto al entorno escolar de niños y niñas entre los 10 y 13 años, (que equivaldría a quienes asisten al 5° y 6° grado), algunos datos a destacar se relacionan con la violencia verbal y emocional. De acuerdo con lo que explica Bojórquez (2017), la escuela se destaca como el espacio donde niños, niñas y adolescentes (10-13 años) identifican que han sufrido más violencia verbal, como gritos o insultos; y discriminación y/o humillaciones.

Esto último puede ser reflejo de “un modelo vertical de educación y una apuesta pedagógica tradicional” (Ramírez, 2017:106) que aun predomina en las escuelas, además de ser uno de los factores que derivan en la participación limitada de los niños, niñas y adolescentes en los espacios cotidianos como la escuela.

Cómo podemos notar, el ejercicio de las consultas infantiles y juveniles es un instrumento que puede proporcionar información pertinente y fundamental para el análisis de los aspectos que pueden enriquecer las políticas públicas relacionadas a impulsar la participación de niños y niñas. Sin embargo de acuerdo con Ramírez (2017), son muy pocos los ejercicios enfocados a fortalecer los procesos de participación de los niños y niñas, tanto los consultados como el resto que no fueron consultados.

Capítulo 2. El entorno de la participación. Discurso normativo y contexto local.

Introducción

Para entender la complejidad del contexto educativo en el que se inserta el tema de la participación no es suficiente conocer los planes y programas que ponen en marcha la política educativa de participación. La institución educativa no es un escenario aislado y estático, y la participación no surge de manera repentina o automática a partir de una o varias modificaciones en la política educativa. Por esto último, es preciso explorar en el proceso histórico de la educación en México, en búsqueda de elementos que nos permitan identificar no sólo las coyunturas críticas que han influido en la configuración y reconfiguración de la política educativa sino además, indagar cómo ha ocurrido paulatinamente la promoción e implementación de la participación social en el ámbito educativo, así como las herencias institucionales con las cuales se ha ido articulando.

Con este propósito, en un primer apartado de este capítulo, enfocaré la discusión en hacer una reconstrucción de manera general, de las tendencias, variaciones o cambios de perspectiva entre los principales proyectos educativos en la historia de México. Lo anterior, con la finalidad de identificar cuáles han sido algunos de los aspectos más relevantes en cada uno de estos proyectos, cuáles de estos han trascendido hasta nuestros días y los que han sido modificados significativamente o anulados. Hacer esta reconstrucción, permite además, tener algunas pistas para comprender la mixtura de tradiciones, perspectivas y creencias que convergen en el espacio escolar actual y distinguir su influencia en la configuración de las “reglas del juego”, es decir, de ciertas tramas de sentido compartido que no necesariamente aparecen en los discursos oficiales y formales y que regulan de cierta forma la experiencia cotidiana en la escuela.

Por otro lado, en un segundo apartado, desarrollo una descripción, primero en un nivel más amplio, respecto a las condiciones y características que configuran el contexto discursivo de la participación en el que se inserta esta investigación. Es decir, voy rastreando los conceptos normativos que forman parte del discurso sobre la participación en el ámbito escolar que plantea el Estado, además de aquellos que proponen organizaciones de la

sociedad civil como la que promueve el proyecto *Aprendiendo Juntos*. Lo anterior, permitirá al lector reconocer con más claridad si ocurren o no discrepancias y coincidencias entre el discurso oficial de la participación y la experiencia escolar de los diferentes actores. Para finalizar con el capítulo, en un tercer apartado, y en un nivel más local, presento y describo algunas de las características del contexto específico en el que desarrollé el trabajo de campo para esta investigación, no sólo como un ejercicio de contextualización e identificación de las particularidades de la región y sus escuelas, sino también para tomar en cuenta su posible incidencia en la configuración de la participación.

2.1 Genealogía breve de la política educativa en México.

A partir del consenso reflejado en los tratados internacionales que suscriben organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el derecho a la educación ha sido reconocido como uno fundamental y habilitante. Es decir, se reconoce el papel fundamental que juega como medio para la realización de otros derechos. De ahí que, desde distintas perspectivas, es considerado como una de las alternativas más importantes para superar situaciones de exclusión y lograr transformar el modo en que viven las personas. A raíz de esto último, el derecho a la educación, fue incluido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su artículo 26. Más tarde, a través del Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (PIDESC), en sus artículos 13 y 14, se especificaron cuáles son los estándares mínimos del derecho a la educación que los países miembros están comprometidos a cumplir. En septiembre de 2000, como parte de los esfuerzos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para atender las necesidades más apremiantes de la humanidad, se firma la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, donde participan 189 naciones, entre estas México. Como parte de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio que la conforman, se incluye, la consecución de la enseñanza básica universal para el 2015⁶.

En México, el marco jurídico en el que se definen cuáles deben ser las condiciones y características para el cumplimiento del derecho a la educación, está delimitado

⁶ Recuperado en http://www.cinu.mx/minisito/ODM8/los_8_objetivos_del_milenio/

principalmente en el artículo tercero de la Constitución Política, que desde 1917 hasta nuestros días, ha tenido diez modificaciones (SNTE, 2019) y en la Ley General de Educación, promulgada en 1993 y a partir de la cual se precisan los derechos y obligaciones que hasta el momento rigen la actual política educativa (Saraví y Abrantes, 2010). A partir de las recomendaciones o lineamientos que provienen del mandato constitucional, de organismos internacionales, y en correspondencia con las distintas transformaciones que la política educativa ha experimentado a lo largo del siglo pasado, se han puesto en marcha diversos planes, programas y proyectos educativos. Estos varios ajustes o cambios que ha experimentado la política educativa, dejan ver que la educación, como señala Zurita (2011), ha sido pensada de diferente modo de acuerdo con cuáles son los objetivos que prioriza, los destinatarios, o los problemas que se pretenden resolver a través de la misma. Muchos de estos cambios o rupturas, estuvieron relacionadas a hechos sociales o influencias tanto internas como internacionales. Sin embargo, particularmente en los últimos 40 años, como refiere Latapí (1999), estos cambios han estado ligados a los intereses de la propia cúpula política por encabezar una reforma educativa. Rara vez, agrega el autor, estos cambios están sustentados en la influencia de una corriente teórico- pedagógica innovadora y consistente; más bien, sustentan sus propuestas “con elementos de escuelas de pensamiento pedagógico que han alcanzado notoriedad, combinándolos en síntesis eclécticas” (Latapí, 1999:39).

A partir de un análisis de las diferentes políticas y programas que se fueron implementando desde la revolución hasta la actualidad, Latapí (1999) identifica y define 5 proyectos educativos a partir de lo que denomina, una “síntesis sistemática” (Latapí, 1999). En lo siguiente, retomo algunos de los aspectos y argumentos más importantes con los que describe a cada uno de estos proyectos educativos, con el único propósito de rastrear cuáles han sido las distintas direcciones del Estado para poner en marcha la política educativa; vislumbrar los cambios y aquellos aspectos que se han ido heredando de un proyecto a otro, hasta la educación de nuestros días. Lo anterior, permitirá ir mostrando algunos indicios de cómo estos procesos de cambio y permanencia han influido en la configuración de la educación actual, además de mostrar los distintos momentos a partir de los cuales emerge y se va articulando el tema de la participación en el ámbito educativo.

El (1) *proyecto vasconcelista* (1921), es el primero de estos cinco. La política educativa en ese período estuvo fuertemente influenciada por las ideas que Vasconcelos retomó de Justo Sierra respecto a la importancia de la cultura; la reforma de la educación soviética en la que

se inspira para proponer por ejemplo, los festivales populares, las técnicas de difusión cultural, la protección del patrimonio cultural, entre otros; y el posicionamiento contra el positivismo a través de impulsar la literatura y el arte, y promover que “toda pedagogía implica una tesis sobre el destino y no solamente una ciencia de los objetos” (Latapí, 1999:25). Todo lo anterior deriva en una política educativa cultural con una perspectiva social y preocupada por la inclusión. Dentro de las acciones principales, además de las ya mencionadas, se pueden contar: la campaña de alfabetización que benefició a 100 000 adultos; la construcción de establecimientos escolares; la formación de un nuevo tipo de maestro y su revaloración social; la relación de la educación con otros problemas nacionales y una visión de la cultura como factor de liberación y dignificación de la persona (Latapí, 1999). Durante este período se funda la Secretaría de Educación Pública y de este proyecto se hereda principalmente el sentido nacionalista, el carácter popular y laico de la educación y el fuerte compromiso por la integración social. Muestra de esto último es el interés vigente y fuertemente arraigado en la dinámica escolar de hoy en día, de realizar ceremonias cívicas que fomentan el patriotismo e identidad nacional.

Con una fuerte influencia del pensamiento marxista, el apoyo de grupos que se oponían a la influencia de la iglesia católica y el antecedente de la escuela racionalista que sostenía que “la enseñanza debía orientarse al trabajo y transmitir un mensaje de solidaridad y justicia” (Latapí, 1999), se desarrolló el (2) *proyecto socialista* (1934-1946). Ante las diversas propuestas de educación socialista que surgieron en el período previo a 1934, en 1933 la Comisión especial de la Cámara de Diputados propone un proyecto que contenía un concepto de educación socialista muy impreciso. Aunque este fue rechazado por Abelardo Rodríguez, al llegar Lázaro Cárdenas a la presidencia, adoptó la orientación socialista de la educación nacional. Desde esta lógica, el proyecto educativo en este período enfatizó el carácter popular de la educación y su función emancipadora. En el ámbito pedagógico, le dio preferencia al predominio de la razón y a las explicaciones científicas y fomentó la importancia de formar valores y actitudes de solidaridad. La perspectiva socialista “despertó el entusiasmo de los grupos magisteriales más radicales” (Latapí, 1999), es justo en este período cuando se desatan movimientos, confrontaciones y protestas por parte del magisterio que anteceden a la conformación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE) en 1943. Debido a los pocos logros, dicho proyecto fue cancelado, sin embargo, como refiere Latapí (1999), algunos de sus principales legados fueron el

compromiso del Estado con la enseñanza pública, la democratización de su acceso, y la educación como valor primordial para la equidad social.

Gestado en los años treinta, durante el período cardenista, tuvo lugar el (3) *proyecto técnico o tecnológico*. Orientado a la industrialización, le dio predominio a la idea de vincular la educación con el trabajo y la productividad (Latapí, 1999); al valor práctico de las cosas y el interés en la formación científica. Debido a “la urgencia de industrializar el país” (Latapí, 1999:31), la formación de técnicos y profesionales competentes se convirtió en una prioridad. Así la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) fue uno de los sucesos más emblemáticos de ese período. La industria petrolera, nacionalizada en 1938, representó una de las alternativas primordiales de trabajo para los recién egresados del IPN. En años posteriores, a finales del siglo XX, la perspectiva de globalización derivada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, impulsa de nueva cuenta y con matices diferentes al proyecto educativo técnico, de tal forma que algunos de los aspectos primordiales de esta perspectiva, trascienden hasta el proyecto modernizador que explico más adelante.

Entre 1942 y 1970, se acentúa el rasgo centralista en el desarrollo del sistema educativo mexicano al predominar la perspectiva de “unidad nacional” (Latapí, 1999). El surgimiento del (4) *“proyecto de unidad nacional”*, coincidió, como refiere Latapí (1999), con la política de conciliación nacional del presidente Manuel Ávila Camacho, con la que se buscó contrarrestar algunas de las políticas más radicales del cardenismo. Esta perspectiva de unidad nacional, continuó en los gobiernos de Miguel Alemán y Adolfo Ruíz Cortínez y se caracterizó por “favorecer la estabilidad política, la homogeneidad cultural y la movilidad geográfica, neutralizando, a la vez, diversos intereses locales y privados” (Saraví y Abrantes, 2010:35). De tal forma que, la educación asumió un enfoque centralizado y homogéneo, interesado en apoyar el proceso de industrialización, (Latapí, 1999) y en darle predominio a los valores de democracia y nacionalismo. Uno de los cambios propuestos durante el período de unidad nacional para contrarrestar la experiencia de educación socialista, fue la modificación al artículo 3^{ero} que realizó el secretario de Educación Jaime Torres Bodet durante el último año del sexenio. Dicha modificación consistió en eliminar el término “socialista” e incluir como nuevos principios, una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática. En lo esencial, dicho artículo, según lo que refiere Latapí (1999), ha trascendido hasta el presente.

Aunque en la actualidad el tema de la diversidad es de suma importancia, la idea de unidad nacional heredada de dicho período, sigue siendo un propósito presente en la educación, al ser la equidad uno de los objetivos más anhelados. Además, iremos viendo en el desarrollo de este trabajo, que la perspectiva centralista y el enfoque de homogeneidad aún permean muchas de las prácticas y discursos de la política educativa.

A partir de la década de los ochenta del siglo XX, este modelo centralista comienza a cuestionarse debido a que puede “generar pesadas burocracias estatales con baja productividad, limitando la capacidad de innovación educativa, la participación ciudadana, así como la adaptación de las escuela a las características y necesidades de las distintas comunidades, sobre todo aquellas que están más lejos del centro político y económico” (Saraví y Abrantes, 2010:36).

La política educativa en México, en este período, atraviesa por cambios y transformaciones importantes y asume características distintas del pasado. Estas transformaciones ocurren debido a la convergencia de distintos factores que iremos desarrollando a continuación, y que derivaron en lo que Latapí denomina el (5) “*proyecto modernizador*”.

Aunque es el gobierno de Echeverría (1970-1976) el que marca los inicios de este proyecto modernizador a partir del impulso a los procesos de desconcentración y el marcado interés por temas como la eficiencia y calidad, los ejes fundamentales de este proyecto se consolidaron en las administraciones siguientes. Especialmente a partir del gobierno de De la Madrid (1982-1988) que acentúa la descentralización del sistema educativo y el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) en el que estos lineamientos se profundizan (Latapí, 1999) y se traducen en acciones y medidas concretas, de las que hago alusión más adelante y que permanecen vigentes hasta la actualidad. Tal como señalan Saraví y Abrantes (2010), desde los gobiernos de Ernesto Zedillo (1994-2000) y Vicente Fox (2000-2006) hasta hoy en día, los ejes más importantes de la política educativa, se concentran, al menos en términos discursivos y desde una perspectiva de corte neoliberal, en combatir la inequidad en la educación y mejorar la calidad educativa.

A principios de los años noventa se desarrollaron algunos de los cambios más importantes que fortalecieron esta perspectiva de la política educativa en nuestro país, transformaciones que, independientemente del signo partidario en la administración, han mantenido su vigencia hasta la actualidad. Es justo en este período cuando se concretan dos

de las medidas más importantes para definir el desarrollo de la política educativa: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), y la Ley General de Educación (1993) (sería justo añadir también una tercera medida de particular trascendencia como fue la Reforma Educativa de 2012, pero que luego fue cancelada en 2019).

Entre los objetivos principales de estos procesos de descentralización se encontraba el transferir autoridad de la federación a los estados e incrementar la participación de los ciudadanos. Es decir, la finalidad declarativa era fomentar y consolidar la democracia al acercar el gobierno a las personas (Falleti, 2010) y disminuir la centralización del poder. Con este fin se detonan procesos de transferencia de la responsabilidad de servicios y derechos relacionados con el trabajo, la salud y educación, del gobierno federal a los estatales. La descentralización educativa fue impulsada en la mayoría de los países latinoamericanos. Sin embargo, como refiere Zurita (2013), aunque los gobiernos nacionales descentralizaban funciones administrativas a los gobiernos de las entidades federativas, “conservaron el control sobre aspectos fundamentales como la normatividad, la evaluación y el financiamiento” (Corrales, 1999; Egido et.al. 2000; Kaufman y Nelson 2004; recuperado en Zurita, 2013:91).

El proyecto modernizador en educación se implementó en el marco del ascenso del modelo neoliberal de desarrollo que se impuso en nuestra región desde el último cuarto del siglo pasado. En esta década, además, como refiere Saraví y Abrantes (2010), la mayor parte de los países latinoamericanos experimentaron cambios en sus sistemas educativos impulsados por las recomendaciones de organismos internacionales que señalaban las deficiencias institucionales que incidían en los resultados y eficiencia. De tal forma que, la descentralización educativa y la evaluación, se convirtieron en dos aspectos primordiales en la política educativa de ese período. Un reflejo de lo anterior, es la creación en años posteriores (2002), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), bajo el mandato presidencial de Vicente Fox. Dicha instancia anunció como objetivo primordial el “contribuir a la evaluación del Sistema Educativo Nacional con el fin de garantizar el derecho a una educación con equidad y calidad para todas las personas” (INEE, 2017)⁷. Posteriormente, en 2006, da inicio el programa de Evaluación Nacional del Logro Académico

⁷ El INEE desaparece a partir de la nueva reforma educativa propuesta por el gobierno federal a cargo de Andrés Manuel López Obrador, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo del presente año. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

en Centros Escolares (ENLACE), consistente en la aplicación de pruebas de conocimiento a los alumnos de diferentes niveles. A diferencia de la propuesta por el INEE, esta evaluación era organizada por la propia SEP y era de carácter censal (Ruíz Cuéllar, 2012). En 2015, ambas instituciones (INEE y SEP) coordinaron esfuerzos para la aplicación de una nueva propuesta de evaluación, el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA).

En general, esta perspectiva de modernización del país a través de la educación que, como menciono en líneas anteriores, ha trascendido hasta nuestros días, ha priorizado tres aspectos fundamentales: la ampliación del acceso a la escuela, el desarrollo de una educación integral del individuo, y la búsqueda de una mejora en la calidad educativa (Latapí, 1998 retomado en Saraví y Abrantes, 2010). Cada uno de estos aspectos fundamentales han sido expresados en los Planes Nacionales de Desarrollo de las diferentes administraciones, con matices diferentes o acentuando distintas prioridades. Esto último ha derivado en que, en los últimos 30 años de la política educativa, han surgido una gran cantidad de planes y programas como propuestas para poner en marcha los ejes fundamentales de este proyecto modernizador. Muchos de estos programas se proponen de manera simultánea aún y cuando varios de ellos tienen objetivos similares. Saraví y Abrantes (2010) refieren que pocos son sometidos a evaluación y de muchos no se tiene claro conocimiento respecto a su efectividad.

Esta diversidad de programas, se pueden categorizar en cuatro principales áreas: “la expansión y consolidación de la educación básica; la promoción de la permanencia escolar más allá de la educación básica; la descentralización, diversidad y participación en materia educativa; y la calidad de la educación” (Saraví y Abrantes, 2010). En lo siguiente, me centraré en la tercera de estas áreas, la descentralización, diversidad y participación en materia educativa, que es precisamente la que se relaciona de manera directa con los intereses de nuestra investigación.

En la década de los noventa, la participación emerge como una de las líneas estratégicas vinculadas con la descentralización y democratización del sistema educativo, propuesta para asegurar la concreción de los ejes primordiales del proyecto modernizador. (Torres, 2001; Latapí, 2005; López, 2006; recuperado en Zurita, 2011). En este proceso de transición, la idea de educación adopta un concepto de aprendizaje derivado del constructivismo psicológico en el que:

debe asegurarse la participación activa del educando, estimularse su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa; a la vez, los planes y programas de estudio tienen que estructurarse con objetivos muy precisos y el aprendizaje evaluarse rigurosamente, sin que importe en dónde fue adquirido. Se espera desarrollar en los alumnos las capacidades de análisis, pensamiento crítico, inferencia lógica y deducción; así estarán mejor preparados para el trabajo socialmente productivo (Latapí, 1999:33).

Lo relevante de la cita anterior es que muestra cómo, a partir de este período, emerge una alternativa distinta al paradigma tradicional que concebía el aprendizaje como la mera transmisión de conocimientos que vienen desde el exterior (maestro) y se incrustan en el alumno (De Zubiría, 1994), adjudicándole a éste un papel pasivo en este proceso. A partir de este período, emerge el interés por la participación en el ámbito educativo, al menos, en un primer momento en términos pedagógicos. Más adelante, en el discurso de algunas políticas y programas, se incorporará la participación de los Estados y municipios relacionados con el ámbito local de la escuela; después este interés en la participación, se dirigirá hacia el involucramiento de los padres de familia y luego de la sociedad civil.

La importancia que adquiere la participación se vislumbra por ejemplo, en la administración de Felipe Calderón (2006-2012) a partir de su inclusión en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En dicho programa, se plantea como uno de los retos principales, fortalecer la democracia y la creación de la ciudadanía a partir de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación en la escuela (SEP, 2007). En el objetivo 6 de dicho documento la participación que se promueve en los centros escolares se explica de la siguiente manera:

Una democratización plena del sistema educativo que abra espacios institucionales de participación a los padres de familia y a nuevos actores como las organizaciones de la sociedad civil con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar. [...] Para un mayor desarrollo de la comunidad escolar, se consolidará un entorno escolar seguro a través del reforzamiento de la participación de sus integrantes y el impulso de prácticas y actitudes que eliminen las conductas de riesgo (SEP, 2007)

Como vemos, la cita anterior da cuenta de que, en este proceso de transición de la política modernizadora, además de promover la inclusión en la toma de decisiones de los padres de familia, por un lado, se abre el espacio a nuevos actores como los de la sociedad civil. Un ejemplo relevante de esto es la organización de Mexicanos Primero, iniciativa que desde el 2005 a la fecha, ha logrado posicionarse como uno de los interlocutores de la sociedad civil

con una gran capacidad de influir en el desarrollo del sistema educativo en nuestro país. Por otro lado, al mismo tiempo, otros actores que tradicionalmente habían sido parte de la toma de decisiones sobre la educación, como el sindicato en sus distintas corrientes y expresiones políticas, comienzan a perder capacidad de interlocución y decisión.

A raíz de esto último, el 15 de mayo de 2008, el SNTE y el presidente Felipe Calderón, firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Aunque el objetivo primordial que dicha alianza enunciaba era el de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica que impulsaran la calidad educativa, de acuerdo con Loyo (2010), el acuerdo representó más bien, “un arreglo transitorio entre el gobierno y el sindicato de maestros” (p.205). Cinco ejes principales fueron los que dieron forma a dicha alianza, una de las diez acciones consideradas para desarrollar uno de estos ejes, incluyó la gestión y participación social como un elemento importante. Esta última se concretaría a partir de la constitución de los Consejos Escolares de Participación Social en todas las escuelas. Como es posible notar, propuestas como esta última, lejos de representar alguna innovación, planteaban alternativas que ya existían (tal vez con otro nombre) y que además la experiencia había demostrado que no habían generado avances respecto a la calidad en la educación de niños y niñas.

Con el pacto de la Alianza por la Calidad en la Educación como antecedente y los niveles de logro por debajo de lo esperado que resultaron de las evaluaciones realizadas por el INEE y por la SEP, en 2009, en la presidencia de Felipe Calderón, se gesta la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Entre los objetivos principales de esta reforma estaban el integrar y vincular los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) para conformar “un ciclo formativo con propósitos comunes, y prácticas pedagógicas y formas de organización articuladas” (Treviño y Cruz, 2014:60), y así evitar la falta de continuidad experimentada hasta ese momento en la educación básica. La propuesta de la RIEB se centró en un modelo educativo basado en el desarrollo por competencias que pudiera responder a las necesidades de México en el siglo XXI (SEP, 2007). Entre los principios pedagógicos que dieron sustento al Plan de Estudios⁸ que derivó de esta reforma, se incluyó la pertinencia de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el

⁸ Plan de Estudios 2011. Educación Básica, SEP, 2011. Recuperado en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

aprendizaje. Para la concreción de estos dos últimos, la interacción de alumnos y maestros jugaba un papel muy importante.

En esta misma lógica y dándole un nuevo impulso al proyecto modernizador, el 25 de febrero de 2013, como respuesta ante una notoria crisis de bajo desempeño escolar, se aprueba la reforma educativa propuesta en el período presidencial a cargo de Enrique Peña Nieto. Esta reforma enunciaba como uno de sus objetivos principales, elevar la calidad educativa, promover la equidad y la inclusión a partir de otorgar más recursos a las zonas más pobres del país. A lo largo del sexenio, hubo diversos acontecimientos que antecedieron a la aprobación de la reforma. Por ejemplo, los acuerdos derivados del Pacto por México, firmado entre el presidente de la república y los presidentes de los principales partidos políticos. A través de este último, se propusieron acciones como la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa; consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa; dar autonomía a las escuelas; crear el Servicio profesional Docente, entre otras.

Para la puesta en marcha, esta reforma se apoyó de una triada normativa conformada por la Ley General de Educación (LGE), la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Como parte de los lineamientos dispuestos en la LGE se promovía el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas para que a partir de la participación del alumnado, padres de familia y maestros en conjunto, decidan cómo mejorar su escuela, se incorpora por primera vez a los padres de familia como un componente del Sistema Educativo Nacional de tal forma que se les otorga participación dentro de los procesos de apoyo a la educación de sus hijos.⁹

A través del análisis de los ejes centrales que dan sustento a este proyecto reformador uno puede encontrar diversas contradicciones. Una de estas, según refiere Casanova (2018), se relaciona con el profundo déficit pedagógico que denota esta perspectiva de reforma respecto a la educación, apelando a concepciones más relacionadas al mundo productivo y empresarial. Para argumentar de manera más detallada estas contradicciones, retomo a Gil Antón (2018) quien identifica tres elementos fundamentales que dieron sustento a esta reforma: 1) identificar al magisterio como causal exclusiva del bajo desempeño; 2) el enfoque en la evaluación como mecanismo de regulación laboral y 3) el trabajo en riesgo como

⁹ *Reforma educativa*. Portal de Gobierno del Estado de Nuevo León, 2017. Recuperada en <http://www.nl.gob.mx/servicios/reforma-educativa>

mecanismo de control. El primero de estos, se refiere a que, para justificar la necesidad de una reforma, el gobierno responsable en ese período, simplificó el problema educativo al centrarse solamente en los resultados de exámenes estandarizados, dejando de lado la complejidad y diversidad de factores y los vínculos que existen entre estos, que intervienen en la configuración de los problemas educativos. Además de lo anterior, identifica como causal exclusiva del bajo desempeño al magisterio, lo cual derivó en una propaganda de desprestigio hacia los mismos. Ligado a esto último, el segundo de los ejes centrales de esta reforma derivó en concebir a la evaluación del magisterio como una alternativa para asegurar la calidad educativa. Sin embargo, como refiere Gil Antón (2018), la evaluación fungió más bien como un mecanismo de regulación laboral que contrarrestaba la protección laboral que el sindicato había ejercido sobre sus agremiados desde mediados del siglo XX. Así pues, se detonó en el país un proceso desgastante de evaluación del que dependía el ingreso, promoción y permanencia de los maestros y maestras en su trabajo. En esta misma lógica, como tercer elemento central de esta reforma, Gil Antón (2018) señala que “la estabilidad en el empleo junto con condiciones de seguridad y permanencia en el trabajo, si se cumple con lo convenido en los contratos, se advirtió como contraria a la eficacia y a la actualización del magisterio” (Antón, 2018:313). Así, la inestabilidad laboral se convierte en un mecanismo de control para asegurar la eficacia.

Los argumentos anteriores hacen visible una perspectiva vertical y poco dialógica en la toma de decisiones, contradictoria a los principios de inclusión y participación a partir de los cuales esta reforma promueve la autonomía de gestión de los espacios escolares. Lo que denotan los argumentos anteriores es que no solo se desestimó al magisterio al no tomarlo en cuenta en la decisiones nacionales respecto al futuro de la educación, sino que, como señala Gil Antón (2018), la sociedad en su conjunto fue excluida.

En el último tramo del sexenio, y como parte de la dimensión pedagógica de esta reforma, el gobierno federal presentó un nuevo Modelo Educativo. Uno de los aspectos que el documento reconoce desde el inicio es la verticalidad y el carácter prescriptivo que ha caracterizado al sistema educativo a lo largo de la historia. Por ello, una de las propuestas en dicho documento es transformar la cultura escolar a fin de lograr la centralidad de lo pedagógico. Con este propósito, propone como objetivo primordial “sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación. [...] Esta nueva gestión pedagógica busca fortalecer las prácticas

docentes flexibles, la participación social responsable y la rendición de cuentas” (SEP, 2016:24). Esta nueva forma de organización, dicta el documento, facultará a las escuelas gradualmente para que “bajo el liderazgo del director, se logre la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de organización interna y de contextualización curricular, así como en el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades de cada plantel” (SEP, 2016:24). El Modelo Educativo 2016, a diferencia de sus predecesores, “comenzaría a formar ciudadanos participativos, flexibles y creativos” (Plá, 2018:243).

Sin embargo, las condiciones bajo las que se constituyó este modelo educativo, sin tomar en cuenta las voces de los diferentes actores escolares y limitando el diálogo y debate a las cúpulas privadas (gobernadores, Juntas de Gobierno del INEE), dan cuenta de ciertas contradicciones entre lo que enuncia el documento y lo que se pone en marcha, como la propuesta de evaluación punitiva. Como refiere Plá (2018), el nuevo modelo educativo enunció el interés de crear las bases en la escuela que erradicaran la exclusión social, sin embargo, no tomó en cuenta la modificación de los sistemas político, económico y social que la producen.

En la actualidad, con el reciente cambio de gobierno, el escenario educativo nacional se encuentra en un proceso de transición matizado de cierta incertidumbre. Ante la promesa de revertir los efectos de las políticas neoliberales que han predominado en el sistema educativo, el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador, ha planteado la necesidad (como cada gobierno en turno) de cancelar la reforma implementada a finales del sexenio anterior y proponer un nuevo modelo educativo al que han denominado la Nueva Escuela Mexicana. Sin embargo, al momento de escribir esta tesis, aún son escasos los documentos, manuales, acuerdos que especifiquen en qué consistirá y cuáles serán las estrategias para desarrollar esta nueva reforma educativa. Entre los principales retos del nuevo modelo están el fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares y promover una educación democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia, sin afectar los derechos laborales del magisterio (SEP, 2019). Además, una de las características innovadoras es que busca promover en su plan y programas de estudio la perspectiva de género.

Aunque uno de los 10 compromisos con la educación que el actual presidente pronunció en Guelatao (como parte de su campaña política), enunció que el nuevo modelo se construiría colectivamente con maestros, padres de familia, pedagogos y especialistas, el

nuevo plan educativo, en las fases y acciones principales especificadas en uno de los documentos oficiales actuales, en la fase de colaboración, solo se involucra a maestros. Como refiere Hernández (2019), esto último y otros factores ponen en duda si la transformación anunciada logrará construir un sistema educativo que funcione de manera diferente a la de “cascada” (Hernández, 2019). Respecto al modelo pedagógico que sustenta todos estos cambios, aún no se tiene mucha claridad.

Hasta ahora, he tratado de sintetizar algunos de los rasgos más importantes del proyecto modernizador de sus inicios hasta la actualidad. En el siguiente apartado, retomaré uno de los ejes de dicho proyecto que ha trascendido hasta la actualidad: el fomento a la participación.

2.2 La “nueva participación”, el discurso del Estado

Como señalé en párrafos anteriores, las políticas de descentralización que tomaron impulso en diversos ámbitos en el último cuarto del siglo XX en toda América Latina, también permearon en el ámbito educativo mexicano a través de la creación de acuerdos e instancias novedosas que fomentaron la apertura a la participación social. La finalidad e interés del Estado en la promoción de la participación era involucrar a la comunidad para democratizar y descentralizar el sistema educativo. Aunque la política de participación ha estado presente desde principios de los años noventa, su promoción no siempre ha tenido el mismo impulso. Se puede decir que en sus inicios, hubo una gran difusión la cual fue disminuyendo aún y cuando seguía siendo parte de los diferentes acuerdos y leyes. En la actualidad nuevamente se fomenta y valora positivamente la participación de los diversos actores de la comunidad escolar. Como ya hemos mencionado antes, no solo el Estado, sino desde ámbitos diferentes como el académico y el de la sociedad civil, y a partir de distintas vías, intenta ser promovida.

Es decir, la participación se vuelve una vía para que los distintos actores de la comunidad escolar identifiquen como un interés común los asuntos educativos y se involucren en estos. Sin embargo, como señala Borja (1986), el problema es que muchas veces los ciudadanos no saben cómo, ni dónde, ni para qué participan.

Un primer paso fundamental, como lo explica Canales (2006), con el que se puede definir el origen formal de la participación social en el ámbito escolar fue el Acuerdo Nacional

para la Modernización de la Educación Pública¹⁰ firmado en mayo de 1992 por el gobierno federal, gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dicho acuerdo, reconoce como un problema, el centralismo y la burocracia excesiva heredados de la política educativa de períodos anteriores. Para contrarrestarlos propone, en una dimensión más amplia, además de la transferencia de los servicios educativos de la federación a los gobiernos estatales, la reorganización del sistema educativo, “cada comunidad y la sociedad en su conjunto deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación” (ANMEB, 1992: 9). En una dimensión más específica, lo que dicho documento propone como “nueva participación” alude al involucramiento equilibrado y horizontal en el proceso educativo, de los diferentes actores (alumnos, padres de familia, maestros, directivos y autoridades educativas) que intervienen en una comunidad escolar. La finalidad, tiene que ver con superar los retos u obstáculos en la educación básica y favorecer y asegurar el correcto funcionamiento de la escuela; el cumplimiento de los planes y programas; reducir los índices de deserción y reprobación, entre otros.

En este sentido, se piensa que una mayor participación social en la educación generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, avivará el interés familiar y comunitario por el desempeño escolar, y se traducirá en una verdadera contraloría social no coercitiva, sino persuasiva y propositiva, de la educación (ANMEB, 1992: 9). Es decir, la perspectiva de participación que promueve el AMNEB es distinta a la concepción “tradicional”. Esta última, se caracterizaba por ser restringida, “fundamentalmente dirigida a temáticas como la asistencia a clases, la conducta y disciplina escolar, la aportación de cuotas, el cuidado de la infraestructura y el apoyo a la gestión escolar” (Zurita, 2011:139). En cambio, esta concepción “nueva” de participación en el AMNEB, supone, como señala Zurita (2011), el reconocimiento del papel activo y propositivo de los actores que posibilite su colaboración en las escuela y en las política públicas.

Un año después, en 1993, la nueva Ley General de Educación (LGE), dedica todo el capítulo VII al tema de la participación social en el ámbito educativo.

Tanto el ANMEB como la LGE, representaron las bases para la creación de otra de las innovaciones educativas propuestas por la Secretaría de Educación (SEP) para fomentar la participación, esto es, los Consejos de Participación Social (CPS). Una de las principales

¹⁰ Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992.

funciones de dichos organismos es la de abonar a la calidad educativa. Fueron creados argumentando que a partir de fortalecer una cultura de colaboración, se puede mejorar la calidad en la educación:

la colaboración coordinada y el desarrollo de relaciones de confianza en la comunidad educativa, en este sentido es fundamental la participación de las autoridades educativas, directivos escolares, maestros y padres de familia para consolidar una gestión escolar basada en la Participación Social (SEP, 2015).

En la versión vigente de la LGE, el capítulo VII plantea, en los artículos 65 y 66, como argumentos principales para explicar la participación social, los derechos y obligaciones que los padres de familia o tutores asumen con la escuela a la que asisten sus hijos. Como derechos, describe una serie de actividades relacionadas con la participación de los padres de familia en los problemas de educación de sus hijos; conocer la capacidad profesional de la planta docente, así como el resultado de las evaluaciones realizadas; la posibilidad de opinar mediante los Consejos de Participación Social (CPS) sobre las actualizaciones y revisiones de los planes y programas; conocer el presupuesto asignado a cada escuela, así como su aplicación y los resultados de su ejecución, por mencionar algunos. Como obligaciones, enumera aspectos como apoyar el proceso educativo de sus hijos o hijas; colaborar con la escuela en las actividades que ésta realice; informar a las autoridades educativas los cambios de conducta y actitud que presenten sus hijos o hijas para que puedan realizar los estudios necesarios y determinar las posibles causas, entre otras.¹¹

A partir de lo anterior, la LGE enfatiza la necesidad de crear e instalar los Consejos de Participación Social (CPS) en diferentes escalas o niveles. En cada escuela de educación básica, se instalaría los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) cuyas atribuciones consistían en “enterarse de las metas educativas, de los avances escolares y de las evaluaciones por parte de las autoridades educativas, pero sin intervenir de manera directa en los asuntos pedagógicos” (Estada y Sánchez, 2015); el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE), cuyas función es realizar gestión municipal, realizar actividades para apoyar y fortalecer la educación de su localidad, opinar sobre asuntos pedagógicos, entre

¹¹ Ley General de Educación. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Recuperada en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

otras. Así también, la LGE define las funciones e integrantes del Consejo Estatal de Participación Social en la Educación (CEPSE) que funge como un instrumento de consulta, orientación y apoyo (LGE, 1993). Por último, esta misma LGE designa al Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) como un órgano de consulta, apoyo, colaboración e información a nivel nacional (LGE, 1993).

A partir de la creación de los CPS, en 1993, han sido diferentes Acuerdos¹² que a lo largo de las sucesivas administraciones de gobierno, han ido delimitando las especificaciones para la organización y funcionamiento de los CPS.

El Acuerdo 260 que se publica en 1999 contiene los lineamientos que delimitan el establecimiento y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE). Es a partir de este acuerdo cuando apenas se definen de maneja clara las funciones de dicho consejo, lo cual puede interpretarse, como refiere Estrada y Sánchez (2015), como una necesidad ante los resultados insuficientes de los otros tres niveles de consejos.

El Acuerdo 280 (2000), surge como un nuevo intento por tratar de poner en marcha los consejos a nivel estatal, municipal y escolar a partir de definir los lineamientos para su operación. Sin embargo, según refiere Estrada y Sánchez (2015), la SEP sólo se interesa por establecer determinados lineamientos, pero no demuestra en los hechos un compromiso real con los demás actores de la comunidad educativa. En 2010, a partir del Acuerdo 535, se le dio centralidad a la operación de los consejos escolares. En este acuerdo se da apertura a la participación en asuntos pedagógicos de la escuela al establecerse la posibilidad de “tomar nota de los resultados sobre las evaluaciones realizadas por las autoridades educativas y pedir al personal directivo y docente fijar metas para tener mejores resultados en las próximas evaluaciones” (Estrada y Sánchez, 2015).

El más reciente de estos acuerdos es el Acuerdo 716¹³ (2014) en el cuál, en su artículo 2º define a los CPS como “instancias de participación social en la educación, de consulta, orientación, colaboración, apoyo e información, según corresponda, con el propósito de participar en actividades tendientes a fortalecer, ampliar la cobertura y elevar la calidad y la

¹² Acuerdo 260 define los lineamientos para la constitución del Consejo Nacional de Participación Social publicado en el Diario Oficial de la Federación el 17 de agosto de 1999; el Acuerdo 280 que delimita los lineamientos para los Consejos Escolares de Participación Social a nivel estatal, municipal y escolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 17 de agosto de 1999 (Perales y Escobedo, 2016:7).

¹³ Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de marzo de 2014.

equidad en la educación básica” (DOF, 7/03/2014:20). De manera más específica, uno de los elementos que aporta este Acuerdo, señala que el consejo escolar (CEPS), podrá apoyar en el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE). Este último organismo, como veremos en los capítulos siguientes, es el espacio en dónde se tratan asuntos pedagógicos, resultados de evaluaciones y se toman decisiones al respecto. Tradicionalmente en estas reuniones, participan el directivo y el equipo docente. Aunque el acuerdo señala que parte de las actividades del consejo escolar está el “dar opiniones y propuestas pedagógicas” (Estada y Sánchez, 2015), no especifica si el consejo escolar tiene posibilidad de asistir a estas reuniones.

Como es posible notar a partir de lo antes descrito, la concepción de participación que plantean instrumentos normativos como la LGE, o los diferentes acuerdos, a partir de la definición de los CPS, dan muestra de dos aspectos importantes para nuestro análisis. El primero tiene que ver con que en la concepción de participación, se enfatiza de manera particular el involucramiento de los padres de familia. El segundo se relaciona con las diferentes formas que ha ido asumiendo el concepto de participación de los padres de familia a través de los diferentes acuerdos. En un primer momento, se define a la participación como la posibilidad de recibir información o enterarse de las distintas decisiones relacionadas con temas educativos y escolares. Podríamos decir que se limita a actividades de consulta. En cambio, en la versión más actualizada de la LGE, la participación de los padres de familia incluye además el involucramiento en los asuntos pedagógicos a partir de la participación de los CPS en los Consejos Técnicos Escolares. En este caso, la participación de los padres trasciende las actividades relacionadas con la vigilancia o rendición de cuentas. Sin embargo, todas estas alternativas se han reducido a definiciones abstractas que no abordan con suficiente claridad o especificidad cómo poner en marcha el discurso institucional. Como si la interpretación de los diferentes lineamientos normativos que pueden hacer la gran diversidad de actores involucrados ocurriera de manera homogénea, dejando de lado las distintas expectativas, intereses y concepciones que intervienen en la implementación de los distintos programas. El solo enunciar las definiciones a través de un determinado lineamiento no alcanza para resolver la complejidad de factores que involucra transformar las formas de relación que han permeado la cultura escolar durante tanto tiempo y en contextos tan diversos y particulares. Más complejo aún, cuando estos procesos de cambio o transformación han sido planteados “desde arriba” y la participación de los actores a quienes

están dirigidas estas disposiciones (maestros, padres de familia y alumnado) ha sido poca o casi nula.

La ambigüedad y falta de claridad alrededor de los diferentes lineamientos que promueven la participación, en lugar de favorecer la confianza y colaboración, cómo veremos más adelante, han generado una gran incertidumbre, alentando la desconfianza, temor y distanciamiento particularmente en los docentes, para conservar ámbitos de autonomía.

Todas estas propuestas y estrategias dan cuenta del marco discursivo resultado de procesos de reforma y modernización que empleó el Estado para promover la participación social en las comunidades escolares. A pesar de que el tema de la participación ha trascendido a través de las diferentes administraciones, los programas para impulsarla no han tenido muchos aciertos en la concreción de la distribución del poder decisorio y el involucramiento en la toma de decisiones de los diferentes actores escolares. Como señalé en párrafos anteriores, la inclusión de conceptos y definiciones con relación a esta última en planes y programas no basta para asegurar que quienes participan en su ejecución, la interpreten e incorporen en sus discursos y prácticas, tal como lo dicta el documento oficial. Un ejemplo de esto ocurre en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) en el que a pesar de que se señala la importancia de enfatizar la participación social en el ámbito educativo, se reconoce la dificultad para conformar los CPS debido a la enorme diversidad de usos y costumbres que caracterizan al país (Latapí, 1999). Después de dos décadas de la formulación del AMNEB, en ninguna entidad se han podido instalar el 100% de Consejos Escolares de Participación, y respecto a los que se encuentran instalados, no existe certeza alguna de que funcionen como lo estipula la normatividad (Zurita, 2013). A pesar del crecimiento cuantitativo que han mostrado “la comunidad académica considera que se ha avanzado muy poco en la promoción de la cultura democrática” (Perales, 2014:89). Así, algunas investigaciones sugieren cuestionar y analizar las resistencias y dificultades de los mandos medios y superiores. Ejemplo de esto último, es la investigación que hace Romero (2016) con organismos tales como la Subsecretaría de Educación Básica, y su capacidad de ejecutar las políticas educativas que resultan de coyunturas críticas específicas en la historia de la educación. En dicha investigación Romero (2016) señala:

la percepción que tienen los funcionarios está determinada por la cultura institucional en la que se desempeñan, por lo cual no es fácil cambiar las

instituciones ni explicar por qué y en qué circunstancias se intenta transformarlas, ya que las normas de conducta son fijas (Romero, 2016:104).

Además de los CPS, la participación también se ha reconocido como un elemento fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una de las alternativas que puede promover “el intercambio y acumulación de experiencias” (Corvalán y Fernández, 2000). Por esto último es que en 2013, el INEE, dentro de sus 6 recomendaciones de política para fortalecer la participación social en educación, incluye la necesidad de impulsar la participación de los estudiantes. De esta forma, sugiere fomentar prácticas a partir de las cuales los niños y niñas participen como colaboradores, opinando sobre temas o problemáticas de su condición educativa¹⁴.

En esta misma lógica, el modelo educativo propuesto en el gobierno de Peña Nieto, destaca la importancia que asume la participación como elemento fundamental para la conformación de los ambientes de aprendizaje. En dicho documento, se explica que el ambiente para el aprendizaje no se limita a las condiciones materiales. Sino que más bien, se configura “a partir de las acciones, actitudes, experiencias y vivencias de cada participante” (SEP, 2016:50). Por tanto, en el ambiente para el aprendizaje que propone dicho modelo, se reconoce a los estudiantes como su parte esencial, “impulsando su participación activa y la capacidad de autoconocimiento” (SEP, 2016:51).

Todos estos planes y programas tuvieron su reflejo en la política educativa de Nuevo León, el estado en el que desarrollamos esta investigación. A través del Programa Sectorial de Educación (PSE) del estado de Nuevo León (2016-2021), se estableció el marco normativo federal y estatal cuya finalidad radicó en orientar la concreción del Modelo Educativo vigente en el período señalado (el derivado de la Reforma de Peña Nieto). El Nuevo Modelo Educativo propuso que la reorganización del Sistema Educativo estuviera orientada por cinco ejes principales, mismos que se recuperan en el PSE de Nuevo León. Uno de estos ejes, hace énfasis en la necesidad de establecer los mecanismos institucionales que deriven en una gobernanza “basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos” (PSE de Nuevo León, 2016). Como actores se reconoce tanto al gobierno federal, autoridades educativas locales, el

¹⁴ Recuperado en INEE: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf>

INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, y la sociedad civil y el poder legislativo.

La normatividad estatal contenida en el PSE, se fundamenta en documentos como la Constitución Política del Estado y Soberano de Nuevo León, la Ley de Educación del Estado de Nuevo León, entre otras. Se consideran como referencia además, otro tipo de documentos jurídicos tales como la Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes para el Estado de Nuevo León. En el artículo 2º, fracción II se señala que esta Ley tiene por objeto:

Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez¹⁵

Para el caso de la Ley de Educación del Estado, la participación también juega un papel importante. En el artículo 2º de la Ley en cuestión, sobre el derecho a la educación, dicho documento enuncia que en el sistema educativo estatal deberá asegurar “la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo”. Es decir, tanto educandos, padres de familia, autoridades educativas y docentes deben participar para lograr una educación que logre contribuir al desarrollo integral del individuo. (Ley de Educación del Estado, 2019). Así también, de acuerdo con lo que dicta la Ley, la participación de todos los actores escolares es pieza clave en la autonomía de gestión de las escuelas (Artículo 41). El artículo 81, destaca la pertinencia de la participación activa del alumnado y la interacción social como un elementos clave en las metodologías de enseñanza- aprendizaje. El capítulo V, enuncia las disposiciones que deben tomarse en cuenta para el fomento de la participación social a través de los Consejos de Participación Social. A partir de marzo de 2014, uno de los derechos reconocidos para estos CPS se relaciona con la posibilidad de opinar con respecto a las actualizaciones y revisiones de los planes y programa de estudio. El artículo 98, sección XII señala que los CPS podrá “opinar en asunto pedagógicos y en temas que permitan la salvaguarda del desarrollo de la personalidad, integridad y derechos humanos de los educandos” (Ley de Educación del Estado, 2019).

¹⁵ Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León, 2015. Recuperado en http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_los_derechos_de_ninas_ninos_y_adolescentes_para_el_estado_de_nuevo_leon/

A partir de todas estas disposiciones, en donde la participación juega un papel importante, se pretende cumplir con al menos tres objetivos principales. Uno de estos, se relaciona con lograr mayor bienestar en los escuela con ambientes dignos y armónicos; elevar la calidad educativa en el estado es el segundo; y alcanzar cobertura total en materia de educación el tercero (PSE de Nuevo León, 2016:61).

2.3 La presencia de la sociedad civil en el espacio escolar

Otra de las consecuencias de las políticas de descentralización articuladas a un proyecto educativo modernizador, fue la proliferación de organismos de la sociedad civil a quienes se les ha identificado como “el tercer sector” (Girardo, 2003, recueprado en Latapí, 2005) por dar expresión a una tercera esfera que se encuentra entre el Estado y el mercado. Dichos organismos, según refiere Latapí (2005), no buscan puestos de poder sino fomentar nuevos canales de participación en el sistema democrático. Sin embargo, en la actualidad existe todo un debate respecto a la definición de la sociedad civil y respecto a los intereses y capacidades de los organismos que pretenden expresarla. Es decir, estos últimos, aunque tienen ciertos elementos en común, pueden sustentarse en intencionalidades, alianzas y formas de accionar muy diversas.

En el contexto actual en México, cada vez es más frecuente la intervención de organismos de la sociedad civil en el debate educativo, a través de programas y proyectos, la mayoría compensatorios, que tienen elementos en su discurso que en coincidencia con el del Estado, fomentan o promocionan temas como el de la calidad educativa y la participación social. Sin embargo, difícilmente podríamos generalizar cuáles serían los resultados de su involucramiento.

Un ejemplo de esto último es la presencia desde 2009 de la organización Empresarios por la Educación Básica (ExEB) en los procesos de gestión escolar en escuelas del país. De acuerdo con la información provista en un artículo de *La Jornada* (25 de agosto, 2018), dicha organización, estuvo trabajando de forma cercana a la SEP para la propuesta de reforma integral de educación básica gestada en 2011. En este reportaje, se explica además cómo es que ExEb ha impulsado en distintas entidades del país, un modelo de autogestión escolar con la que pretende “proveer de capacidades de gestión a las escuela para que logren administrarse a sí mismas como si fueran empresas” (*La Jornada*, 25 de agosto, 2018), no

obstante, este tipo de políticas han sido cuestionadas internacionalmente por ser un camino hacia la simplificación pedagógica, mediante la estandarización, o hacia la privatización educativa.

Por todo lo anterior, explorar algunos de los rasgos más característicos de estos organismos de la sociedad civil (OSC), puede darnos algunos indicios de cómo ocurre la articulación entre sociedad civil (SC) y el Estado. Uno de estos rasgos es que los OSC, aunque privados, “actúan con una lógica ‘pública’” (Girardo, 2003:82, retomado en Latapí, 2005). Es decir, se ubican en un espacio público pero no estatal. Esto último, como refiere Latapí (2005), puede provocar ciertas inconformidades en el Estado, ante la posibilidad de verse rebasado por ellos. Por consiguiente, los incorpora como apoyo para sus programas, “bajo el concepto de favorecer la participación” (Latapí, 2005:18). Otro de los rasgos de este tercer sector es que, como explica Latapí (2005), los bienes que produce no son públicos ni privados, es decir, no pertenecen ni al capital ni al estado. Más bien se vinculan con la posibilidad de fomentar relaciones sociales o fortalecer el tejido social.

La proliferación de OSC en México, adopta matices especiales debido a la lenta transición hacia la democracia (Latapí, 20005). En ese contexto, en 2014 llega a México el proyecto educativo *Aprendiendo Juntos (AJ)*, iniciando su implementación en seis escuelas piloto en el estado de Nuevo León. Para al año siguiente incrementó su cobertura a 52 escuelas en el municipio de Santa Catarina y García, del mismo estado y comenzó su inserción en escuelas de otros estados como Jalisco, Puebla, Estado de México y Ciudad de México.

Aprendiendo Juntos se define como un proyecto que promueve estrategias de aprendizaje exitosas, dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad, y propone como objetivos principales el éxito escolar acompañado de eficacia, cohesión social y equidad. Es una propuesta originada en 1990 por un centro de investigación cuyo objetivo principal es la superación de las desigualdades al que nombraremos como SEMBRAR, de la Universidad de Barcelona, Cataluña.

El proyecto AJ tiene como marco de referencia teórico la perspectiva del aprendizaje dialógico que se fundamenta en los siguientes principios: diálogo igualitario, transformación, inteligencia cultural, aprendizaje instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Además, el proyecto destaca que para promover el aprendizaje no sólo son importantes y necesarias las interacciones del alumnado con el profesorado, sino que es

necesario involucrar a padres de familia, voluntarios y el resto de la comunidad. De tal forma que, uno de los objetivos principales del proyecto reflejado en una de las estrategias que propone, es fomentar la participación de la comunidad, tanto en actividades informativas como en actividades educativas y decisorias.

Otra de las particularidades de dicho proyecto es la complejidad de su constitución. Para la puesta en marcha se articularon tres instancias: una empresa transnacional de origen brasileño encargada de financiar la operaciones del mismo, una institución académica, responsable de aportar el conocimiento experto y por último, la organización de la sociedad civil mexicana *Alianza Educativa* (AE) responsable de la parte operativa. Esta última trabaja desde el año 2005 con proyectos de educación ciudadana. En el portal oficial de internet, AE se define como una organización cuyo interés es promover en los y las ciudadanas, a través de estrategias educativas, conocimientos y habilidades que les permita mejorar su calidad de vida. Buscan que las diferentes comunidades atendidas desarrollen la capacidad para organizarse y así, resolver sus diferentes necesidades.

Dicho lo anterior, queda claro que la elección de una escuela en la que participa el proyecto AJ no fue algo azaroso o casual, sino que responde a varios motivos vinculados con nuestro interés en el análisis de la participación escolar. En primer lugar, nos brinda la posibilidad de explorar la participación no solo de los actores clásicos del espacio escolar (alumnos, maestros y padres de familia) sino de uno cada vez más presente, como es el de la sociedad civil. En segundo lugar, uno de los ejes principales del proyecto AJ es promover la participación en el espacio escolar. Por último, debido a las características del proyecto, como la forma en que está constituido, es posible explorar cada uno de los actores que intervienen en la implementación del proyecto: la instancia académica (SEMBRAR), la organización de la sociedad civil (*Alianza Educativa*) y el sector privado (empresa transnacional financiadora). Esto último, además, es un buen ejemplo de la incidencia que tienen actores de diversos ámbitos en el sistema educativo público, antes reservado exclusivamente al Estado. Parte del análisis será explorar los discursos y prácticas en cada uno de los representantes y promotores de cada instancia y dar cuenta de las posibles coincidencias o contradicciones respecto a la forma de concebir la participación.

2.4 Entorno local de la escuela.

Como lo mencioné en la Introducción de esta tesis, el trabajo de campo para la investigación se desarrolló en una escuela pública de educación primaria, en su turno matutino. Dicha escuela se ubica en el municipio conurbado de Santa Catarina, en el estado de Nuevo León. Junto con las municipalidades de García y San Pedro Garza García, conforman la Región 4 de la Secretaría de Educación Pública estatal. Santa Catarina colinda con los municipios de García al norte, Santiago al sur, con Monterrey y San Pedro al este y con el estado de Coahuila al oeste.

Mapa 1. Municipio de Santa Catarina en el estado de Nuevo León



Fuente: Instituto Nacional para el Federalismo y el desarrollo Municipal (INAFED)¹⁶

En el espacio colindante que forma parte de los municipios vecinos de Monterrey y San Pedro, es posible visualizar avenidas cargadas de edificios altos que funcionan como departamentos habitacionales u oficinas de trabajo, hoteles de lujo y semi lujo, restaurantes y comercios, muchos de estos de reciente construcción y con una infraestructura vistosa y en buen estado. En contraste, en Santa Catarina las chimeneas de múltiples fábricas y maquiladoras en combinación con varios de los cerros y montañas que es posible visualizar

¹⁶ Recuperado en: <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM19nuevoleon/municipios/19048a.html>

debido a la cercanía que guardan con las calles y fraccionamientos, se encargan de anunciar la llegada al municipio.

De acuerdo con la Encuesta Intercensal del 2015 realizada por el INEGI, Santa Catarina cuenta con 296,954 habitantes; alrededor de 46, 506 son niños entre 6 y 14 años de edad de los cuales 23, 879 son niños y 22, 627 son niñas. Un 85.86 por ciento de los niños y niñas son los que saben leer y escribir, 50.91 por ciento son niños y 49.09 por ciento son niñas.

Nuevo León es uno de los 7 estados con más migración interna en el país. Particularmente el Área Metropolitana de Monterrey (AMM) se ha convertido en una zona receptora del movimiento poblacional. A partir de la década de los noventa del siglo pasado, los índices de migración interna alcanzaron un crecimiento significativo en el estado. Un componente importante en este proceso de migración interna es el incremento de hablantes de lenguas indígenas pertenecientes a pueblos originarios. Investigaciones como las realizadas por Durin (2003) dan cuenta de cómo, la migración indígena, fue a la alza “en los últimos tres años de esta década” (p.2). Siguiendo investigaciones más recientes como la realizada por Doncel (2016), el estado de Nuevo León se ha convertido en la principal región receptora del país de población indígena. Como señala el autor, en el estado habitan migrantes hablantes de 56 lenguas indígenas mexicanas (Estrada, 2010 retomado en Doncel 2016). Es decir, que una de las características de este contingente humano es la diversidad cultural (p.138). Tanto Durin (2003) como Martínez (2014) y Doncel (2016), coinciden en que la mayoría de los migrantes indígenas que se asentaron en el AMM, provienen de tres estados principalmente: San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz. A partir del trabajo de los autores citados, es posible recuperar que gran parte de los hablantes de lengua indígena, se han ido concentrado en las municipalidades de Benito Juárez, Escobedo, Monterrey, San Pedro, Guadalupe y, precisamente, Santa Catarina.

Particularmente, el municipio conurbado de Santa Catarina, ubicado en la periferia del estado, se caracteriza por ser una localidad donde, como mencioné en párrafos anteriores, se concentran numerosas fábricas, maquiladoras y parques industriales. Dicha situación ha sido un factor relevante para que parte de la población inmigrante indígena y no indígena que llega al estado, decida radicar en la municipalidad de manera temporal o permanente, en búsqueda de mejores oportunidades de trabajo.

Como un reflejo del aumento de la población inmigrante que caracterizó a la entidad nuevoleonense en el período señalado, el crecimiento poblacional en el municipio de Santa Catarina, desarrolló un patrón migratorio hasta cierto punto consistente. La tabla que presentamos a continuación muestra datos respecto al aumento en número de habitantes en el municipio desde entonces, enfatizando cuántos de estos son nacidos en el estado y cuántos en otras entidades.

Tabla 3. Población que reside en el municipio de Santa Catarina y su lugar de nacimiento

	Año del censo		
	1990	2000	2010
Población total de Santa Catarina	163, 848 (100.0%)	227, 026 (100.0%)	268, 955 (100.0%)
Nacidos en la entidad	118, 475 (72.3%)	170, 319 (75.0%)	198, 286 (73.7%)
Nacidos en otra entidad	44,602 (27.2%)	54, 555 (24.0%)	62, 624 (23.2%)

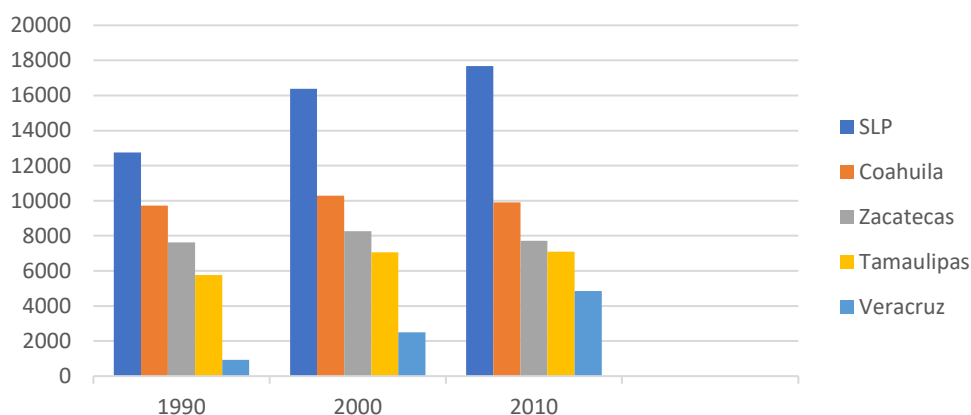
Fuente: elaboración propia con base a
INEGI, Censo General de Población y Vivienda 1990, México.
INEGI, Censo General de Población y Vivienda 2000, México.
INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010, México.

Como es posible notar en la tabla anterior, a lo largo de estos últimos treinta años, el arribo de migrantes procedentes de otras entidades al municipio de Santa Catarina ha sido un proceso constante. De acuerdo con datos del INEGI, gran parte de este sector de la población es originaria de los siguientes estados: San Luis Potosí, Coahuila de Zaragoza, Zacatecas, Tamaulipas y Veracruz¹⁷. Como podemos observar en el siguiente gráfico, la proporción de migrantes que proviene de San Luis Potosí se ha mantenido por encima del resto de las entidades. En el caso de Veracruz, podemos observar cómo ha ido

¹⁷ INEGI, Censo de población y Vivienda en Nuevo León 2010.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html#Tabulados>

incrementando el porcentaje de la población que de ahí proviene. Retomando lo señalado por Durin (2003) y Martínez (2014), tanto San Luis Potosí como Veracruz son dos de las entidades de origen de la que proviene una gran parte de los migrantes indígenas. De tal manera que, no es infrecuente identificar hablantes de lengua indígena en el municipio.

Gráfico 1. Principales entidades de origen de población inmigrante en Santa Catarina



Fuente: elaboración propia con base a
 INEGI, Censo General de Población y Vivienda 1990, México.
 INEGI, Censo General de Población y Vivienda 2000, México.
 INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010, México.

En coincidencia con lo antes señalado, durante mi estancia de campo, una situación común fue encontrar entre el alumnado de la escuela, niños y niñas que, aunque son nacidos en el municipio, sus padres o abuelos proceden de estados como Veracruz, Zacatecas, Tamaulipas y otros como Oaxaca y Tabasco. Estas familias migraron hacia Nuevo León ya sea por la necesidad de buscar mejores opciones de trabajo o para poder encontrarse con otros familiares. Casos como este es el de Mauricio, alumno de 5° grado cuyo abuelo materno es originario de Zacatecas y radica junto con él en Santa Catarina. Mauricio refiere que su abuelo es “muy bueno tocando el violín” y que cada que hay fechas conmemorables en el pueblo de donde es originario, viaja a este para poder tocar en las distintas fiestas. Emilia y su hija que cursa el 2° grado, son otro caso similar. Emilia es originaria de Veracruz y es hablante de náhuatl, idioma que antes solo utilizaba con la abuela y ahora, comienza a hablarlo con más frecuencia con su hija. Emilia explica que, a partir de una actividad en la

que participó cuando su hija estaba en el jardín de niños, donde la maestra la invitó a enseñar algunas palabras en náhuatl en el grupo de la niña, fue que se propuso con más ahínco enseñarle la lengua a la pequeña. Emilia, la abuela y la pequeña, viven en Santa Catarina desde hace seis años aproximadamente.

Por todo lo anterior, podemos decir que la diversidad es un fenómeno que ha ido permeando las formas de organización de los barrios en el municipio, las costumbres y tradiciones, por mencionar algunos aspectos. Un ejemplo de lo anterior, es la manera en que se celebra el día de San Judas Tadeo, a quien sus devotos le reconocen como el “santo de los casos difíciles”. A pesar de que dicha celebración tiene una larga tradición en el AMM, en el municipio y particularmente en el barrio donde se ubica la escuela, la celebración adquiere matices diferentes.

A partir del acercamiento que tuve con algunas madres de familia, tuve la oportunidad de conocer a Celia, originaria de Oaxaca quien asiste comúnmente a la escuela para acompañar a su nieta que cursa el segundo grado. En una de nuestras conversaciones, Celia me invitó a la celebración que ella, junto con algunos de sus vecinos y vecinas, organizarían en la calle donde viven para conmemorar al santo. El domingo 28 de octubre, alrededor de las 3:00 de la tarde, asistí a dicha celebración. La mayoría de los asistentes, además de ser vecinos en la misma calle, tenían en común que sus hijos o nietos eran alumnos o lo habían sido de la escuela en cuestión. Algunos, como Celia y su esposo que es originario de Tamaulipas, provenían de otras entidades, otros más habían nacido en el municipio. La celebración en un primer momento consistió en el rezo del rosario para luego seguir con el espectáculo de la danza de matachines, que entre todos los participantes habían contratado para ese día. Para seguir con la celebración las diferentes familias asistentes, desfilaron por el centro de la calle para dirigirse a la imagen del Santo y pedir su bendición. Para el cierre de la celebración, todos los presentes fuimos invitados a disfrutar de una deliciosa y abundante variedad de alimentos preparados por las organizadoras para compartir, en primer lugar con los danzantes, y después con el resto de los asistentes, incluso aquellos que no participaron en la organización. De tal forma que todos pudimos degustar de un delicioso pollo en barbacoa, frijoles, tacos de harina y espagueti, un menú definitivamente diverso. Según refiere Celia, este es el tercer año consecutivo que organizan dicha celebración. Al retirarme del lugar, mientras recorría las calles de bajada para salir del municipio, me sorprendió notar que el ritual se repetía en varias de las calles de ese sector.

A diferencia de lo anterior, en el barrio donde me establecí durante mi trabajo de campo, ubicado en la colonia Madero del municipio de Monterrey, un sector también popular, no hubo evidencia de celebraciones similares.

Imagen 1. Danza y celebración para conmemorar a San Judas Tadeo.



Fuente: Fotografía propia. Santa Catarina, N.L. octubre, 2018.

La escuela en cuestión, según explica su directora, pertenece al conjunto de planteles que fueron transferidos al estado en el proceso de descentralización que revisamos previamente, por lo que se le identifica como federal transferida. En su turno matutino, que transcurre de las 7:45 a las 12:30 de lunes a viernes, la escuela cuenta con 537 alumnos aproximadamente. Tiene un cuerpo docente conformado por maestras en su mayoría, sumando 13 y solo 3 maestros, la directora, una secretaria, dos maestros de educación física, uno de inglés y dos intendentes. Es uno de los planteles de la zona que debido al número de alumnos cuenta con un equipo de educación especial (USAER) conformado por una maestra de apoyo, una psicóloga y una trabajadora social. Con excepción de la psicóloga, el resto del equipo solo asiste un día a la semana a la escuela y sus tareas se centran en brindar asesoría y acompañamiento a niños con alguna discapacidad intelectual o física y sus familiares. La entrada a la escuela es restringida, es una norma acordada ya que, aunque los candados

puedan estar abiertos, los padres de familia solo entran si cuentan con la autorización de la directora o su secretaria.

A diferencia de otras escuelas de la zona, es poca la rotación de profesores. La maestra con menos tiempo está cursando su primer ciclo en la escuela (2018-2019) y entró en sustitución de otro profesor que recién se jubiló. Para otra de las docentes, este es su segundo año laborando en el plantel; el resto, oscilan entre los cuatro y los diez años de antigüedad, incluyendo la directora quien cumple doce años en el cargo. Son pocos los que viven lejos o en otro municipio. La mayoría trabajan también en contra turno y en planteles diferentes dentro del mismo municipio e incluso en la misma zona escolar.

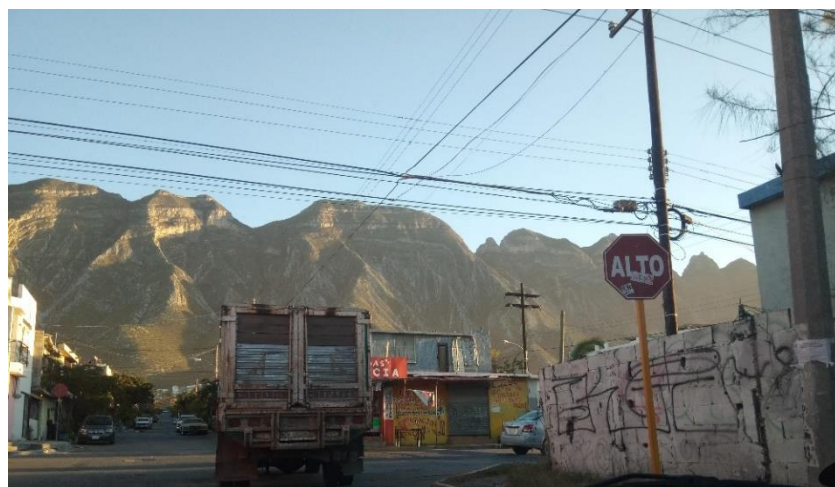
La escuela forma parte de un barrio popular del municipio de Santa Catarina, en uno de sus sectores más altos, a las faldas del cerro de las Mitras, que forma parte de la Sierra Madre Oriental. La distribución de los edificios encargados de dar forma a la escuela, hacen evidente la inclinación del terreno. Las múltiples escaleras o rampas a lo largo y ancho de la escuela, se encargan de conectar los diferentes niveles sobre los que se han construido los patios, salones, biblioteca, entre otros. En los alrededores de la escuela es posible identificar casas en obra gris, o a medio construir, múltiples casas habitación que a la vez fungen como negocios, tales como: talleres mecánicos; tiendas de abarrotes; papelerías; venta de comida. Cada martes, se instala en cuadras aledañas a esta, un mercado rodante donde uno puede encontrar desde ropa de segunda mano, herramientas y piezas de refacción de diversos aparatos, fruta y verdura, artículos de limpieza, entre otras cosas. Tanto el mercado rodante como los negocios informales de comida son muy frecuentados ya que, al ubicarse en una de las zonas más altas del municipio, es difícil trasladarse desde ahí a los centros comerciales más cercanos.

Es una de las colonias más alejadas del centro municipal y más aún de otros municipios como Monterrey. Es justo en este último donde se concentra la mayoría de la infraestructura cultural del estado, es decir, mientras que en Monterrey se ubican 21 museos, en Santa Catarina solo existe 1; Monterrey cuenta con 15 teatros y 10 casas de cultura, Santa Catarina en cambio solo cuenta con 1 de cada uno de estos¹⁸. Lo anterior, además del muy elevado costo del transporte público, deriva en que las familias que residen en el barrio tengan pocas posibilidades de acudir a espacios recreativos y de esparcimiento como teatros,

¹⁸ Datos obtenidos del Sistema de Información Cultural (SIC México), 2019, recuperado en www.sic.gob.mx.

museos, casas de cultura, parques públicos recreativos y los distintos festivales que se organizan en ese tipo de espacios. Además de la deficiente infraestructura sociocultural con que cuenta el municipio, los niños, niñas y adolescentes se enfrentan a problemáticas relacionadas con conductas de riesgo tales como consumo de drogas, la afiliación a pandillas, embarazos en adolescentes por mencionar algunos. De acuerdo con un informe de la GEPEA (2018), Santa Catarina es uno de los 7 municipios del AMM de Nuevo León que en el 2016 registró más nacimientos en madres de 15 a 19 años de edad.

Imagen 2. Camino a la escuela.



Fuente: Fotografía propia. Santa Catarina, N.L. octubre, 2018.

Imagen 3. Entrada principal de la escuela.



Fuente: Fotografía propia. Santa Catarina, N.L. diciembre, 2018.

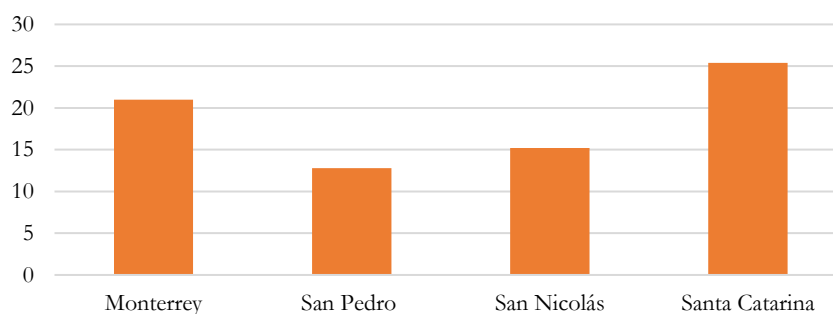
Así pues, además de diversidad cultural, el fenómeno de la desigualdad se materializa en el municipio de diferentes formas. Por ejemplo, para medir el índice de rezago social, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) recauda datos como el porcentaje de la población que cuenta con un ingreso inferior a la línea de bienestar¹⁹. La encuesta realizada en 2015 da cuenta de que, mientras que en San Pedro Garza García, municipalidad vecina, el 5.6 por ciento de la población (6,093 personas) se ubica en este rango, para el caso de Santa Catarina, el 22.7 por ciento de la población (67, 402 personas) tiene un ingreso menor a la línea de bienestar. De acuerdo con el Informe Anual sobre la situación de pobreza multidimensional y rezago social (SEDESOL y CONEVAL 2015)²⁰, mientras que en Santa Catarina, el 25.4 por ciento de la población se encuentra en situación de pobreza multidimensional²¹, en otros municipios del AMM como San Pedro Garza García, dicho indicador corresponde al 12.8 por ciento de la población; en San Nicolás de los Garza, asciende al 15.8 por ciento; y en Monterrey, a 21.0 por ciento. Uno de los indicadores de carencia social asociados a la medición de pobreza multidimensional que CONEVAL recupera, es el porcentaje vinculado al rezago educativo. Este último, equivale a un 13.1 por ciento en el estado. En Santa Catarina, el porcentaje de rezago educativo asciende a 16.1 por ciento.

¹⁹ Línea de bienestar se refiere al “valor monetario de una canasta de alimentos, bienes y servicios básicos” (CONEVAL, 2012). “Es una referencia para determinar si lo que perciben las personas es mayor o menor a ciertos umbrales de ingreso establecidos de acuerdo con criterios específicos” (p. 9). Recuperado en <https://www.coneval.org.mx>

²⁰ Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social, 2015. Recuperado en http://www.2012-2015.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2015/Municipios/Nuevo_Leon/Nuevo_Leon_048.pdf

²¹ El concepto de pobreza comprende diversos componentes o dimensiones, es decir, es un fenómeno de naturaleza multidimensional. La pobreza está asociada también con la imposibilidad de disfrutar diversos satisfactores esenciales, incluso aquellos que se consideran fundamentales por formar parte de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales (ONU, 2004 citado en CONEVAL, 2014). Para una medición multidimensional de la pobreza CONEVAL toma en cuenta los siguientes indicadores: a) carencia por rezago educativo, b) carencia por acceso a los servicios de salud, c) carencia por acceso a la seguridad pública, d) carencia por calidad y espacios de la vivienda, e) carencia por servicios básicos de la vivienda, f) carencia por acceso a la alimentación (CONEVAL, 2014).

Población en situación de pobreza multidimensional (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en información de SEDESOL y CONEVAL, 2015.

Otro fenómeno relacionado con la desigualdad tiene que ver con los niveles de violencia e inseguridad que se pueden identificar en el municipio. Según los datos de la última Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) realizada por el INEGI²², en San Pedro Garza García, el 18.9 por ciento de la población manifestó sentirse inseguro dentro del municipio. En Santa Catarina el 55.3 por ciento de la población señaló no sentirse segura de vivir en la municipalidad.

De tal forma que, así como algunos de los municipios que conforman el AMM concentran los mejores niveles de bienestar, como es el caso de San Pedro Garza García, San Nicolás y Monterrey, existen otros en donde se concentran niveles de marginación contrastantes como Escobedo, Juárez y Santa Catarina.

En la vida cotidiana de los habitantes del barrio y municipio, no es infrecuente identificar problemáticas relacionadas con entornos familiares complejos atravesados por situaciones de abandono, separación, violencia, embarazo en adolescentes, falta de empleo y las mencionadas anteriormente con relación a los jóvenes.

Respecto a la comunidad educativa, una característica de la población escolar es que, una gran cantidad de niños y niñas coinciden en la misma con hermanos (mayores y menores) y/o con primos y primas. Algunos de ellos han sido compañeros desde el jardín de niños, ya que detrás de la escuela, se ubica uno al que gran parte del alumnado asistió antes de entrar a la primaria. Así también, varios de los chicos y chicas que están por egresar, se seguirán

²² Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) realizada en el trimestre de abril-junio de 2019. Recuperado en <https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/>.

acompañando en una de las dos o tres alternativas que tienen para cursar la secundaria. La mayoría de los niños y niñas, viven en los alrededores por lo que tienen convivencia con sus compañeros o compañeras, aún fuera de la escuela. Los más grandes, ubican con facilidad en donde vive uno y dónde vive el otro. También es común encontrar que muchos de los padres de familia de los actuales alumnos y alumnas, fueron alumnos de esta misma escuela.

La dinámica dentro de la escuela sucede ajetreada, e incluso en momentos, diferentes actividades transcurren simultáneamente: el ensayo para la asamblea, la aplicación de la vacuna, la venta de dulces en los salones, la colecta para la cruz roja, además del curso normal de las sesiones en el aula. Así pues, es escaso el tiempo para los chicos y maestros de asimilar (o disfrutar) las distintas actividades. Los eventos son exprés, apenas terminan de montar un stand o escenario y a los pocos minutos ya hay que desmontarlo para no dejar evidencia que pueda importunar al contra turno. Como es común en esa región, no hay mucha comunicación entre los dos turnos que ocupan el plantel. Es decir, aunque ambos turnos pertenecen a la misma zona escolar, las actividades que realizan son totalmente independientes. Incluso, hay espacios en la escuela que son de uso exclusivo para cada uno de los turnos.

Hay poco tiempo para la convivencia. Los chicos se las ingenian para hacer sus mejores amigos dentro de la escuela y añoran más tiempo de convivencia con los maestros. Para la mayoría de los niños, esta es la mejor escuela.

La práctica de llevar “el lonche” es aún muy frecuente. La escuela tiene como cerco una reja blanca hecha de barrotes que facilitan que, todos los días a la hora del recreo, acudan una gran cantidad de familiares, la mayoría mujeres, a dejar el “lonche” para los niños. Además de la entrega, casi todas permanecen ahí hasta el término del descanso, algunas platicando entre sí y otras más asegurándose de que su hijo o hija termine su comida. Estas mismas mamás son las que comúnmente acompañan a los niños a la hora de la entrada y acuden a recogerlos al término de la jornada escolar. Vivir cerca de la escuela, por tanto, es una condición que facilita esta costumbre.

A partir del ciclo escolar 2017-2018 la escuela incorporó como parte de sus actividades al proyecto AJ. Como ya he mencionado, la promoción de este último a cargo de la asociación civil Alianza Educativa (AE) tuvo sus inicios en el año 2014. Mediante reuniones y espacios de formación con los diferentes supervisores, directores y directoras de la región escolar y las zonas que la componen, es que los representantes de AE invitaban a la participación voluntaria en el

proyecto. Al inicio fueron unos pocos directores y directoras quienes decidieron llevar el proyecto a sus escuelas. Raquel, la directora de la escuela, había sido invitada en varias ocasiones a sumarse, sin embargo aludiendo diferentes razones había rechazado la propuesta. De acuerdo con lo que describen las maestras de la escuela en cuestión, fueron dos factores principalmente los que influyeron para que tanto la directora como los docentes aceptaran la incorporación del proyecto. Por un lado, que la mayoría de las escuelas que conforman la zona escolar a la que está adscrita la escuela que es de nuestro interés, ya tenían en marcha el proyecto desde al menos un ciclo escolar. Por otro lado, influyó que la jefa del sector, autoridad con un rango jerárquico importante, había hecho la sugerencia y recomendación a la directora y docentes de conocer y adoptar el proyecto. La jefa de sector, se involucró al proyecto desde sus inicios, incluso fue una de las primeras representantes de la SEP que fue patrocinada por la empresa financiadora para asistir a un curso de certificación a Chile con la finalidad de adquirir el título de formadora local del proyecto. De tal forma que, al conocer a detalle las características del mismo, constantemente comparte e incorpora sus elementos como parte de su trabajo con los supervisores, directores y equipos docentes.

Capítulo 3. Los sentidos de la participación en el espacio escolar.

Introducción

En páginas anteriores he señalado que uno de los objetivos que enuncia el discurso institucional respecto a la participación social en el ámbito educativo es favorecer la democratización de los centros escolares, el trabajo colaborativo o la corresponsabilidad entre padres de familia, maestros y autoridades. Dicho interés, se extiende tanto al ámbito organizacional o de gestión de los centros escolares, como a los propiamente pedagógicos. Con referencia a esto último, Bellei et. al. (2002) refiere que diversos estudios muestran que la mayor participación de las familias en la educación de sus hijos constituye un factor relevante para la calidad de la educación que reciben. Otros autores, han destacado las virtudes de la participación de los propios estudiantes, tanto en el proceso de aprendizaje como en la convivencia escolar cotidiana (Nuñez, 2015). De acuerdo con la UNESCO, una razón por la que el tema ha cobrado interés es por la relación encontrada entre la articulación familia - escuela y mejores aprendizajes en niños y niñas en educación básica (UNESCO, 2004).

Dicho interés ha resultado en la creación de diferentes taxonomías que enlistan y clasifican el nivel o tipo de participación de familiares que se puede encontrar en los espacios educativos. Además, a partir de dichas categorías, se enfatiza cuál de estas es la ideal para una educación de calidad. Como he señalado anteriormente, el resultado es una gran diversidad de perspectivas respecto a la participación que, al no aportar suficiente información respecto a la comprensión del proceso, derivan en una explicación ambigua del concepto. Como refiere la UNESCO, la participación es un concepto heterogéneo y no existe una única forma de conceptualizarlo, por tanto, siguen siendo necesarias las investigaciones que, como refieren Valdés, A. y Urías, M. (2011), discutan sobre las formas que adopta la participación de los padres, y, nosotros añadimos, de los propios docentes y, especialmente, de los estudiantes.

Además de la ambigüedad, existen otros aspectos que complejizan el problema de comprender cómo se configura la participación en determinado espacio escolar. Uno de estos es que la participación no se explica sólo a partir del discurso institucional; la objetividad de la política de participación no es suficiente para dar por hecho que los diferentes actores interpretan de manera homogénea dicho discurso. Así, bajo el entendido de que no existe una

sola forma posible de participación ni una interpretación unívoca ni universal del concepto, nuestro interés se centra en acceder y comprender el entramado de significados mediante el cual los diferentes actores escolares perciben y experimentan los procesos de participación. Es decir, interesa acceder a “los aspectos culturales imperceptibles y enraizados en el sentido común que expresan y orientan las experiencias cotidianas” (Saraví, 2015:40). Para eso, es necesario rastrear y explorar las diferentes concepciones, creencias y prácticas que conforman la experiencia de cada uno de los diferentes actores.

Teniendo claro que estas últimas se van entretrejiendo de manera simultánea en la cotidianidad de la experiencia escolar, en este capítulo me centraré en las expresiones discursivas de los distintos actores internos y externos de la comunidad escolar. A partir de dicho análisis pretendo identificar, presentar y discutir cómo conciben la participación en el ámbito escolar cada uno de estos actores, y qué tipo de creencias y expectativas tienen sobre ella. De igual forma, para facilitar al lector el ejercicio de ir armando el rompecabezas, ordeno la información y análisis en torno a cada uno de los actores sucesivamente: maestros; niños y niñas; padres de familia y sociedad civil.

Este análisis, además, permitirá ir esbozando las primeras reflexiones respecto a qué sucede en el encuentro y desencuentro de estas diferentes concepciones, creencias y expectativas, y cómo a partir del resultado es que se van moldeando o configurando formas muy particulares de participación. Se podrán esclarecer también, como refiere Bellei et. al. (2002) los mecanismos -o más bien procesos- que permitan equilibrar la relación de poder que hoy día existe entre los docentes, autoridades educativas, alumnos y las familias de los alumnos.

Para esta tarea de realizar una exploración que trascendiera el enfoque estático y unidireccional, el acercamiento etnográfico ha sido la alternativa que me dio la oportunidad de interactuar y mantener conversaciones formales e informales con los distintos actores en diferentes actividades y espacios dentro del plantel escolar. Este involucramiento directo en la cotidianidad escolar me permitió identificar un conjunto complejo de matices, contradicciones y disputas (explícitas, pero también implícitas) en las distintas concepciones, discursos, definiciones, expectativas y creencias sobre la participación en los diferentes actores del plantel. En este sentido, uno de los hallazgos más importantes de esta investigación y que trataré de desarrollar en este capítulo, es la desarticulación entre diferentes concepciones y discursos sobre participación que coexisten en el espacio escolar.

3.1 Expresiones discursivas respecto a la participación en maestro y maestras: entre la horizontalidad y el instruccionismo.

La escuela es un escenario complejo en donde además de los procesos de enseñanza – aprendizaje, se ponen en juego expectativas relacionadas con el cuidado, la convivencia, la diversidad y el sentido de lo que significa ir a la escuela en esa etapa del desarrollo de niños y niñas (y en niveles sucesivos, de adolescentes y jóvenes). En este sentido, un punto de partida básico para nuestro análisis consiste en hacer notar el predominio casi absoluto entre los docentes, de la educación como la vía por excelencia para el acceso a mejores empleos y por tanto mejores condiciones de vida. Así también, gran parte de los docentes se muestran a favor de una perspectiva que reconoce a la escuela como el espacio encargado de dotar a los niños y niñas de autonomía, valores, y conocimientos, o fortalecer aquellos que hayan adquirido en casa. Las siguientes citas hacen referencia a la perspectiva de los maestros respecto a la función de la escuela, ilustrando lo anterior:

La función de la escuela es educar al niño, *transformarlo*, darle los conocimientos, [...] buscamos que los alumnos tengan un mejor perfil educativo (E01, Raquel, directora, octubre de 2018)

Bueno, la escuela es una prioridad, los educamos, *los pulimos*, porque ellos ya vienen educados de casa, aquí nada más *los pulimos* (E03, Verónica, maestra, noviembre 2018).

Primeramente, para que se puedan relacionar, porque los niños ahorita ya no se relacionan, ya nada más es..., cosas individuales, ni con los hermanos. Segunda, para que sean un poco más independientes, junto con eso, también pues obviamente lo académico, que se preparen (E05, Rodrigo, maestro, noviembre 2018).

Es pertinente detenernos y enfatizar algunos de los términos usados por los docentes. Su tarea o función (y la de la escuela en su conjunto) es vista como la de operarios en una fábrica que transforman materia prima en un producto final. Lo interesante, además, es que el sujeto activo es el maestro que transforma y pule, mientras que los alumnos, representarían la materia inactiva a transformar y pulir. ¿Cómo compatibilizar esta primera conceptualización tan básica con la idea misma de participación?

Lo paradójico es que, al mismo tiempo, ninguno de los profesores se declara ajeno al discurso que reconoce la participación como uno de los asuntos de más relevancia para

garantizar una educación de calidad²³. Por tanto, a partir de argumentos diferentes la incorporan en su discurso como un elemento indispensable para la dinámica del espacio escolar. Así como Verónica, maestra de segundo grado, quien enuncia que “la participación de todos es muy importante, para que el niño vea que es un trabajo en equipo” (E03, noviembre 2018), la mayoría de los docentes respondió de manera similar y casi automática, cuando les consultaba o platicábamos sobre el sentido de la participación en la escuela. Incluso, gran parte de los maestros y maestras reconoce cómo, desde la Secretaría de Educación (SEP), se “marcan” lineamientos para la planeación de su trabajo en dónde la participación de todos y todas es indispensable. Como ejemplo de lo anterior, la misma Verónica, señala que uno de estos lineamientos indica que la elaboración del reglamento interno del grupo se debe realizar en conjunto con los alumnos, tomando en cuenta sus propuestas y opiniones, “nosotros no podemos poner reglas si los alumnos no están de acuerdo” (E03, noviembre 2018.). Opiniones similares respecto a la importancia de la participación son las que ejemplifican los siguientes relatos, resultado de entrevistas y conversaciones con la directora y diferentes maestras y maestros del plantel:

P- Y para usted, ¿qué significa esto de la participación?

Directora- Pues sirve para mejorar la escuela, para proyectos de la escuela, para, como lo dicen, para que toda la gente participe en diferentes actividades y pues, yo lo veo, de repente pues, si lo veo bien, pues porque son las mismas personas, pero se trata de que se incluya más a los padres de familia en el trabajo del maestro.

P- Y, ¿qué tan benéfico o no es involucrar a los papás en el trabajo del maestro? ¿Qué ventajas y desventajas genera?

Directora- Bueno, ventajas, yo le veo muchas porque, aquí, por ejemplo, hay mucho apoyo de los padres de familia hacia los maestros, en otras, algunos maestros pues no tanto, pero este, sí me gusta que estén incluidos todos los padres de familia, porque llevamos buena relación con ellos, y no nada más vienen, como dicen, al chisme, sino que ellos vienen a trabajar

P- ¿Como en estos eventos como la feria y las asambleas?

Directora- Exacto, el altar de muertos también, los villancicos, las asambleas, tu haz visto cómo están, entonces, ellos apoyan mucho

P- ¿Habría desventajas? ¿Cuáles serían las desventajas?

Directora- Las desventajas, pues con algunos maestros es que, en realidad no los apoyan, nomás vienen a criticar o no vienen, o vienen a ver qué está haciendo el maestro, o sea, andan sobre todas esas cosas (E01, Raquel, directora, octubre 2018).

²³ INEE (2018). Educación para la democracia y desarrollo de México. México: autor. pp.10 y 11. Recuperado en <https://www.inee.edu.mx/index.php/documento-educacion-para-la-democracia-y-el-desarrollo-de-mexico-2018>

P- ¿Cómo consideras, desde tu punto de vista, que es la relación entre los papás y la escuela? O sea, ¿hay espacios para que los papás puedan participar en algunas cosas de la escuela?

Tanya- Mira, eso ya también es de los maestros, a mí, por ejemplo, me gusta mucho incluirlos en los círculos de lectura, en las tertulias, o de pronto, si tengo un papá especialista en algo, trato de buscar una clase en la que pueda yo, meterlo e inmiscuirlo, porque considero que es bien importante que ellos se den cuenta que este es un espacio muy muy muy fundamental para sus hijos. [...] Entonces, tienen ellos que entender también, lo importante que es el trabajo con ellos aquí en la escuela, para que también tengan ganas de involucrarse, de participar con lo que se les solicite, porque muchas veces, tristemente, pides, no sé, un cascarón de huevo para una maqueta, y medio grupo lo trae y medio grupo no, si no es que menos. (E02, Tanya, maestra, noviembre 2018).

P- ¿Por qué crees que el tema de la participación se ha convertido en algo tan importante? ¿Por qué ahora?

Irasema- Siento que también por la situación social. Digo social, porque actualmente papá y mamá trabajan y muchas de las veces buscan las escuelas como si fuera pues una guardería y vete, se hacen ajenos a la educación del muchacho, o simple y sencillamente se la pasan en su casa y ya, “Dios te bendiga y ahí nos vemos en la tarde cuando salgas”. Entonces, si es importante que le estén dando mucha relevancia, los padres de familia con la cuestión escuela, las instituciones de asociaciones civiles para con la escuela, porque sí necesitamos de todos, para que esto funcione. Pero nosotros como maestros o como directivo, decirles hasta..., a los padres de familia, hasta dónde también vas a llegar, o sea, porque sí necesito tu ayuda, pero no vengas a decirme cómo voy a dar la clase o no vengas a decirme qué tengo que hacer en el grupo, o sea, eso me corresponde a mí. (E04, Irasema, maestra, noviembre de 2018).

Es interesante notar que la primera reacción de los docentes cuando se les pregunta por la participación, es pensar en la participación de los padres (más que en la de los propios alumnos). Es probable que esto esté influenciado por un discurso oficial que insiste en la formación de consejos y comités de padres bajo distintas modalidades. Como vimos en el capítulo previo, a partir de la creación de los Consejos de Participación Social en 1993, distintos acuerdos han enfatizado la necesidad de instalar al interior de cada escuela de educación básica un Consejo Escolar de Participación Social (CEPS). Pero también, es interesante los ámbitos y los límites que se atribuyen a la participación de los padres. En la primera de las citas, la directora enuncia una perspectiva de la participación que enfoca el interés en el involucramiento de los padres de familia ligado estrechamente (y casi exclusivamente) a las actividades de mejora para la escuela. Durante mi estancia pude constatar que la idea de “mejorar” la escuela, está relacionada casi siempre, a cuestiones de infraestructura del plantel. De tal forma que, desde esta perspectiva, los padres participan con su apoyo y trabajo: pintando, barriendo, limpiando, vendiendo, o

aportando en las diferentes colectas propuestas para la mejora de la escuela; todos estos, elementos de una perspectiva tradicional de la participación. “Andar sobre todas esas cosas” que no están relacionadas con el trabajo, como hacer una denuncia, manifestar una sugerencia, puede ser interpretado como chisme o crítica.

Así también, las citas posteriores ponen a la vista uno de los argumentos que predomina en el discurso de los profesores y su representación de la participación. Así como Tanya e Irasema, el resto de los maestros la conciben como una estrategia para “crear conciencia” en los padres de familia respecto a la complejidad del proceso educativo, como una oportunidad para fortalecer el compromiso en los padres con la educación de sus hijos, a partir de cumplir cabalmente con todo lo que los maestros y maestras solicitan (material, uniformes, cuotas). En estas entrevistas, al igual que en las de otras maestras, la participación de los padres es así asociada ya sea con la colaboración en actividades lúdicas o recreativas, o con el apoyo a los docentes, o bien con el involucramiento en el control y seguimiento del rendimiento escolar de sus hijos.

Pero así como se identifican áreas “permitidas” o “esperables” de participación, hay otras que los maestros rechazan. Irasema es elocuente al manifestar el malestar que genera la intromisión de los maestros en espacios (el aula) que les son propios, como aquellos relacionados con asuntos pedagógicos; volveremos sobre este aspecto más adelante.

Desde esta perspectiva, es claro que se focaliza la atención de la participación en solo dos actores, padres y maestros. Muy pocos docentes incluyen en su discurso sobre la participación a las y los niños cuando se les pregunta al respecto, y cuando son mencionados aparecen más bien como receptáculos o espectadores de la disputa entre padres y maestros. La idea de la participación como una de las alternativas para descentralizar el ejercicio del poder a partir del trabajo reflexivo y colegiado (Lorea et.al., 2012 recuperado en Arzola, 2014) o, dicho de otra forma, el enfoque hacia una participación democrática no es la que figura, al menos de manera explícita, en el discurso de los profesores.

Como refiere Perales (2014), la participación en la escuela parece estar condicionada por la reticencia de los profesores a permitir que los padres de familia, (y agregaría los niños y niñas) se involucren en ciertas decisiones de la dinámica escolar. Respecto a esto, Arzola (2014), a partir de un estudio similar en secundarias del estado de Chihuahua, refiere que “a pesar del bombardeo de conceptos relacionados con la horizontalidad y la apertura democrática, la estructura educativa conserva sus mecanismos de control y prácticas tradicionales” (Arzola,

2014:518). Esto no significa que consideremos al sistema educativo como un mero reproductor de actitudes y conductas; así como no puede entenderse el concepto de participación como un proceso monolítico, tampoco es el caso asumir que la hegemonía en el proyecto educativo ocurre de manera estática y unilineal. Es importante, además, reconocer que la experiencia de los actores no se limita solamente a la adquisición de las disposiciones estructurales. Respecto a este punto, Dubet y Martuccelli (1997) señalan que, la experiencia del individuo está dotada además de una capacidad de autonomía y reflexividad. En este caso, dichos elementos pueden complejizar y dinamizar de formas diferentes la configuración de la participación en el espacio escolar a partir de, por ejemplo, procesos de apropiación, negociación o resistencia. El siguiente fragmento de la entrevista con Rodrigo, maestro de tercero, nos da un breve esbozo de lo antes señalado.

P- ¿Cómo era antes en las escuelas esto de la participación?, ¿qué se entendía por participación?

Rodrigo- Era nada más como que la mesa directiva de padres de familia, iban, hacían bailes, kermeses, eventos y ya,

P- Hasta ahí

Rodrigo- Sí, ahorita la participación es todos eso, y aparte, ya pueden opinar sobre contenidos, pueden opinar sobre estrategias...

P- ¿Y sí se les permite?

Rodrigo- En la práctica no, habrá escuelas que sí lo hacen, pero yo creo que muy contadas, porque si uno le permite al papá meterse en eso, ya entonces, dónde queda el maestro (E05, Rodrigo, maestro, noviembre 2018).

Rodrigo, a través de su discurso, da cuenta de las posibles tensiones que surgen del encuentro entre las disposiciones institucionales y su propia percepción como docente respecto a la participación de otros actores, como los padres de familia, en la toma de decisiones. Si recordamos, en el capítulo 2, hacemos mención del acuerdo 535 (2010) que justo hace énfasis en la apertura hacia la participación de los padres de familia en asuntos pedagógicos de la escuela. En un contexto como el actual, donde el conocimiento profesional docente ha estado expuesto a diversos cuestionamientos y evaluaciones, la perspectiva de Rodrigo, al igual que la de Irasema, a quien cité previamente, reconoce y avala el discurso institucional de participación, pero al mismo tiempo, denota una posición crítica ante esta. Ambos docentes claramente establecen límites (o formas de resistencia) ante la posibilidad de que los padres de familia, con una preparación y conocimientos diferentes, intervengan en lo que tradicionalmente ha sido parte de las experiencias relacionadas con el conocimiento especializado propio de los maestros. Este

y otros aspectos derivan en una preocupación común entre los docentes que surge ante la posibilidad de que los límites que delinean el rol de ser maestro se vayan difuminando o aperturando a otras alternativas y formas de experiencia docente. El involucramiento de los padres puede desestructurar mucho de lo que ha dado sentido a la representación de ser maestro, los docentes, parecen percibirlo como un avasallamiento más a su área de expertise, y también, menos explícitamente, a sus espacios de poder. Cabe señalar que, estas y otras preocupaciones que emergen en el discurso de maestros respecto a la participación de los padres de familia se fundamentan en lo imaginario ya que, en la experiencia cotidiana, no existen antecedentes de que ese tipo de prácticas (como el involucramiento de los padres en la toma de decisiones) hayan sucedido.

P- ¿Cómo es la relación entre la directora, los maestros y los padres de familia?

Rodrigo- [...] Entonces, ¿cómo es la relación? La directora siempre nos mantiene aparte, siempre nos ha dicho, “ok, intégrenlas (a las madres de familia), pero pongan su límite, que la mamá no se pase de ahí”, porque si se pasa nosotros como maestros perdemos toda nuestra autonomía, nuestra libertad de trabajar con los alumnos, entonces siempre nos ha tenido muy marcado ese aspecto. (E05, Rodrigo, maestro, noviembre 2018).

Vinculado a estos límites dispuestos por los maestros, que condicionan la participación de otros actores como lo muestra la cita anterior, emerge otro aspecto importante en la perspectiva de participación de maestros y maestras. Me refiero a la apreciación que tienen sobre otros actores de la comunidad. Con relación a los padres, por ejemplo, existe entre los discursos de los maestros, uno muy recurrente, que los responsabiliza del fracaso de los niños y niñas en la escuela.

Directora- Pero es que los padres de familia son la mitad de la educación de los hijos, entonces, si nosotros hacemos algo aquí en la escuela, pero el padre de familia no le ayuda a su hijo a reafirmar, que por lo general así es, un ochenta por ciento yo creo, entonces pues no vamos a poder hacer nada, ni vamos a poder *transformar* al niño (E01, Raquel, directora, octubre 2018).

P- ¿Qué fue lo que más trabajo te costó a ti como maestro, en este encuentro con los niños en la cotidianidad de la escuela? O ahorita que decías del contexto ¿qué cosas del contexto fueron las que dificultaron esto de poner en práctica todo lo que aprendiste en la Normal?

Rodrigo- La familia, la familia tiene mucho que ver. Yo he estado en diferentes escuelas, en zonas muy distintas. Antes de llegar aquí, por ejemplo, en una escuela que está en la Aurora, es una colonia donde la gente ya es grande, entonces los niños

son educados por los abuelos, y cambia completamente la convivencia y la interacción de los niños en la escuela, es otra. Aquí son hijos de madres y padres muy jóvenes [...] y eso pues, influye mucho en el aprendizaje, en la conducta, en todo, en el compromiso, en los valores de los niños, mucho, mucho, mucho, mucho.

P- ¿De qué manera impactan estos padres jóvenes por ejemplo en los valores? A diferencia de estos niños criados por abuelos

Rodrigo- Uy, bastante. Ahí yo creo que hay una ausencia de valores, completamente.

P- ¿Cómo te das cuenta de eso?

Rodrigo- Desde el momento en que no aprecian si quiera sus propias cosas, no cuidan sus cosas. [...] ahorita, estos niños, les da lo mismo, a la mamá le hablan de tú, al papá le hablan de tú, el papá al niño le habla con palabras altisonantes y enfrente de los maestros, “ya viste tal por cual”, así. Entonces los niños que pueden estarse formando de valores con esos padres, no es que yo sea muy grande, pero yo he visto ese cambio. (E05, Rodrigo, maestro, noviembre 2018).

Esta manera de construir o concebir al “otro”, ocurre con cierta dificultad de reconocer lo diverso o diferente. Es decir, en la apreciación que se tiene respecto a los niños y sus familias, gran parte de los maestros establecen características, en su mayoría con una connotación negativa, que infieren a partir del entorno en el que transcurre su vida cotidiana, de sus condiciones de vida y de las costumbres y conductas -como el hablarle de tú a los padres- que tal vez no coinciden con la concepción conservadora y moralizante de familia. Así, al percibir al “otro” a partir de ciertos atributos como la falta de valores y la falta de capacidad, los maestros instauran, a través del discurso, ciertos estigmas que condicionan las posibles formas de participación autorizadas o aceptadas para los padres, donde lo que predomina es el distanciamiento entre unos y otros. Esta separación (estigmatización) entre “los más calificados” y “los menos calificados”, crea una brecha imaginaria colocando a los padres en un lugar de subordinación respecto a los maestros.

P- Y ¿a qué crees que se deba que sean los papás con los que más se batalla para involucrarlos en esto de la participación?

Irasema- Al contexto y a los medios de comunicación. Desafortunadamente nos hacen mala fama, a los maestros, este... Los medios de comunicación como ayudan muchas veces también nos afectan, y mucho, y por, también por el contexto, y sus ideales, culturas, y te digo, o sea, son padres de familia que ambos trabajan o que, de alguna manera quieren, cómo te diré, contribuir a esa ausencia de no estar todo el día con ellos (E04, Irasema, maestra, noviembre 2018).

Tanya- Por el tipo de contexto donde está la escuela ubicada, no hay mucha aspiración por parte de los niños, entonces a mí me genera mucho esa ansiedad de poder transmitirles que hay un mundo más allá, que pueden llegar más lejos (E02, Tanya, maestra, noviembre 2018).

Las citas anteriores ilustran como esta subordinación o perspectiva jerarquizada de la participación se materializa en la insistencia de los maestros en hacer evidente la separación (o rechazo) con los padres. La mayoría de los docentes viven en zonas cercanas a la escuela, dentro del mismo municipio; son varios, incluso, los que tienen o han tenido a sus hijos o nietos formando parte del alumnado. A pesar de estas coincidencias, los maestros no se consideran parte de la comunidad, ni del contexto al que pertenecen las familias a las que califican como un sector con bajas expectativas. En este punto me parece pertinente la explicación de Dubet (2016) respecto al *debilitamiento de la solidaridad*. El autor explica que esto último tiene que ver con la profundización de las desigualdades, “al sentirnos cada vez menos solidarios, aceptamos las desigualdades que no nos incumben directamente y hasta las deseamos porque nos protegen de los otros, que son percibidos como amenaza y riesgo” (Dubet, 2016:15).

Parece entonces que, una crítica desigual hacia los padres de familia posibilita en los maestros, marcar esta distancia con el otro. Esta diferenciación o distanciamiento con el otro deriva a su vez, en prácticas de participación exclusivas (o excluyentes) para cada uno de los actores, padres, maestros y alumnado, resolviendo así, de cierta forma, la incertidumbre que refleja la frase de Rodrigo, incluida en una de las citas anteriores, respecto al lugar de los docentes y su autonomía: “porque si uno le permite al papá meterse en eso, ya entonces, dónde queda el maestro”.

En contraste con lo anterior, las creencias y concepciones respecto a la participación que implica el involucramiento de maestros y maestras, toman formas diferentes a partir del discurso que estos últimos elaboran. Para profundizar en este punto, a continuación, desarrollo dos aspectos que fueron recurrentes al explorar las expresiones discursivas que maestros y maestras elaboran al respecto: la ausencia de discusión y diálogo entre docentes para la toma de decisiones, y el poco reflejo que tiene el discurso oficial en la práctica.

Al encontrarme frente a un equipo de maestros numeroso, pude observar una gran diversidad de estilos y formas de desempeñar la labor docente y de desenvolverse dentro del espacio escolar. Es decir, en la práctica de los maestros, identifiqué formas diferentes de establecer y experimentar las reglas, de relacionarse con los alumnos, de acercarse o no a los padres de familia, maneras distintas de trabajar dentro del aula. Uno pensaría que, en aras de la diversidad, todos estos estilos, formas y métodos son válidos. Pero ¿cómo se reflexiona o analiza

la articulación entre esta diversidad de estilos y sus efectos en el aprendizaje y bienestar de los alumnos y de la comunidad escolar?

P- ¿Y cómo haces para trabajar la disciplina en el día a día?

Irasema- Cuando empezamos a trabajar, hablo de septiembre y octubre, pues si hacemos todas las modalidades de trabajo y de más, pero, no juego con ellos, no me sonrío con ellos, eh, no, este, si los puedo escuchar, porque pues si tenemos que estar escuchando y hablando para poder entendernos en lo educativo, este, a cada rato estoy, de alguna manera, corrigiendo situaciones [...] Como ya saben tu forma de ser como maestro y ya nos empapamos de la forma de trabajar día a día, ya para noviembre, ya es muy sencillo, porque de alguna manera, los puedo ahorita dejar solos, tienen trabajo y lo van a realizar, sí, porque ya saben cuál es la dinámica

P- Y en esto de trabajar la disciplina, tú señalas que al principio tienes que ser un poco más rígida o estricta, que eso te permite después tener otro ritmo de trabajo. ¿Crees que haya compañeros que tengan problemas ser un poco más flexibles o permisivos?

Irasema- Es que cada maestro, digo aquí si es una diversidad de criterios y de formas, ya cada maestro va moldeando su grupo, cada maestro tiene su esencia de ser y hasta los mismos niños dicen: “esta maestra es enojona”, “esta maestra es así” ..., entonces, digo, no te puedo decir, o sea ...

P- Pero ¿crees que un estilo puede desencadenar ciertos resultados y otro, resultados diferentes? Es decir, con uno funciona una cosa y con el otro..., o ¿cuál es la consecuencia en los chicos, de estar trabajando bajo un estilo u otro?

Irasema- Es que tiene mucho que ver el maestro y el alumno, o sea, de alguna manera tiene que embonar, las dos partes, para poder tener un buen ambiente de trabajo para poder seguir trabajando. Entonces, tanto tiene que ver el alumno, como tiene que ver el maestro, pero aquí la responsabilidad es el maestro, que tiene que hacer embonar a los muchachos y no al revés. Entonces, te digo, ya depende del maestro y de su situación como alumnos, o sea, ahí sí ya no me puedo meter o darte ideas, porque yo no sé cómo maneja él su disciplina (E04, Irasema, maestra, noviembre 2018).

En la cita anterior, Irasema, quien forma parte del grupo de maestros más allegados a la directora, hace una descripción muy puntual de cómo desarrolla la disciplina en su grupo, además de afirmar que este método le da muy buenos resultados. Sin embargo, mostró cierta reticencia en asumir una postura crítica de la relación que puede haber entre los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje que ella o sus compañeros proponen y los efectos o influencias que puedan tener en los alumnos.

P- Y en esta cuestión de la interacción, ¿Cómo consideras que es el trato de la directora hacia ustedes?

Rodrigo- De más confianza, este, tiene uno que otro detalle, a veces. Por ejemplo, de repente hay no sé, pan, este y vamos pasando, y “ven” un pedacito, una galleta, y los que no son muy... (gesto de desaprobación) pasan de largo, ese tipo de cosas. En cuanto al trabajo, es igual.

P-Y en tu caso, tu subgrupo ¿en cuál de los dos está? ¿en los que si son invitados al pan o no?

Rodrigo- Yo creo que sí, aunque a veces voy yo solo. Yo creo que sí, pero, es que es bien difícil porque tiene mucho que ver con el estado de ánimo, con el momento en el que está, le digo yo a veces me he sentido mal porque yo digo bueno, si yo hago esto y hago aquello, antier, a mí se me estaba ponchando una llanta, y era que yo tenía que ir ya, y me dijeron no, hasta el descanso. Pero es una urgencia, me voy a quedar ponchado y pues sí, pero también me pongo en su lugar y digo ok, también tengo yo que entender que voy a dejar cuarenta y cinco niños solos, no puedo (E05, Rodrigo, maestro, noviembre 2018).

De manera similar a Irasema, en la cita anterior que surge de la conversación con Rodrigo - también maestro-, se hace visible que es a partir de argumentos como el estado de ánimo, el estilo o la personalidad que se validan, por ejemplo, las formas de establecer reglas dentro del plantel. Es decir, en los maestros está ausente la discusión y análisis respecto a la repercusión o conexión que estos distintos métodos pueden tener o no en la interacción con alumnos y entre los mismos docentes. Con cierto grado de ambigüedad, se aborda la discusión respecto a la repercusión de su desempeño en la gestión escolar, en las formas de interacción y en las formas de participación. Poco se cuestiona cómo es su práctica docente, cómo debiera ser, si hay o no retos o aspectos que deben “pulir” o “transformar” para atender de forma pertinente las necesidades de la comunidad escolar.

El Consejo Técnico Escolar²⁴ (CTE), definido como “el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión del centro escolar” (SEP, 2013:7), es uno de estos pocos espacios que ofrece las condiciones propicias para el ejercicio de diálogo entre docentes, que aporte a la reflexión respecto a qué tipo de prácticas son las pertinentes para su trabajo. De acuerdo con los lineamientos que dispone la SEP para llevar a cabo el CTE, parte de las funciones del director o directora, responsable de presidir la reunión, es “promover la reflexión acerca de las problemáticas educativas que enfrenta la escuela y una actitud autocrítica que favorezca la

²⁴ El Consejo Técnico Escolar (CTE), son reuniones que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes, donde participa el director y el equipo docente, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos (SEP, 2018).

búsqueda de soluciones”²⁵. Sin embargo, en la experiencia cotidiana en el espacio escolar encontré que es casi nulo el involucramiento en estos espacios de participación entre docentes a través del aporte de ideas, la discusión de perspectivas distintas, o el intercambio de opiniones. El énfasis e interés de los maestros en estas reuniones parece estar enfocado en cumplir con llenar los formatos, como la *Ruta de mejora escolar*²⁶, por lo que es poca la discusión acerca de las prácticas educativas más pertinentes para la mejora de la participación y de los resultados en general.

Por otro lado, el poco reflejo que tiene el discurso oficial en la práctica, es otro de los factores que se va encarnando en la experiencia de participación de los maestros. Tanto en el discurso oficial como en el del proyecto AJ que adoptó la escuela desde el ciclo anterior, aspectos como la autonomía de gestión, el diálogo igualitario, la capacidad de agencia del alumnado y la importancia del trabajo colaborativo de todos los actores escolares son elementos en común. Así como sucede con la idea de la participación, es posible rastrear expresiones discursivas en los maestros y maestras que no solo reconocen o valoran positivamente estos aspectos, sino que los consideran como elementos que dan sentido a su experiencia como docentes. Las citas a continuación registran parte de estas concepciones:

P- Y, en cuanto a las decisiones, ¿cómo se toman las decisiones aquí en la escuela? ¿quién decide qué?

Irasema- Por votación, por unanimidad, o sea, según la situación, si hay algo que hacer en conjunto, pues se plantea, vemos situaciones pros y contras, y entre todos sacamos lo mejor de lo que vayamos a hacer, respaldada por el director. Quieras o no el director, en este caso la directora, ella escucha, ajusta o “saben qué, este es el lineamiento que viene como Secretaría de Educación, no podemos hacer nada”, y le damos para adelante, y tenemos que aplicarlo como tal. También somos, de alguna manera, respetamos y recibimos las indicaciones de secretaria, porque de alguna manera, lo tenemos que hacer y tenemos que aplicarlo. Pero ya de manera particular, si nos hablamos, escuchamos y definimos lo mejor (E04, Irasema, maestra, noviembre 2018).

P- Mencionas que entre ustedes compañeros maestros hay apertura, y ¿cómo es la relación del colectivo con la directora? ¿Cómo es la interacción entre maestros y directora desde tu perspectiva?

²⁵ *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*, 2017: 6, recuperado en

<https://basica.sep.gob.mx/publications/pub/791/Lineamientos+para+la+organizaci%C3%B3n+y+funcionamiento+de+los+Consejos+T%C3%A9cnicos+Escolares+en+Educaci%C3%B3n+B%C3%A1sica>

²⁶ La Ruta de mejora escolar es “un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora” (SEP, 2015:10) recuperado en

https://educacionbasica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf

Irasema- Pues de alguna manera ella siempre está abierta para escucharnos, o sea, siempre va a estar atenta para cualquier situación, petición, queja y de más, este, nos escucha, y si hay esa solución en sus manos, lo hace. Pero si tiene esa apertura de escuchar y ya poder decidir sobre alguna situación que tengamos, no es cerrada, o sea, si atiende (E04, Irasema, maestra, noviembre 2018).

Expresiones como las que ilustran los fragmentos anteriores aparecen frecuentemente en la superficie del discurso de maestros y maestras. Este tipo de discurso expone, como lo enuncia Irasema, que, en los espacios de participación entre docentes, el diálogo igualitario y trabajo colaborativo es una constante. En coincidencia con el discurso de la horizontalidad que promueven tanto el Estado como el proyecto AJ, hace ver que la toma de decisiones en el equipo de maestros sucede a partir de la apertura, el intercambio de ideas y el consenso entre ellos y la directora (en el siguiente capítulo veremos que en las prácticas cotidianas no siempre, o solo excepcionalmente, se ve reflejado este discurso). Algunas de las maestras que se apropian de este tipo de discurso logran desarrollar, dentro del aula, una práctica alternativa a la dominante, a partir de una interacción más horizontal y dialógica con sus alumnos y los respectivos padres de familia. Sin embargo, su práctica no queda exenta de las influencias que generan ciertas condiciones estructurantes de la experiencia cotidiana, como lo son, el reglamento general de la escuela; las actividades en común con el resto del plantel; y es posible pensar también en el temor a ser etiquetado o señalado por sus compañeros o por la máxima autoridad dentro del plantel, la directora. La influencia de dichas condiciones atraviesa tanto el discurso como las prácticas determinando de cierta forma su experiencia docente.

Un caso como este es el de Verónica, una de las maestras quien a partir de conversaciones que tuvimos en distintos momentos, explicó cómo ella y sus compañeros consideraban a las “tertulias” -ejercicio propuesto por AJ que implica la participación de todos y todas- como una estrategia pertinente y que responde a las necesidades que al menos ella tiene con sus alumnos en los temas de lecto-escritura. Agregó, además, que tanto ella como el resto de los maestros se habían comprometido, desde el ciclo pasado, a su realización una vez a la semana en todos los grupos. Sin embargo, en los diferentes Consejos Técnicos Escolares que pude presenciar, no hubo indicación o recordatorio alguno por parte de la directora para su realización. Durante los cuatro meses de mi estancia en la escuela, ninguno de los docentes, incluida Verónica, llevó a cabo dicho ejercicio.

P- ¿Qué ventajas y desventajas hay en que otras organizaciones que no son de la SEP vengan a compartir o trabajar un proyecto o un programa?

Irasema- Mira, pues la ventaja es que de alguna manera vienen a darnos más estrategias de trabajo para con los alumnos y quieras o no los beneficiados son los alumnos, entonces..., y vemos también el cambio en ellos, cambio de actitud y demás. Si son buenos, sean ellas, sean quienes sean, sí estamos abiertos a que vengan de otras instituciones, otros organismos, otras universidades y demás, porque si es importante y si lo necesitan. Y qué nos queda a nosotros los maestros, pues ajustarnos, o sea, hacer circo maroma y teatro para poder hacer ajustes en lo que tenemos planeado. [...]pero claro que llegamos al conocimiento verdad.

P- Si pues tienen que ajustar, y esto de ajustar de pronto no complica más tu...

Irasema- Pues sí, si nos complica, pero pues tenemos que darnos a la tarea de cómo hacerle para poder llegar al término de los contenidos

P- Y ¿qué pasa si dicen no? si dices, no gracias ahora no

Irasema- Pues es que, viene desde directivo, entonces, nosotros *tenemos que acatar órdenes*

P- O sea, tú no puedes decirle por ejemplo a esta representante de la organización, cuando te dice “vengo a ver tu tertulia” ¿tú no le puedes decir, no gracias, yo no quiero hacer tertulia porque tengo este otro plan?

Irasema- No porque ya hablamos en juntas de consejo técnico y ya está hablado

P- ¿Ya está como el acuerdo?

Irasema- O sea, lo aceptas porque lo aceptas, o sea, desde un inicio en esa junta hubieras dicho que no, y ya ante ese no, pues ya el directivo se encarga de “por qué no” verdad, (risas) ya te arregla (risas) ya te arregla. (E04, Irasema, maestra, noviembre 2018).

Similar a lo que acontece con Verónica, en el fragmento anterior, la misma Irasema quien en páginas anteriores enunciaba que en la toma de decisiones entre maestros y directora imperaba el diálogo igualitario y el consenso, al momento de explicar con más precisión cómo experimentan e incorporan este tipo de lineamientos o disposiciones en la práctica, da cuenta en su discurso de lo complejo y poco posible que es negociar o replantear las instrucciones señaladas por la directora.

De tal forma que, además de las expresiones discursivas que reconocen y validan los lineamientos institucionales o del proyecto externo, de manera simultánea aparecen otras en el discurso de los maestros y no tan en la superficie, que plantean cierta contradicción. Contrarrestan las indicaciones y recomendaciones a partir de ciertos “ajustes” (o resistencias) ante lo que, dicho por los mismos maestros, “viene desde arriba” y por tanto no puede no hacerse. Otras formas de oposición más explícitas se expresan a partir de argumentos como “la sobre carga de trabajo lo impide” o “en este contexto no es posible”. En muchos de estos comentarios, y en la explicación que dan de ellos, tienden a resaltarse características del contexto

local que en su opinión interfieren o hacen directamente inviable la implementación de esas estrategias participativas: situaciones como la corta edad de los padres o que ambos trabajan, el tipo de familias desde su perspectiva disfuncionales, entre otras. En mi experiencia de observación, este sector de maestros son los que aparentemente tienen mayor rango de decisión.

Al igual que sucede con los espacios de participación que implican el involucramiento de maestros y maestras, la discrepancia entre las expresiones discursivas y las diferentes prácticas de participación también ocurren en los espacios y actividades que implican a niños y niñas. Tanya y la directora, en las citas que siguen, dan cuenta en su discurso de cómo es que la mayoría de los maestros y maestras reconocen a los niños y niñas como sujetos con agencia y autonomía y por tanto hacen hincapié en lo importante que es involucrarlos en las distintas actividades dentro del plantel escolar.

P- Y ¿tú crees que los niños y niñas tienen capacidad para tomar decisiones?

Tanya- Por supuesto, de hecho, incluso, a veces los invito a que discutan mis decisiones, yo les digo “no porque yo sea la maestra y te ordene esto, si no es una orden lógica, no la tienes que acatar, tú tienes que aprender a defenderte porque si no vas a ser como un borrego cuando crezcas, te vas a mover a donde se muevan los demás y vas a ser lo que te digan, entonces tú tienes que aprender a defender con bases lo que tú crees (E02, Tanya, maestra, noviembre 2018).

P- ¿Qué piensa usted sobre la participación de los niños, de la capacidad para tomar decisiones?, ¿Qué tanto se les toma en cuenta para tomar decisiones en todas estas actividades?

Directora- Sí se hace, los niños ahorita son bien listos. Les preguntas algo e inmediatamente te contestan dos respuestas, pero este, pero, siempre se les toma en cuenta. En una de nuestras..., en uno de nuestros puntos que tenemos del consejo, está el que, participación de todos los alumnos, siempre se les recalca, como algo..., como algo que ya debe uno de tener en cuenta, que acerques a los niños que no quieren, que no participan, los acerques y ahorita, pues ahorita pues hasta donde yo veo, todos participan (E01, Raquel, directora, octubre 2018).

La idea de reconocer a los niños y niñas como sujetos actuantes implica poder identificar en ellos ciertas habilidades y capacidades para opinar y decidir. Sin embargo, en la idea de “pulir” o “transformar” que explican los maestros y maestras al referirse al trabajo con el alumnado, pareciera que los niños y niñas asumen una condición de pasividad, de “futuros ciudadanos”, o “ciudadanos en potencia” como veíamos en el capítulo 1. Como si fueran una especie de materia incompleta y dispuesta para moldear. Desde esta perspectiva es solo a partir de la intervención de los maestros y maestras que pueden conseguir un estado completo o terminado, como si no hubiera autonomía o reflexividad en los y las niñas. Por consiguiente,

en la experiencia de participación que los implica, comúnmente es el maestro o maestra quien asume toda la responsabilidad de decidir cómo llevar a cabo las distintas tareas (retomaré este aspecto con más detalle en el siguiente capítulo).

Finalmente, este patrón desigual de participación que se hace visible a través del poco reflejo del discurso en la práctica, se extiende a las creencias encarnadas en las expresiones discursivas de los maestros relacionadas con la forma en cómo ocurre la articulación entre las disposiciones institucionales y las necesidades y perspectivas particulares de cada espacio escolar.

P- ¿Por qué cree usted que de pronto esta todo este interés en la participación social en las escuelas?

Directora- Bueno, la participación social eso si nos quita tiempo. ¿Por qué?, porque había una sociedad de padres de familia que eran las que hacían todo, que eran las de las comisiones. Ahora viene, participación social (refiriéndose a los Consejos de Participación Social), tenemos que subir nosotros información a una plataforma, la cual, nunca está abierta. Todo esto que están haciendo ellos, es un mugrero. ¿Por qué?, porque..., este..., nos..., haz de cuenta que nosotros queremos subir información, y está saturada, o no está, o está en mantenimiento. Entonces, no podemos hacer nada. Pero, no sé, no sé quién inventó eso, no sé para qué, yo todavía no le encuentro el objetivo si eso lo tenemos, lo tenemos en cuanto a, la sociedad de padres (E01, Raquel, directora, octubre 2018).

P- Por ejemplo en este ciclo, ¿ha habido alguna actividad específica para los padres de familia? Que no sea la pintada de la escuela y más bien como comentas, una escuela para padres o ...

Yolanda- No, te digo, [...] Secretaría cambia de cosas y de formas y de más, y primero te manda una cosa y al siguiente año, o dos años dura aquello y luego ya no, o sea se han ido cerrando por ejemplo eso de la escuela de padres, se tenía aquí un grupito, pero pues ya no porque se quitó ese programa, se tenía lo de los padres lectores, se les invitaba a los padres que vinieran a leerle un cuento a los niños, ese programa también ya se quitó, o sea también ... (E06, Yolanda, maestra, noviembre 2018).

Irasema- Creo que esta cuestión del club, del nuevo modelo educativo que pusieron, no va con escuelas regulares

P- Es muy poquito el tiempo

Irasema- No va, esto no aplica, sí le estamos dando herramientas, digo lo hacemos porque nos lo exige Secretaría de Educación, no le vamos a decir que no pero yo ¿cómo me siento?, agotada y estresada porque no termino los tiempos en ver contenidos, [...] pero no nada más es eso, es lo del llenado de las solicitudes de secundaria, lo del SISAT, peso y talla. O sea, son situaciones que tenemos que hacer porque es parte de nuestro trabajo, y quieras o no ese club si nos quita mucho, y digo no tiempo, no es una pérdida de tiempo, es bueno, pero no para escuelas regulares, que lo apliquen en escuelas de tiempo completo porque para allá iba encaminado no para escuelas regulares. Y que el gobierno también nos eche la mano con los materiales y demás porque los padres de familia no quieren y todavía el

gobierno estatal te dice, no cobren cuotas, entonces ... (E04, Irasema, maestra, noviembre 2018).

En las últimas citas se puede notar lo que algunos autores han señalado respecto a la forma en que, quienes se encargan de elaborar los lineamientos y las políticas de participación, no consideran estrategias que rompan con ciertas condiciones estructurales (Arzola, 2014), o con la dinámica jerárquica que dinamiza al plantel educativo. Por el contrario, como el mismo autor complementa, la manera en cómo están dispuestas las reglas, lineamientos y estructura educativa no solo no facilitan este tipo de procesos, sino que, en ciertos momentos, pueden convertirse en un obstáculo. Vemos entonces, a partir de lo anterior, que los maestros (y demás actores) no incorporan de forma homogénea y sin trabas el discurso oficial de la participación; más bien, son diversas las concepciones y creencias en cada sujeto o grupo de maestros las que coexisten en el espacio escolar y determinan de maneras muy particulares la forma en cómo se interioriza el discurso institucional y cómo se replica. Respecto a este punto, Roseberry (2002), explica que “el estado tiene diversos auditorios que oyen cosas diferentes y que, al repetir a otros auditorios lo que el estado dice, alteran palabras, tonos, modulaciones y significados, lo que difícilmente se puede considerar un marco discursivo común” (Roseberry, 2002:225). Por tanto, reitero la propuesta que hago en páginas anteriores respecto a que más que el consenso, debemos explorar los puntos de ruptura que se pueden rastrear en un marco común material y significativo conformado por prácticas, rituales, imágenes, símbolos y lenguaje.

Para profundizar en la comprensión de este último fenómeno, el análisis de las diferentes expresiones discursivas que ocurren con relación a los Consejos de Participación Social (CPS), puede aportar elementos interesantes. El CPS, como explico en el primer capítulo, es una estrategia que forma parte de las propuestas del Estado para promover la participación social de los padres de familia y maestros en la escuela y fortalecer la calidad y equidad en la educación. Sin embargo, -como lo ilustra una cita anterior de la directora-, desde la perspectiva de los maestros y directora, no hay un objetivo claro en la creación de dicho organismo e incluso lo identifican como una réplica de la asociación de padres de familia. De tal forma que ambas instancias están conformadas por las mismas personas, y solo el segundo (APF) tiene presencia dentro de la escuela. Similar es lo que sucede con los “clubes escolares” y la asignatura de “educación socioemocional” (ambos resultado del nuevo modelo educativo). El primero de estos, forma parte de las estrategias que promueven la autonomía curricular a partir de fortalecer la convivencia con otros alumnos, la inclusión y equidad entre otros aspectos. El segundo, tiene

como objetivo “propiciar que los alumnos aprendan a regular sus emociones” (SEP, 2018)²⁷. De ambas actividades, los maestros elaboraron una explicación congruente, sin embargo, lo consideran como una pérdida de tiempo al grado que, en más de una ocasión, suspendieron su realización.

Así pues, llegado el momento en que como equipo docente tienen que ser evaluados o recibir algún tipo de retroalimentación, ya sea por parte de alguna autoridad educativa o de algún representante del proyecto AJ, es que se desencadena lo que Perales (2014) identifica como participación exprés (ver capítulo 1). Dicho de otra forma, se desarrollan actividades que poco tienen que ver con las necesidades consensuadas por la comunidad escolar, y que más bien responden a solicitudes hechas por alguna autoridad y que deben ser cumplidas por los maestros. La participación desde la perspectiva de los maestros, al darle predominio al discurso por sobre la práctica, adquiere formas distintas o contrarias a lo dispuesto por el discurso oficial. Como lo explica Perales (2014) en la investigación que realiza en un jardín de niños en la ciudad de Torreón, Coahuila, la participación entonces se vuelve una formalización administrativa que de no cumplirse puede desencadenar algún tipo de sanción. Es decir, por la preocupación de cumplir con esto que no puede no hacerse al ser establecido por las diferentes autoridades -es decir “viene desde arriba”-, es que se elaboran discursos y desarrollan acciones para fingir aquello que no se tiene y así, la participación “representa un compromiso más bien teórico, que no siempre se traduce en acciones concretas” (Perales, 2014:12). En el siguiente fragmento extraído de mi diario de campo, ilustro un caso que refleja claramente lo anterior.

Hoy martes, tuve oportunidad de presenciar cómo se desarrolló una de las primeras actividades del proyecto AJ, en lo que va del ciclo escolar. La actividad consistió en realizar una especie de retroalimentación respecto a la forma en que se han llevado a cabo las actividades propuestas por el proyecto. La reunión tuvo lugar en la oficina de la dirección. Marcela, facilitadora del proyecto, fue quien asistió al plantel para dicha tarea y por parte de la escuela solo estuvieron presentes la directora, una de las docentes cercana al grupo de confianza del directivo y yo, solo como observadora del proceso. Marcela, utilizando una especie de cuestionario fue lanzando diferentes preguntas relacionadas con las características más importantes de la “tertulia literaria”, según entendí, para verificar si se habían alcanzado o no. Una de las preguntas que más resonó en mi cabeza mientras las escuchaba fue aquella que averiguaba la frecuencia con que se había estado realizando la actividad, a lo que la maestra respondió con toda seguridad que la realizaban todos los maestros, una vez a la semana, aún y cuando en la práctica esta actividad no se había llevado a cabo

²⁷ Recuperado en www.gob.mx/nuevomodeloeducativo

durante los casi cuatro meses que duró mi estancia en la escuela. (Diario de campo, octubre de 2018).

Finalmente, resulta pertinente reflexionar un poco más respecto a un aspecto que ha venido emergiendo indirectamente o de manera menos explícita, en el análisis realizado hasta aquí; me refiero a cómo, las concepciones y creencias de maestros respecto a la participación, están permeadas por la jerarquía y sus diferentes expresiones. Dicho fenómeno deriva luego en estrategias y formas de interacción que no siempre se apegan a las demandas institucionales de trabajo colaborativo y participación democrática.

Como señala Arzola (2014) retomando a Ball (1989), Freire (1994) y Conde (2004), la participación democrática como propuesta dialógica ubica a los centros educativos como espacios eminentemente políticos en donde convergen una diversidad de intereses, intencionalidades y preocupaciones, siendo el diálogo una de las alternativas para resolver las tensiones y conflictos que surjan de su encuentro. ¿Pero cómo hacen los maestros para integrar este tipo de alternativas cuando, como señalé anteriormente, son pocos los espacios cohesionadores que favorezcan la construcción de autonomía? Y aquellos que existen dentro de su práctica, como los CTE, están permeados por el instruccionismo heredado de políticas educativas anteriores. Las siguientes referencias dan cuenta de cómo es experimentado este proceso desde el punto de vista de Yolanda y Rodrigo, ambos maestros en activo de la escuela.

P- Y ustedes como equipo docente, ¿tienen información acerca de cuánto se recolectó en la kermese o a lo largo de todo el ciclo? ¿se les comparte información acerca de en qué se va a utilizar? ¿lo comparten con ustedes?

Yolanda- No, no se tiene. Y eso también es inconformidad porque te voy a comentar. En una ocasión, en una junta, se le preguntó precisamente a la Dire, y nos costó que ese año no nos hiciera festejo del día del profe. O sea, hubo represalia, te digo, ahorita con lo que estabas comentando que, si había o no, a veces si hay, a veces, no es constante, pero...

P- En esa ocasión pasó.

Yolanda- Ajá, nos costó el que no nos festejara el día del maestro. Se le cuestionó precisamente de una kermese, porque dijo “es que no salió dinero”, “maestra ¿cómo que no salió dinero? ¿Por qué no salió dinero si vimos que aquí estaban...

P- Vendiendo y todo, ¿no?

Yolanda- Sí, vendiendo y todo, porque hasta eso, nosotros, entre nosotros, nos dijimos: “oye, tu cuanto vendiste, y tu cuanto vendiste, no pues tanto, tanto y tanto”, y como que ya teníamos el dato, y le preguntamos a la maestra, “oiga y en qué se va a ocupar eso”, se ofendió, se hace la ofendida, “es que cómo están dudando de mí, que yo me estoy gastando el dinero” que no sé qué y que no sé qué tanto, y este. Te digo, uno por eso ya no pregunta porque se molesta, se enoja. Esa cuestión que estás diciendo de que si nos dan en qué se gasta esto, cuánto se juntó, cuánto se gastó, no, jamás.

P- Y ¿a los padres de familia?

Yolanda- Menos, o sea, menos (E06, Yolanda, maestra, noviembre 2018).

Rodrigo- Y en cuanto a la directora, pues no, yo mis respetos a la directora, yo la aprecio mucho, no estoy de acuerdo en todo lo que ella hace, pero sé que es mi directora y debo de respetar su decisión, cosa que los compañeros no hacen. No estoy de acuerdo, me enoja y hago problema, y no, esa no es la actitud, tu eres empleado igual que ella, pero tiene una responsabilidad más grande. Pero fíjese que eso lo comprendí hasta que llegué aquí,

P- ¿Hasta que tú también te convertiste en director? Y por ejemplo, ¿en qué tipo de cosas no estás de acuerdo con la directora?

Rodrigo- Por ejemplo, cuando se hace una..., no sé, va a haber un paseo, y dice, se van a pedir ciento cincuenta pesos. Yo sé cómo son las mamás de mi grupo, cómo es la forma de vida de esas familias, de mi grupo y digo, así no van a poder pagarlo, y que dice, “y no va aquel que no pague para tal fecha”. Ahí, a veces yo digo, yo sé que este niño necesita ir, porque le va a servir, porque ocupa convivir, pero para esa fecha no va a estar pagado, y yo que puedo hacer como maestro, nada. En esa cosa no estoy de acuerdo, hay que ser un poquito más flexible. En qué otra cosa no estoy de acuerdo, en que a veces, y a todos nos pasa, (risas) no quiero hablar mal, pero a todos nos pasa, a veces uno dice, “ah no, aquí yo soy el director y como que se va a hacer lo que yo diga”, [...]

P- Pero por ejemplo, esto que comentas, de estas cosas con las que a lo mejor no estás tan de acuerdo de la directora, como el decir, “como yo soy la directora aquí se hace esto”, eso ¿por qué no estás de acuerdo si de alguna manera es como ...

Rodrigo- Pero sabe por qué no, porque más que nada tiene que ver con su forma, con su personalidad. Por ejemplo, estamos en junta de consejo, dice la actividad: vamos a hacer un cuadro comparativo de tal y tal cosa, y ella dice “no, se hace así”, “pero es que mire maestra, vamos a analizar”, “no, así” y aunque sabemos que está mal, al menos yo, aunque sé que está mal, yo te respeto lo que tú me estás pidiendo, te lo hago como tú quieres, porque tú eres mi jefe, (E05, Rodrigo, maestro, noviembre 2018).

Como se puede ver en las citas anteriores, más allá de las formas de organización características de la estructura educativa, lo que interesa mostrar en este punto, tiene que ver con las interpretaciones de los propios maestros respecto a la jerarquía y cómo estas van moldeando determinada cultura escolar alrededor de la participación y el ejercicio del poder. En sus relatos, Rodrigo y Yolanda hacen referencia a cómo, a partir de la forma en que se concibe la jerarquía dentro del espacio escolar, las principales tensiones no necesariamente surgen ante el hecho de acatar mandatos tal vez demasiado estrictos pero enmarcados en la legitimidad, sino más bien, al tener que acatar aquellos que, debido a sus características, consideran injustos e ilegítimos. Por consiguiente, existe una internalización de una cultura política autoritaria en la cual, cualquier intento por cuestionar o interpelar a la autoridad, puede ser concebida como una falta.

Aunado a lo anterior, esta disposición para obedecer o acomodarse a los mandatos legítimos e ilegítimos de la autoridad, deriva en otra expresión de la jerarquía relacionada con el

influyentismo. Por un lado, quienes mantienen cercanía o afinidad con personas ubicadas en las posiciones más altas de la jerarquía interna del plantel, pueden conservar ciertos derechos y en algunos casos, acceder a cierto tipo de prerrogativas. Obedecer o acomodarse a la voz de mando, puede facilitar no solo la interacción cotidiana con la autoridad interna del plantel sino obtener ciertos beneficios como la posibilidad de permanecer fuera del aula o del plantel sin tanto requisito como el resto de los compañeros.

Por otro lado, contar con cierta jerarquía externa al plantel, por situaciones tales como desempeñarse en determinado puesto dentro del sindicato de maestros o contar con cierto cargo en la organización civil externa, también deriva en estos procesos de influyentismo que facilitan el acceso a privilegios dentro de la escuela. A continuación, transcribo parte de la conversación con Tanya -maestra del plantel- con el fin de ilustrar este fenómeno.

Tanya- Tiene comisión, fuera de su trabajo tiene comisión, entonces se la pasaba en vueltas, que, al sindicato, que aquí que allá, y los huercos solos [...]

P- ¿Cuál fue el motivo de tus diferencias con este compañero?

Tanya- Empezó a haber ahí, muchas diferencias, yo ocupaba permisos, se me negaban y él pues, toda la vida andaba fuera y no pasaba nada, entonces sí, a mí me llamaban la atención, a él no, entonces ya empecé yo también a decir “ a ver, qué necesidad tengo de problemas”, o sea, yo no tengo porque estar trabajando por él, porque el cobra su propio sueldo, y este, pues definitivamente lo otro, pues no lo puedo cambiar verdad, si a él le dan permiso y a mí no pues, ahora sí que, pues ni modo

P- Y ante estas situaciones de las salidas, ¿no hay llamados de atención por parte del directivo? ¿o algún suplente o algo así?

Tanya- No, evidentemente, no lo hace, no sé si a él de manera personal verdad. Frente a nosotros o que yo me entere, nunca le ha llamado la atención.

P- Y con el resto del colectivo ¿cómo experimentan esta situación?

Tanya- Pues (gesto de apatía), a nadie le molesta, creo que soy la única. De repente si hay uno que otro comentario negativo de por qué a él sí y a mí no, o porqué él se la pasa en la dirección y a mí me llaman la atención porque salgo a esto o a lo otro verdad... (E02, Tanya, maestra, noviembre 2018).

Como se puede ver, es innegable que, la concepción de jerarquía expresada a través de las relaciones políticas pone en constante tensión las convicciones, creencias e intencionalidades de los maestros entre sí, e incluso con el resto de los actores escolares.

Así pues, el discurso de la horizontalidad y la inclusión por un lado y el de la jerarquía en sus diferentes expresiones por otro, coexisten en los espacios de participación donde se ven implicados maestros y el resto de la comunidad escolar. Es decir, si bien es cierto que varios de los maestros se dicen empáticos al discurso que reconoce la capacidad de agencia de los niños y

niñas, la importancia de la participación y la colaboración de los padres o entre los propios docentes, al mismo tiempo observamos la internalización de una cultura política autoritaria. Esta última se expresa a través de reglas y acuerdos legítimos e ilegítimos que refuerzan de cierta manera, todo aquello que le da sentido a la representación de ser maestro, su autonomía y poder.

Así, la articulación entre la crítica desigual, el poco reflejo que tiene el discurso oficial en la práctica y la jerarquía a través de sus diversas expresiones que convergen en las creencias y concepciones de los maestros, terminan transformando y resignificando el discurso oficial respecto a la participación. Los lineamientos dispuestos para detonar la participación democrática, la inclusión y autonomía dentro del espacio escolar, pueden convertirse en mecanismos de control y exclusión, como lo refiere Arzola (2014). Es decir, las decisiones que entran en juego en los espacios de colaboración y consenso se concentran en determinados actores y se resuelven, frecuentemente, mediante prácticas burocráticas.

3.2 La participación de los padres de familia. Intercambios, intereses y disputas.

Septiembre de 2018. En la junta de Consejo Técnico del mes de septiembre, en la que pude estar presente, llegó el momento en donde los maestros responsables de las diferentes comisiones²⁸ anunciaron a los demás sus avances, propuestas o solicitudes. Tocó el turno a las dos maestras que conformaban la comisión de artísticas, quienes de manera breve informaron que en esta ocasión la temática para la Feria de las Culturas -propuesta para conmemorar el 12 de octubre- se centraría en rememorar los países del continente americano. Comunicaron también que ya habían hecho la asignación del país que le correspondería a cada grupo y que pronto les harían llegar el mapa que indicaría el acomodo de los stands. La Feria de las Culturas, era una de estas actividades mediante las que se podía materializar la participación de los padres de familia, sin embargo, en ninguna de estas decisiones habían intervenido los papás. Las maestras recomendaron avisar con tiempo a estos últimos para que no hubiera problemas con el abastecimiento del material necesario para el evento. La feria se agendó para el 24 de octubre, y la recomendación de la directora fue que debían esmerarse en la decoración de los diferentes stands. El evento “permitía” la entrada (presencia) de todos los padres de familia a la escuela, la entrada para ellos, indicó la directora, sería a partir de las once de la mañana.

²⁸ Comisiones escolares: está pendiente explicar en qué consisten.

Octubre de 2018. El miércoles 24 de octubre, día en el que se realizaría La Feria, llegué a la escuela lo más temprano posible para poder observar y acompañar el desarrollo de toda la actividad. A mi llegada, me encontré con una gran cantidad de mamás y uno que otro papá organizados en equipos, de acuerdo con el grado al que pertenecían sus hijos. Había alrededor de setenta padres de familia, la mayoría mujeres, trabajando arduamente en la decoración de los stands que estaban acomodados alrededor de uno de los patios más grandes de la escuela. Algunos de ellos habían llegado, según me dijo una madre de familia, desde las siete y cuarto de la mañana. Los stands comenzaron a tomar forma adornados con papeles y globos de colores, acordes a la bandera del respectivo país que representaban; imágenes impresas que proyectaban los lugares más emblemáticos; la ropa tradicional y los personajes más representativos. Las mamás, quienes se habían encargado de confeccionar todo el material, se notaban apresuradas en terminar la decoración. Dentro de la mayoría de los stands había mesas con manteles decorativos sobre las cuales se podían hallar plumas, calcomanías, separadores alusivos al país, trípticos que contenían la información más importante del lugar, además de platillos (elaborados por las mismas mamás) o dulces típicos del país correspondiente acomodados para su degustación.

Mientras recorría los diferentes stands, me percaté de que no había maestros alrededor. Solo de vez en cuando aparecían unos cuantos para supervisar cómo iba la decoración del stand. A los pocos minutos, en cada uno de los stands, se empezó a escuchar la música tradicional de las diferentes regiones. Todas las bocinas sonaban al mismo tiempo, por lo que cada equipo, interesado en que su música se escuchara más que el resto, subía el volumen progresivamente, generando una especie de garabato auditivo que impedía hacer una distinción entre los diferentes estilos musicales, además de dificultar la escucha de las diversas presentaciones que las mamás, algunas acompañadas por alumnos, hacían de los respectivos stands. Pregunté a varias de las madres de familia sobre la música, acerca de si no se podría organizar de otra manera, la respuesta fue que así lo había dispuesto la maestra.

En mi recorrido, pasé por el stand de Guatemala ubicado en una de las esquinas, a cargo de uno de los grupos de segundo. Me acerqué con las mamás encargadas del stand para apoyarlas con el sonido ya que a la distancia parecían tener dificultades. Estando ahí, pude conversar ampliamente con Celia y Ana, madres de familia, quienes en la plática hablaron de su molestia con una de las compañeras ya que les había quedado mal con la elaboración de la lista de música

para reproducir. Celia, a quien he referido ya en el capítulo segundo, es originaria de Oaxaca, de donde salió desde los diecisiete años a partir del fallecimiento de su padre, en búsqueda de mejores oportunidades de trabajo, como ella misma lo explica. Ella y su esposo (originario de Tamaulipas) viven ya desde hace muchos años en Santa Catarina, sus dos hijas asistieron a esta misma escuela. Celia viene en representación de su hija la mayor, quien por cuestiones del trabajo no pudo asistir. A Celia le toca ahora acompañar a su nieta. Ana, es originaria de Nuevo León y funge como vocal del grupo, esto significa, según me explica, que es quien media la comunicación entre la maestra y los padres de familia del grupo. Mientras conversábamos acerca de cómo se habían organizado para la actividad, otras dos mamás se unían por momentos a nuestra plática. Explicaron que entre todos los papás del grupo se habían hecho cargo de cooperar ya sea con dinero o en especie para los materiales necesarios para el evento, como normalmente se hace: “la maestra nos manda la lista de lo que vamos a necesitar y entre todos cooperamos para el material”. Además, otro grupo de mamás se ofreció de forma voluntaria para venir a armar y acomodar el stand y permanecer durante el evento para al final del día desmontarlo.

A las nueve y media de la mañana los diferentes grupos de alumnos comenzaron a recorrer los stands acompañados de sus respectivos maestros. Los chicos emocionados se acercaban a ver lo que cada uno de los stands tenía para mostrar, permanecían de pie unos cuantos segundos y enseguida la maestra o maestro daban la indicación de que tenían que avanzar al siguiente. Dudo mucho que la mayoría hayan podido asimilar de qué iba cada uno de los stands. Sin embargo, sus amplias sonrisas denotaban su emoción por presenciar una experiencia diferente a la del día a día, enmarcada por el ruido y la diversidad de colores y personas dentro de la escuela.

A las once de la mañana, como indicó la directora, comenzaron a entrar el resto de los padres de familia para el recorrido. Algunas mamás se acercaban con detenimiento a cada uno de los stands, sobre todo aquel que pertenecía al grupo de su hijo o hija. Otras más dieron un rápido paseo por los mismos y se dirigieron al salón para recoger a sus hijos, ya que otra de las indicaciones de la directora había sido que, una vez iniciada la feria, se daría la salida a aquellos alumnos cuyos padres asistieran al evento. Al poco tiempo, la dinámica de la escuela cambió, la mayoría de los equipos de mamás comenzaron a desmontar y recoger todo el material. Me sorprendió notar que para las doce del mediodía la escuela ya estaba casi por completo vacía.

Pregunté con una de las mamás porque la premura de quitarlo todo, “tenemos que dejar todo limpio para no molestar a los de la tarde”.

He decidido iniciar este capítulo con una descripción basada en mis notas de campo que reconstruye los preparativos y desarrollo de la Feria de las Culturas, porque en ella podemos notar muchos de los aspectos que dan forma al discurso de la participación desde la perspectiva de los padres. Uno de los elementos más evidentes que emerge de la viñeta anterior, se relaciona con el género. Durante mi estancia de campo fue frecuente que quienes respondían a los llamados por parte de la escuela eran “ellas”, las mamás, abuelas, hermanas. Así que fue con “ellas” con quienes pude establecer diversas conversaciones en este período, la presencia de los papás sucedió con menor frecuencia y solo bajo circunstancias particulares. Algo común en estas conversaciones fue la acentuada creencia que vincula a las mamás (mujeres en general) con las distintas actividades propuestas como parte la participación de los padres de familia.

Leonor- Porque yo trabajo en mi casa, entonces, yo le digo a mi hijo, yo en lo que pueda mijo, voy a estar ahí contigo, para que vean que yo, o sea, no he perdido interés en mi hijo, porque siempre he estado con los tres igual, procuro estar con los tres igual, y que la tarea, nomás llega y le checo luego luego la libreta, ¿traes tarea?
[...]

P- Su esposo, ¿trabaja?

Leonor- Mi esposo trabaja como chofer en una dependencia de gobierno (E09, Leonor, madre de familia, diciembre 2018).

P- ¿Normalmente quién viene cuando hay actividades? ¿vienen los dos?

Felipe- Mmm... Ella

P- ¿y ahora? ¿cómo hizo para venir?

Felipe- Ahorita pedí permiso, desde las nueve de la mañana

Elsa- Es que ya es el último ciclo en la escuela

Felipe- Sí, por eso quería verla ahí (a la hija), ya es la última vez que la voy a ver en la escuela (E08, Elsa y Felipe, padres de familia, diciembre 2018).

En las citas anteriores, tanto en el discurso de Leonor, Elsa y Felipe, podemos identificar elementos relacionados con esta tendencia. Para Leonor, la responsable de llevar a la práctica el compromiso con la educación de su hijo es ella, la mamá. Así ha sido con sus dos hijas mayores y así debe ser con el más pequeño. A partir de su trabajo actual como costurera, asume que este puede interferir con la frecuencia y disponibilidad para la asistencia, más no contempla la posibilidad de negociar dicha responsabilidad con el papá. Para Felipe y Elsa, está implícitamente

acordado que es ella la encargada de solicitar citas con la maestra, asistir a las asambleas, y demás actividades que requieren de la participación de los padres. Solo en ocasiones muy específicas es que Felipe tramita lo necesario para poder asistir. Es común observar que, así como el gesto de llevar el “loche” a la hora del recreo, son las mujeres quienes integran mayoritariamente organismos como la mesa directiva o asociación de padres de familia, vocales de grupo, el consejo de participación social y la cooperativa. Son las madres o abuelas las que asisten normalmente a las actividades que los maestros vinculan a la “participación” de los familiares tales como las asambleas; entrega de calificaciones; la venta para la kermese o el desfile navideño. Solo aquellas actividades que implican un esfuerzo físico más notable son en las que participan algunos papás.

P- Les piden mucho su apoyo y me imagino que de pronto ha de ser cansado, como usted decía, “muy apenas me doy abasto con mis dos hijas y todo” ¿qué la motiva, por qué viene usted?

Blanca- La niña, por mi hija, por mi hija porque así la veo. Fíjese que una vez me dijo mi hija, me dijo “mami a mí me da mucho gusto que vengas a ayudar, me da mucho gusto verte ahí, porque estás con la maestra ayudando”. O sea, la niña se fija en todo eso, y se sienten importantes y se sienten seguros, y es lo que más yo apoyo, o sea, voy a ir porque mi hija se siente bien y se siente a gusto cuando me ve ahí, le digo, hija aquí estoy, y hasta se siente bien padre, hasta orgullosa

P- como acompañada...

Blanca- Exacto (E07, Blanca, madres de familia, diciembre 2018).

P- Leonor, yo la veo que viene a las distintas actividades, la kermese, los villancicos, ¿Qué la motiva a usted a venir a todas estas actividades?

Leonor- Pues cuando yo puedo si vengo, porque me gusta verdad, pero este, o sea, pues para mejorar la escuela, para las nuevas generaciones que vienen porque, yo no sé si aquí van a estar mis nietos

(risas)

P- Pues todo parece indicar que sí, ya es tradición

Leonor- Pues es bonito, tener tu escuela, tener algo, o sea, para que los niños crezcan tanto, en que, en lo..., como le digo, o sea, que ellos quieran emprender algo, quieran ser alguien

P- ¿Como para motivarlos?

Leonor- Ándele que se motiven, es bonito. Porque cuando ven a los papás, ellos se animan. Ayer, no le miento, en todo, en todo, con mis hijas, desde el kínder, así fuera con un dolorón de cabeza, porque yo padezco migraña, entonces, yo iba a las actividades. Ayer por primera vez, llegué tarde a ver a mi hijo y ya estaba acabando de bailar y le digo mijo tu último baile, “¡cómo que no me viste!” nombre en la noche, no me la acababa

(E09, Leonor, madre de familia, diciembre 2018).

Por un lado, en los relatos anteriores Blanca y Leonor, refieren lo importante que es para ellas y para sus hijos la asistencia a este tipo de actividades, labor que han desempeñado en la historia

escolar de todos y cada uno de sus hijos. Así como ellas, una gran cantidad de mamás con las que conversé en distintos momentos (en la asamblea, la kermese, cuando iban a realizar el aseo del salón, el día que fueron a pintar la escuela), me compartieron esta idea que vincula la participación con el cuidado, la atención y el interés que, como mamás, consideran deben proveer. Una concepción de la participación muy similar es la que refiere Marta C. Azaola (2010) en una de sus investigaciones realizada en escuelas rurales de Michoacán. En dicha investigación, la autora señala que a muchas de estas madres de familia se les relaciona con la obligación de esta participación en la escuela, no sólo porque están más tiempo en casa “sino principalmente a causa de los roles de género impuestos en la comunidad” (Azaola, 2010:71).

Por otro lado, esta asociación que se establece entre participación y presencia maternal está impregnada de cierta connotación jerárquica y desigual respecto al género, que determina el involucramiento de las madres de familia. Es decir, esta perspectiva asume que “las mujeres siguen siendo las responsables de los niños” (Reay, 1998:2), y que estas actividades al estar ligadas de manera “natural” al hecho de ser madres (abuelas, tías, hermanas) no implican esfuerzo o trabajo alguno en su realización. Un ejemplo de lo anterior, es la manera en que los maestros y maestras, asumen la disponibilidad de tiempo y presencia por parte de las madres de familia en estas tareas. Aunado a esto último, aunque en su mayoría sean mujeres las que participan, es poco común escuchar en los maestros, maestras o cualquier autoridad educativa alguna expresión en la que reconozcan que son las mujeres las que se hacen cargo y atienden este tipo de actividades, es poco frecuente escuchar por ejemplo “la participación de las madres de familia”. Que sea el término “padres” el que predomina, como refiere Reay (1998), en un esfuerzo por el equilibrio, “dejan abierta la posibilidad de participación paterna” (Reay, 1998:10) en un área que, como señala la autora, en realidad muchos le han dejado a la madres de sus hijos.

Así pues, la participación de las mamás poco tiene que ver con la resolución de las diferentes tareas a partir del diálogo o intercambio de ideas o propuestas con los maestros y maestras, más bien, se relaciona con el compromiso de cumplir con las instrucciones o disposiciones que estos últimos definen para las distintas actividades: apoyar en la venta de comida, llevar el material para la asamblea, realizar el aseo del salón o con los utensilios necesarios para lo mismo, asistir a la entrega de calificaciones, entre otras. Y también, a estar pendientes del compromiso de sus hijos con la educación: es decir, que hagan tareas, que asistan a clases, que lleven los materiales, etcétera. Si recordamos el análisis del apartado previo, esta concepción limitada de la participación de los padres, coincide con lo que los maestros también

esperan de su participación. Es decir, no son solo los docentes quienes reducen al acompañamiento la participación de los padres (o más bien de las madres), sino que es también asumida por ellas mismas. Pareciera entonces que el involucramiento de las madres se reduce a una especie de acompañamiento, lo importante es “ser vistas” (presencia física), poca es la posibilidad de establecer un diálogo con otros actores, o participar en la toma conjunta de algunas decisiones, la resolución de problemas, u otros asuntos escolares; por ejemplo, es muy raro que puedan proponer algo tan simple como el día, horario o las condiciones que mejor les va para la realización de las diferentes actividades.

Esta “participación emocional” (Azaola, 2010) traslada la concepción de maternidad, esta que demerita el trabajo de las madres al verlo como algo natural, del espacio privado al público, es decir, del hogar a la escuela. Da cuenta, además, del “cuidado y afecto ligado al conocimiento latente y oculto” (Moll y Greenberg, 1990 retomado en Azaola, 2010) que se deriva de la historia social de las madres de familia. Es desde este conocimiento y experiencia que las mamás reconocen a la escuela como una alternativa para acceder a mejores condiciones de vida. Por tanto, la importancia de su participación está permeada, además, por las expectativas de poder romper con historias educativas coartadas por diferentes situaciones.

Esta forma de concebir la participación, en donde la maternidad es concebida “como un estado de ser en lugar de hacer” (Reay, 1998:8), funge al mismo tiempo como una especie de contención o soporte a partir del cual las mamás conservan el interés de asistir y participar en las distintas actividades dispuestas por la escuela, aún y cuando estas no respondan a propósitos compartidos con los maestros. La ausencia de un objetivo claro y congruente a sus expectativas deriva en una falta de sentido y desconfianza hacia la directora, maestros y organismos de representación de padres, sin embargo, una gran parte de las mamás mantiene su colaboración en los distintos momentos en que son requeridas por la escuela. Aún y cuando en los diferentes programas, leyes o documentos oficiales se pretende la transformación de la relación entre maestros y el resto de los actores escolares, lo que se puede inferir es que, como lo refieren Perales y Escobedo (2016), las diferentes decisiones y actividades siguen quedando bajo la tutela de los directores y profesores.

Otro de los fenómenos que configuran la perspectiva de las madres de familia respecto a la participación y su interacción con los maestros, es precisamente *la desconfianza y falta de sentido* que mencionaba en el párrafo anterior. Esto último ocurre de dos maneras. Por un lado, como ya he explicado, los pocos espacios de encuentro entre maestros y padres están permeados por

estigmas o prejuicios a partir de los cuales los maestros limitan la participación de los padres en asuntos decisivos para la escuela. La experiencia relatada por Ana -madre de familia y vocal de grupo-, puede servir para ilustrar lo anterior. Durante el ciclo pasado Ana y su esposo, ofrecieron a la directora colaborar con la reparación del aire lavado²⁹ de algunos salones. La directora respondió con una negativa argumentando, según refiere Ana, que la intención de los papás era hacer negocio con la comunidad. Esta respuesta influyó en la disposición de Ana para colaborar con el plantel. Ahora ha decidido omitir su iniciativa y solo cumplir con las actividades que la maestra solicita. Al respecto, Perales (2014) en una investigación similar que realiza en un jardín de niños en la ciudad de Torreón, Coahuila, refiere que los padres de familia terminan asumiendo una relación de participación con el plantel “como proveedores obligados”. Como lo muestra el relato al inicio de este apartado, los padres, participan a partir de abastecer con el material necesario para las múltiples actividades, pagar cuotas y aportar “mano de obra” en diferentes momentos: decorar un stand en la feria de las culturas, el aseo de los salones, pintar la escuela, sembrar árboles, vender alimentos, entre otras. La participación de los padres de familia a partir de la toma de decisiones o la discusión de ideas o alternativas en la organización de la dinámica escolar es muy limitada, sino es que nula, dentro del espacio escolar.

Por otro lado, la falta de organización y diálogo entre los mismos padres es otro de los factores que deriva en la falta de sentido y subordinación ante las formas de organización de los maestros.

P- Y hablando de las formas en que se relacionan, ¿cómo percibe usted la relación entre ustedes los padres de familia y la dirección?

Blanca- Es muy mmm... se puede decir nula, casi no podemos hablar. Ya hablamos ya cuando estamos a disgusto con una maestra o “x”, de las clases y todo eso, ya podemos hablar con la directora, mientras no

P- No hay como ninguna ocasión de contacto

Blanca- No, la verdad no, está muy cerrado, es..., la directora tiene sus cosas y nosotros, o sea, no, no nos permite hablar. El año pasado que mi hija se graduó, supuestamente iba a haber un..., en un salón, íbamos a dar, se iban a graduar en un salón muy bonito acá de la Fama. Este, ya teníamos todo listo y a última hora la directora no quiso. Entonces todas las mamás estábamos a disgusto porque ya pues habíamos pagado

P- ¿cómo?

Blanca- Y pues, que siempre no. Entonces la directora salió bien, no nos, no nos respondió en la dirección sino acá afuera, salió acá afuera y empezó a hablar con

²⁹ El aire lavado es un sistema de acondicionamiento de aire, que consiste en hacer pasar el aire por una cortina de agua, para disminuir la temperatura del aire.

nosotros y que no se podía y que sus jefes más al... más arriba no, pues que no quisieron.

P- Pero ¿por qué? Si era la fiesta de ustedes

Blanca- Entonces, todas las mamás estábamos a disgusto, vinimos muchas mamás a platicar con la directora y dijo la directora que no, que si estábamos en desacuerdo que podíamos hablar con su jefe más, de la directora, no sé si sea jefe de zona o no sé, que para que hablaran con ellas. Una de las mamás que es la que, sí, la que se puede decir que la presidenta de todos nosotros fue a hablar con la jefe de zona y dijo que no, que no se podía

P- Y ¿entonces qué hicieron? ¿tuvieron que cancelar todo?

Blanca- Pues siempre se hace aquí, entonces dice una de las mamás, dice, es que como no es posible, que si una graduación se puede hacer dónde sea

P- Claro,

Blanca- Y pagamos, fueron casi quinientos pesos, entonces, estábamos muy a disgusto porque la directora no quiso. Dijo una mamá, a lo mejor la directora no quiso o no sé qué, o por dinero o que se yo, dije bueno, pues ni modo (en un tono desalentador). Y fue la última vez que hablamos con la directora porque así, casi casi hablando así no se puede (Entrevista a Blanca, madre de familia, Ibid.).

El fragmento anterior que transcribo de la entrevista con Blanca ilustra parte de las creencias y expectativas que durante mi estancia en campo pude rastrear en el discurso de una gran parte de las madres de familia. Estas, refieren lo complicado que es poder generar espacios de diálogo o encuentro con maestros y directivos. Más allá de esta dificultad, me interesa resaltar la falta de organización y diálogo que también sucede entre los mismos padres, situación que dificulta la representación de estos como un colectivo. Aunque uno de los objetivos de organismos como la Asociación de Padres de Familia (APF) o el Consejo de Participación Social (CPS) es justo la representación de los padres, no es siquiera a partir de dichos organismos que se logran articular sus diferentes expectativas, ideas, creencias o necesidades.

En el caso del primero, la APF -que es la más reconocida por la comunidad escolar-, de acuerdo con las creencias de las mamás que no forman parte de ella, la asociación mantiene poco diálogo con el resto de los padres de familia. Sus funciones, según refieren las madres de familia, se enfocan más en transmitir los comunicados que emite la directora respecto al reglamento, solicitudes, cuotas, entre otras. Es decir, podría entenderse que dicho organismo funciona como una línea de transmisión vertical entre la directora y las familias. Lo anterior, además de limitar la autonomía del organismo, promueve cierta desconfianza en el resto de los padres, como lo enuncia Leonor: “no me gustan los movimientos que se hacen [...] aquí te dicen una cosa y allá le dicen otra cosa a la maestra” (E09, Leonor, madre de familia, diciembre 2018).

Respecto al CEPS, que como veíamos en el capítulo 2, una de sus funciones es ser la vía a través de la cual los padres de familia puedan opinar sobre las actualizaciones y revisiones de los planes y programas, lo conciben como una instancia confusa y poco clara -incluso para los maestros-. La mayoría refieren no conocer de su existencia y menos de la manera en que está conformado. Quienes han escuchado algunas referencias, lo ven como un organismo similar o idéntico a la APF. Como ya lo mencioné, el hecho de que en ambos organismos participen las mismas mamás es un factor que facilita la confusión.

De manera simultánea a la falta de organización se va gestando en las expectativas de los padres de familia, cierta incertidumbre o desánimo para expresarse en los espacios donde existe la posibilidad de ser escuchados y tomados en cuenta. Frases como “calladita me veo más bonita” que refiere Blanca, o el temor ante algún tipo de represalia hacia los hijos, nos advierten sobre algunas de las formas que pueden asumir la incertidumbre o preocupación por manifestar alguna inconformidad ante la directora o cualquier otra autoridad escolar.

P- Ustedes ¿cómo perciben que se toman las decisiones aquí en la escuela? ¿quién toma las decisiones para el reglamento? Cosas como el uniforme, por ejemplo. Todas estas cuestiones del reglamento ¿cómo se deciden?

Elsa- Pues me imagino que la directora, porque inclusive cuando recién entramos nos dan una hojita donde vienen los reglamentos y todo eso

P- Ya están estipulados, ¿ustedes no tienen injerencia, no participan en elaborar el reglamento? ¿o elegir el uniforme, por ejemplo?

Elsa- Del uniforme, no

Felipe- Debería de participar los padres también porque se elige a cierta persona nomás para que haga los uniformes y ya, pero ...

Elsa- Nomás cuando hay juntas para la mesa directiva si, si nos citan

Felipe- Sí, pero estamos hablando de que deberían de ser uniformes que los consigas en cualquier parte, no que estés amarrado con cierta persona a comprar

P- Claro, porque te lo va a vender a lo que quiera, ¿no?

Felipe- ¡Sí! Lo que quiera, entonces a mí me parece mal eso

[...]

P- Ustedes ¿creen que esto es igual en todas las escuelas? Por ejemplo, usted (mamá) que tuvo la experiencia en la tarde ¿cree que es igual en todas las escuelas?

Felipe- Sí, yo creo que es igual porque inclusive el hijo mayor que entró a la secundaria también es a lo que ellos pidan, no a como ellos lo elijan

P- Y ustedes ¿creen que esto deba ser así? O ¿creen que pudiera ser de otra forma?

Felipe- No, yo digo que, de perdido, mínimo que inviten a la gente a decir “hay estos colores, cuál escogen” o cuál les gusta a los niños, o sea, que todos participen verdad. Ahora es, si hay un color verde y a mí no me gusta el verde, me tengo que aguantar todo el año

P- Como las libretas no, que las forran todas del mismo color

Felipe- Eso está mal también porque yo pienso que la libreta trae sus dibujos, para qué forrarla, nomás ponerles nombre que es verdad, es que es mucho gasto

P- Bueno y ¿ustedes creen que importa más o tiene más peso la decisión de quien tenga un puesto más alto, o ¿eso ha cambiado?

Felipe- No que, la decisión es del que está más alto

P- Sigue siendo como la forma de

Felipe- Caciquismo (E08, Elsa y Felipe, padres de familia, diciembre 2018).

Como lo ilustran Elsa y Felipe -padres de familia- en el fragmento anterior, persiste en la perspectiva de los padres la idea de subordinación a los diferentes mandatos que provienen de la autoridad dentro de la escuela. Las diferentes voces, necesidades, inconformidades se difuminan por la falta de cohesión y diálogo entre los mismos padres y por experiencias en donde el rechazo, la discriminación, la carga desigual de trabajo de la participación de los padres se han encargado de reiterar la separación o distancia entre padres de familia y maestros.

3.3 Capacidad de agencia y derecho a la participación de niñas y niños

El recreo es uno de los momentos más anhelados de la jornada escolar, al menos así pareció ser para las niñas y niños de la escuela donde estuve y así lo recuerdo de cuando yo misma era niña. Las caras sonrientes y los movimientos acelerados que anunciaban junto con el timbre el inicio del recreo me lo confirmaron. Aunque nada espectacular suceda durante el descanso, y aunque sean solo veinte minutos, el qué tan buena o mala fue la jornada escolar mucho tiene que ver con el recreo. En el día a día no era infrecuente escuchar a los chicos preguntar por la hora para enseguida calcular cuánto más había que esperar para el descanso. Así, para algunas de las maestras y maestros, la mejor estrategia para recuperar el orden o el silencio era advertirles que podían quedarse sin recreo. Decidí entonces que uno de los espacios etnográficos en mi trabajo de campo, definitivamente tendría que ver con el acompañar a los niños y niñas a la hora del descanso, en ocasiones con el pretexto de la lectura de un cuento y otras con el de comer y platicar al igual que ellos.

Estando ahí me di cuenta de que, durante esos veinte minutos los chicos y chicas toman una gran cantidad de decisiones, establecen diálogos y silencios con diferentes intenciones, buscan y en algunos casos evitan interacciones. A la hora del descanso los chicos van por su cuenta, y aunque están rodeados de las “guardias”³⁰, y tienen “prohibido correr”,

³⁰ Le llamaban “guardias” al ejercicio de los maestros de colocarse en parejas en distintos puntos de los diferentes patios para vigilar a los niños y niñas durante el descanso. Al ser dieciséis maestros son ocho puntos estratégicos donde se realizan las guardias.

son los 537 niños y niñas quienes de manera simultánea tienen que decidir dónde sentarse, a qué grupo acercarse y a qué grupo no, a qué jugar, a quién invitar y a quién no, si intercambiar, compartir o no sus alimentos, si prestar o no de su dinero, si prefieren jugar que comer o viceversa, de qué hablar y de qué cosas no, tal vez todo lo anterior sea lo que lo hace tan anhelado e interesante. A diferencia de las aulas, en el recreo son los niños y niñas quienes definen los sectores de la escuela: las bancas de concreto atrás de uno de los edificios con menos visibilidad eran para los chicos más grandes, los de quinto y sexto; las escaleras que dan al frente de la entrada principal, eran para los chicos más pequeños. Algunos grupos de niños recurren frecuentemente al mismo lugar donde saben que encontrarán a sus hermanos(as), mejores amigas o amigos, o a aquellos con los que apenas inician amistad, otros más, buscan la cercanía con su maestra o maestro, como si las horas anteriores dentro del aula no hubieran sido suficientes.

En esos recorridos por el descanso, un miércoles de noviembre decidí acercarme a un grupo conformado por cinco niños de quinto y sexto grado. El grupo de chicos ocupaba las escaleras al aire libre que se encontraban al centro, uniendo los dos grandes patios de la escuela. Pregunté si podía acompañarlos por un momento. Con algunos ya había conversado en su respectivo salón por lo que rápidamente y con una expresión de sorpresa aceptaron me sentara con ellos. Nuestra conversación inició con el tema del “lonche”, pregunté que quién en casa se encargaba de hacerlo, todos salvo uno de los chicos contaron que la mamá era la responsable de tal tarea. Nuestra conversación tuvo diversos giros, a veces ellos preguntaban: a qué me dedicaba; dónde vivía; en qué camión llegaba a la escuela; si tenía o no hijos; por qué estaba en la escuela; y por supuesto qué era eso de la antropología; en otros momentos era yo la de las preguntas.

Me pareció importante hablar de ciertas cosas en ese espacio donde no había maestros o padres de familia de por medio, en donde como señalo al inicio, las respuestas irían por cuenta de los chicos. Conversamos entonces acerca de para qué servía la escuela. Uno de los chicos explicó que él venía para poder tener un futuro, uno de sus compañeros dijo que servía para hacer amigos. Ambas respuestas resonaron en mi cabeza, no era la primera vez que aparecían en el discurso de niños y niñas con quienes había conversado en otros momentos dentro de la escuela. Respecto a la segunda respuesta, otras similares que habían surgido eran: “para tener amigos”, “para conocer más gente”, “conocer a las personas que están a tu alrededor”. Insistí entonces en saber acerca de esto, pregunté dónde se tenían

más de los mejores amigos, la respuesta fue al unísono y en un tono que intentaba remarcar lo obvio para ellos de la respuesta: “en la escuela”. Este fenómeno, según explicaron los niños y niñas que participaron en uno de los grupos focales, se debe a que son los chicos y chicas de la escuela con quienes pasan más tiempo, con algunos de ellos, no la mayoría, vuelven a coincidir fuera de la escuela.

Otro tema que surgió en nuestra conversación trató acerca de las cosas que a ellos más les gustaban de su escuela. Una de estas, era cuando sus compañeros los apoyaban y, por el contrario, cuando no lo hacían y en su lugar lanzaban burlas, chismes o peleas era lo que menos les gustaba. Pregunté entonces si ellos alguna vez habían recibido apoyo de otro compañero, todos contestaron que sí, con excepción de un chico quien argumentó que a él no le había tocado esa experiencia. De inmediato uno de sus compañeros replicó el comentario diciendo “y entonces, ¿Cuándo yo te ayudo qué?”, ante tal cuestionamiento el niño sonrió y reparó su respuesta.

Seguimos conversando acerca de cómo, otra de las cosas que no les gustaba, según refirió uno de los niños, era cuando su maestro o maestra no proponían actividades dentro del aula o se ausentaban de esta, comentario con el que todos estuvieron de acuerdo. Explicaron que cuando el maestro salía, todos hablaban y gritaban y eso era muy molesto, “se hace mucho desorden y además no hacemos nada”. Acercándose el término del recreo les pedí que pensarán en algo que les gustaría cambiar dentro de su escuela para hacerla un mejor lugar. Después de un breve silencio uno de los chicos comentó que a él le gustaría que “los maestros convivieran más con ellos”, ya sea en el recreo o en el salón. El resto de los chicos asintieron, unos con un movimiento de cabeza y otros con un sonriente “sí” para apoyar el comentario del compañero. El timbre que anunció el término del recreo sirvió como cierre de nuestra conversación, y mientras los chicos levantaban rápido la basura y algunas de sus pertenencias me invitaron a que si quería seguir platicando podía acompañarlos al siguiente día en el recreo.

Ese día, la idea de cómo los chicos experimentaban con desagrado la ausencia del maestro en el aula, se quedó plasmada en mi libreta de notas. ¿Por qué es tan importante para ellos? ¿qué no es con quien pasan más tiempo? ¿por qué el anhelo de conversar y convivir con ellos? Mientras repasaba estas preguntas recordé varias de las conversaciones con los niños y niñas más pequeñas que había tenido dentro del aula en diferentes momentos. En estas conversaciones, los niños y niñas de una forma muy espontánea y con mucha

naturalidad compartieron conmigo parte de sus historias de vida, que, en algunos casos, eran historias atravesadas por procesos complejos como duelos, separaciones y pérdidas. Bastaba lanzar algunas preguntas aparentemente sencillas tales como ¿cuál es tu nombre? ¿quién te hizo ese peinado? o ¿quién te trajo a la escuela? para que pudieran compartir detalles, algunos muy significativos, de su entorno familiar y social. De manera similar a los chicos con quienes conversé en el recreo, también hacían preguntas tratando de descubrir quién era yo y qué era lo que hacía, cómo vivía. Conversar con ellos, me hizo dar cuenta entonces que para los niños y niñas *formar parte de* tiene que ver con ser reconocido y reconocer a los demás, no basta con ser Regina de 2° “A”, Mauricio de 3° “B”, o Patricia la practicante. Formar parte de la escuela y por tanto participar, tiene que ver con conocer y reconocer las ideas y las prácticas del otro a partir de la experiencia cotidiana. Como veíamos en el capítulo 1, la participación implica involucramiento y compromiso y es un reflejo del sentido de pertenencia. Como refieren James and James (2004), estos procesos de reconocimiento a las prácticas e ideas de uno y del otro, es lo que da sentido al lugar social y a las mismas prácticas que de este proceso se van generando.

¿Qué relación tiene esto con el proceso de participación? La participación que pretenden los diferentes programas y planes propuestos desde el Estado, aluden a involucrar y reconocer a todas y cada una de las personas que convergen en el espacio escolar como actores de la comunidad, incluyendo a los niños y niñas. Además, como parte de sus propósitos enuncian el interés de fomentar en ellos (los niños) actitudes de solidaridad, cooperativismo y democracia. Así, la participación se convierte en la condición para la vida democrática de las instituciones, en este caso la escuela; y en uno de los valores que contribuye a la formación del ciudadano (Latapí, 2005), o ¿deberíamos decir de futuros ciudadanos, en el caso de los niños y niñas? No obstante, en los diferentes debates que intentan esclarecer este proceso vinculado a las escuelas, la discusión comúnmente se focaliza en la interacción entre los padres y maestros, siendo que, además de que los niños y niñas y su aprendizaje son el objetivo primordial, son quienes constituyen la mayoría de la población escolar. Entonces ¿son parte de la comunidad o solo forman parte de manera parcial o en ciertos momentos? ¿Son actores con capacidad de agencia o con una capacidad de agencia en potencia? ¿Son sujetos activos en el ámbito escolar o se les atribuye un rol pasivo como la materia prima a ser pulida y transformada?

Con relación a esto último y retomando lo señalado en el primer capítulo respecto a las concepciones adulto-céntricas y occidentales sobre la ciudadanía y la niñez, al parecer existe una tendencia a conceptualizar esta última como una categoría estática, pasiva y universal, tendencia que además, ha permeado las formas de interacción entre maestros y niños en las escuelas. A partir de una perspectiva en donde la jerarquía generacional atraviesa dichas interacciones, no es infrecuente que la participación en los niños, tome formas directivas y permeadas por el instruccionismo y se subestime el involucramiento que puedan experimentar en la toma de decisiones de la comunidad. Así, como he señalado anteriormente, la discusión se focaliza en la participación de los adultos, es decir, de padres y maestros. Desde esta mirada, experiencias como la del profesor que deja solo al grupo o lo mantiene en la inactividad (aburrimiento), que podría interpretarse como una forma de no reconocimiento de los niños y niñas como interlocutores, como veíamos en el capítulo 1, una especie de “testigos mudos”, parecieran no repercutir en los procesos de participación y por tanto no tener mayor implicación que no sea la de incumplir con una regla institucional.

Por tanto, una perspectiva de la experiencia es una de las alternativas para comprender cómo conciben los niños y niñas la participación. En lo siguiente, trato de rastrear a partir de sus diferentes expresiones discursivas, qué tipo de creencias y expectativas pueden influir en la determinación de su concepción de participación en la escuela.

P- Oigan, y ustedes ¿piensan que todas las escuelas son iguales?

Carlos, Regina, Vanesa- ¡No!

P- ¿Por qué no?

Varios- Porque unas son limpias y otras son sucias,

-Porque son diferentes maestros con diferentes disciplinas,

-Unas están cuidadas y otras no, distintas disciplinas,

Carlos- Porque también los alumnos tienen diferentes maneras de pensar

P- ¿Por ejemplo...?

Mariana- Algunos son colegios y otras escuelas y unas escuelas son privadas

Raúl- Unas son públicas

P- Y, esto de las disciplinas, ¿qué significa eso de la disciplina? ¿qué tipo de disciplina hay en unas escuelas y qué tipo en otras?

Regina- En el “Niños del mudo” hay, que no te puedes juntar con hombres, son dos recreos, de mujeres y de hombres.

P- Y ¿ustedes qué piensas de eso?

(risas)

Gaby- Está muy mal, está mal porque no conoces a las demás personas que están a tu alrededor

P- Sí. Y ¿aquí? ¿cómo sería la disciplina de esta escuela? ¿qué cosas serían características de la disciplina de esta escuela?

Raúl- Que no nos dejan traer celular.

P- ¿Por qué?

Mauricio- Porque nos vamos a distraer, nos distraemos del estudio.

Gaby- No nos dejan correr en el descanso como en otras escuelas

P- ¿No los dejan correr en el descanso?

Claudia- Es una distracción el celular para nosotros

[...]

P- Oigan, y en esto del recreo que decía Gaby, me llama la atención ¿saben por qué no pueden correr en el recreo?

Varios- Porque pueden haber accidentes,

- También pueden poner en riesgo su vida,

- Si andas corriendo te castigan, te pueden poner un reporte por andar corriendo

P- Pero esto de poner en riesgo la vida o poder ocasionar un accidente, ¿ustedes piensan que si corren en el recreo pueda pasar eso realmente?

Grupo- (en coro) Si.

Jonathan- Una vez cuando estaba yo allá en Veracruz, choqué contra dos niños y me raspé toda la rodilla,

Mauricio- Maestra, la maestra nuestra, siempre comenzamos con una plática que ella nos cuenta, y ella nos estaba contando, que, por qué nos llama la atención cuando estamos corriendo, y que ella trabaja en un turno de tarde en otra escuela y que cuando ella llegó, un niño estaba corriendo y se rompió el pie, y no...

Mariana- El brazo, porque se tropezó con una piedra

P- Oigan y cuando ustedes juegan afuera de su casa ¿corren?

Grupo completo- ¡Sí!

P- Y ¿ponen en riesgo su vida?

Varios niños- ¡No!,

Gaby- Si

Raúl- No (Gpo. Focal 1, niños y niñas de 11 y 12 años, octubre 2018).

El fragmento anterior, forma parte de la conversación que tuve con ocho niños y niñas de quinto y sexto grado (11 y 12 años de edad). Todos, con excepción de Jonathan -quien cursa el sexto año- son alumnos en la escuela desde los primeros grados. La conversación se llevó a cabo en la biblioteca, al ser el espacio que, además de brindarnos un poco de privacidad era el que reunía las condiciones necesarias para poder escucharnos. Tal condición, influyó en que la experiencia fuera muy similar a la de estar en un salón de clases. Uno de los objetivos principales de dicho acercamiento, era poder rastrear discursos en los niños y niñas que sirvieran como pista para explorar sus propios intereses, expectativas y anhelos respecto a lo que ellos significan como participar (o pertenecer a la comunidad escolar). Uno de los hallazgos, como muestra el relato, con respuestas como la de Claudia y Mauricio, ante el cuestionamiento de la prohibición de correr en el recreo o del uso del celular, fue que los

niños y niñas cargan con discursos aprendidos (de los adultos) que utilizan como explicaciones de lo que transcurre en la experiencia cotidiana. Es decir, en ellos permea el interés en replicar respuestas que desde la perspectiva de los adultos serían las “correctas”. Esto puede estar relacionado con el hecho de que, gran parte de los espacios en los que interactúan con sus maestros, impera una dinámica unidireccional en donde el diálogo y por tanto la posibilidad de explorar sus opiniones, desacuerdos o dudas es casi nula. En una condición similar a la de los maestros, la poca frecuencia del diálogo entre estos últimos y los niños, aún y cuando es amplio el período de tiempo en el que convergen, complejiza la autenticidad en las expresiones discursivas de los niños. Con relación a este punto, Wyness (2012) refiere que:

A la promoción de la participación infantil comúnmente le ha seguido la búsqueda de formas de participación auténticas, particularmente en relación con las expresiones discursivas. Existe un debate crítico dentro de los estudios de la niñez respecto al alcance que se puede tener a las voces infantiles libres de la mediación o distorsión adulta (Wyness, 2012).

La reflexión anterior, nos remite de nueva cuenta a la realidad ambivalente que caracteriza la experiencia de niños y niñas, y que enmarca de cierta forma el contexto en el que se configuran, entre otros, los procesos de participación en estos. Es principalmente en la niñez, como señala Saraví (2015), que “el individuo internaliza el mundo exterior, y su posición en él, a través de la mediación de otros significantes. Pero, simultáneamente con este proceso de aprehensión de la realidad objetiva, también se construye una subjetividad acorde con ese mundo exterior” (Saraví, 2015:51). Es decir, aunque el niño no puede prescindir de la interacción y diálogo con los adultos encargados de su protección y cuidado (en esta caso los maestros), como lo refiere Elías (2000), tampoco debemos concebirlo como un simple reflejo de sus interlocutores; existe cierta autonomía que determina la manera en cómo el niño responde ante los significantes de quienes están en relación con él.

P- ¿Qué es lo que más les gusta que hagan los maestros?

José Juan- Que se porten bien

P- Y, ¿qué significa que se porten bien?

-que nos pongan dibujos,

-que nos pongan planas y dibujos

- que nos den algo con qué trabajar

- a mí me gusta que nos pongan actividades

P- Y ¿qué es lo que no les gusta que hagan los maestros?

José Juan- Que nos pongan tanta tarea

Daniela- Que no nos regañen y nos pongan tarea extra

Marcela- Que nos dejen sin recreo
Elian- Que no haiga educación física
P- No te gusta cuando cancelan la clase de educación física ¿Tu querías decir algo?
Jorge- Que no me gusta que se vaya el profe y luego no nos deje nada
P- No te gusta que se vaya el profe del salón
Jorge- Si, luego se va y luego ya viene, y se va
P- Y ¿por qué no les gusta cuando el profe se va del salón?
Jorge- Porque se va y abre la puerta y hacen mucho ruido cuando abre la puerta
Daniela- Porque todos gritan y tiran todo (Grupo focal 2, niños y niñas de 7 y 8 años, octubre de 2018).

P- Ah, y cuando ustedes quieren ir al baño, ¿puedes salir o tienes que pedir permiso?
Varios- Pedir permiso
P- Y si el maestro te dice que no,
Mauricio, Raúl, Regina- Nada más puede salir uno, no pueden salir varios, tienes que aguantarte, hasta que venga el otro
P- O sea, que cuando ustedes van a salir del salón, tiene que pedir permiso,
Varios- Si, pues si
P- Y cuando los maestros van a salir del salón ¿ellos piden permiso?
Varios a una voz- No
P- -y ¿salen muy seguido?
Carlos- ¡Sí!, nuestro maestro si, por esto está el ruido, siempre estamos solos,
P- Cuando tu maestro se va ¿no pide permiso?
Carlos- No, solo se va y dice ahorita vengo
Regina- Y ya no vuelve, ya hasta después del recreo, o no sé,
P- Y a ustedes, ¿les gusta que los maestros se vayan del salón?
Varios- sss... (con cierta duda)
Jonathan- A mí más o menos, a veces, si a veces
Regina- A mí no me gusta porque nos dejan un trabajo y nos quedamos con duda de qué hacer (Grupo focal 1, niños y niñas de 11 y 12 años, octubre de 2018).

Pero entonces, ante esta realidad ambivalente, ¿qué papel juega la presencia del “otro” en la configuración de procesos como el de la participación? Tanto en los fragmentos anteriores como en el relato de la conversación en el recreo al inicio de este apartado, un elemento común en las concepciones de niños y niñas, es la inconformidad ante la ausencia del maestro dentro del aula y la falta de convivencia con ellos. Dicho fenómeno, enfatiza uno de los puntos ciegos en el discurso relacionado con la participación escolar. Como aspectos adyacentes a la participación, como ya he comentado, frecuentemente se enfatizan la igualdad de oportunidades y calidad educativa, pero poco se discute respecto al apego escolar y la calidad en la interacción alumno–maestro. Las expresiones discursivas de los niños y niñas cuando señalan “no me gusta que se vaya el profe y luego no nos deje nada” o “se hace

mucho desorden y además no hacemos nada”, dan cuenta cómo la ausencia sin explicación del maestro, se experimenta con cierta molestia. Esto nos habla por un lado, del tedio o descontento que resulta de la falta de orientación y acompañamiento del maestro. Por otro lado, hace visible la falta de congruencia con lo que enuncian las reglas o con creencias como “que los maestros se preocupan por nosotros” -que apareció en el discurso de varios niños y niñas-. Estos dos elementos pueden derivar en cierto aburrimiento y desconfianza de los niños y niñas, y por ende en una falta de sentido hacia lo que proponen los maestros.

Respecto a este punto, Fernández (2002) explica, desde la perspectiva psicopedagógica, que para entender por qué y cómo aprenden los niños y niñas no podemos remitirnos únicamente a teorías cognitivistas. Seguir pensando que la inteligencia se reduce al buen funcionamiento neurológico no nos da muchas respuestas. La autora plantea que la inteligencia “se construye en un espacio relacional. Es decir un sujeto se constituye inteligente en un vínculo con los otros” (Fernández, 2002: 52). De tal manera que en los procesos de aprendizaje interviene una estructura cognitiva (lógica) y una estructura deseante (simbólica, significativa y alógica).

El nivel simbólico es el que organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones. El lenguaje, el gesto y los afectos operan como signos o como significantes, con los que el sujeto puede decir cómo se siente su mundo. [...] El nivel simbólico es el que da cuenta de nosotros, pues expresa nuestros sueños, nuestros errores, nuestros recuerdos, nuestro mitos (Fernández, 1987:83).

Desde esta perspectiva, se vuelve indispensable que en el proceso creativo de aprendizaje exista “otro” al que se pueda recurrir “pero que no esté dirigiendo su atención direccionada y focalizada a que hagamos o digamos algo, o incluso a que juguemos a algo, más bien un: ‘otro disponible’” (Winnicott, 1958, retomado en Fernández, 2009:8). Es decir, para aprender, necesitamos confiar en el “otro”, se requiere de cierta disposición en ese otro para escuchar, conocer e intercambiar ideas, opiniones, dudas, conocimiento. “Aprendemos con quien nos escucha, aprendemos si nos escuchamos” (Fernández, 2002:10). Por tanto, el oponente a este proceso (creativo) de aprendizaje sería la indiferencia, la apatía o el aburrimiento.

Por consiguiente, en los procesos de aprendizaje que se pretenden fortalecer mediante las estrategias de participación, para los niños y niñas sentirse y sentir al otro parte de (de un grupo de clases, de la escuela), es decir, tener la capacidad de interesarse o

preocuparse por el otro, se vuelve un elemento fundamental. Sin embargo, en los procesos de formación e interacción (socialización) en la escuela, es común el intercambio de ideas que favorece que niños y niñas puedan internalizar elementos del discurso y la perspectiva de los adultos, pero es poco frecuente aquel que les provea de la posibilidad de involucrarse, explorar y dar a conocer sus propias perspectivas e ideas a sus interlocutores, es decir manifestar su “autoría de pensamiento” (Fernández, 2009).

El poco tiempo disponible, el exceso de actividades o el fortalecimiento de la disciplina son argumentos que aparecen constantemente en el discurso de los maestros para explicar la dificultad para promover el diálogo. La falta de certeza o de congruencia que esto genera en las expectativas de los niños, influye en que, en las creencias y concepciones de estos, suceda, de manera similar a los adultos, una desarticulación entre el discurso que han incorporado de los adultos y el que surge de su propia reflexión. Esto resulta en cierta falta de credibilidad, sobre todo en los niños y niñas de grados superiores y por ende, en un discurso artificial respecto a la participación. Díaz – Bórquez et.al. (2018) señala que “la participación infantil y la consecuente incidencia de la opinión de niños y niñas, no solo garantiza derechos, sino que se traduce en participación efectiva y en toma de decisiones políticas, reconociendo la capacidad que tienen para identificar sus propios problemas y necesidades” (p. 104). Es decir, la participación es un componente importante para la autonomía de los niños y niñas, que se construye de manera progresiva. Siguiendo a Dolto (2012) les corresponde a los docentes darle voz al niño, pidiéndole su opinión respecto a diferentes temas.

P- Si ustedes tuvieran una varita mágica de esas como la de

Mauricio- Harry Potter

(Risas)

Regina- Es que ven mucha televisión

P- La varita de Harry Potter y pudieran cambiar algo de la escuela, lo que sea para que se convirtiera en un mejor lugar ¿qué cambiarían?

Varios- Que mejoren los baños,

Carlos- Porque solo uno sirve y el otro se tapa a cada rato

P- Oigan y con eso de los baños, ¿cómo le hacen? Las niñas ¿no tienen ese problema?

Vanesa- No

P- Si tienen ganas de ir al baño, ¿cómo le hace si no sirve?

Carlos- Eh pues, si vas nomás a hacer del uno, pues usas el que no jala, y si vas a hacer del dos, te tienes que espera al único que jala

Mauricio- Y a veces, no jala ninguno. Y los profesores tienen uno más bonito.

(risa irónica)

P- ¿Los profesores tienen uno más bonito?
 Regina- ¡Sí!, y en el baño de los hombres no hay agua, en el de nosotras sí, yo la otra vez, vi a unos niños que estaban en el baño de mujeres porque los estaban metiendo porque los baños no servían
 P- Pero ¿cómo es eso de que los maestros tienen uno más bonito?
 Mauricio- O sea es que ellos tienen uno solo, lo tienen al último, tienen papel y hasta agua y cepillo,
 P- ¿Qué piensan ustedes de eso?
 Mauricio- Que es injusto,
 Raúl- Exacto, es injusto porque ellos tienen el baño, tienen su propio baño y nosotros tenemos que estar esperando y compartiendo baños, haciendo fila
 Carlos- El otro día yo tuve que destapar uno con un compañero
 P- ¿Tuviste que destaparlo?
 Carlos- Es que no encontramos a los conserjes
 P- ¿Y sabías cómo destaparlo?
 Mauricio- Porque a veces los conserjes no quieren limpiarlos
 Carlos- Lo hice una vez en mi casa
 Jonathan- Están todos defectuosos, dos no sirven, uno que tiene puerta no tiene seguro y el otro no baja
 P- Y ¿por qué creen que, dentro de la escuela, al maestro le ponen el baño limpio con rolo, cepillo y a los niños estos que no sirven?
 Regina- Les vale,
 Gaby- Porque a ellos les pagan,
 Mauricio- Para que no dejen de trabajar aquí, y los tienen que estar consintiendo, porque necesitan muchos maestros, para que no se vayan
 (Gpo. Focal 1, niños y niñas de 11 y 12 años, octubre 2018).

Ligado a la falta de credibilidad o incertidumbre, otro de los aspectos que permea las creencias y concepciones de niñas y niños, es la jerarquía generacional. Esta última, deriva en contradicciones como la que refieren los niños y niñas de ambos grupos focales, respecto al uso del baño. En dicha experiencia entran en conflicto y contradicción las expectativas de cuidado, respeto y atención que los niños tienen respecto a su interacción con los maestros. En la última de las citas, los niños y niñas hacen visible cómo, una condición indispensable para su bienestar, como lo es el uso del baño, de ser un derecho primordial, se convierte en una cuestión de privilegio. Dicho fenómeno, da cuenta de las desigualdades entre alumnos y maestros determinadas por esta jerarquía generacional. Pero además, muestra como los niños y niñas tienen la capacidad de identificar y manifestar aquellos elementos que consideran importantes para su bienestar y el de la comunidad, es decir, a partir de su autoría de pensamiento pueden elaborar una opinión. Esto último nos da pistas para reflexionar que de existir las condiciones propicias para el diálogo respecto a las necesidades y problemas de la

escuela en donde fueran involucrados, seguramente tendrían diversas ideas para plantear e intercambiar.

Para entender un poco más respecto a la perspectiva que tienen niños y niñas de la participación, resulta conveniente leer las siguientes citas:

P- Bueno, y hablando de reglas y disciplina, hay una palabra que yo escucho mucho en las escuelas que es “participar”, para ustedes participar es ...

Carlos- Pues, o sea, si “levante la mano a quien le gusta el chocolate” y tu levantas la mano, por ejemplo si te dicen que escribas algo en el pizarrón,

Gaby- En el salón cuando la maestra está preguntando algo y tú quieres decir lo que si te lo sabes,

Raúl- O por ejemplo si compites contra alguien

Mauricio- Para no tener vergüenza de tus comentarios, que alguien te pregunte otra cosa y tu no sepas contestar porque estás nervioso

Gaby- En bailables, algunas veces decir el, las palabras, o sea así como

Gpo- el juramento a la bandera

Gpo- un juramento a la bandera, las actuaciones, todo eso, los diálogos

P- Y ¿pueden participar en lo mismo las niñas que los niños?

Gpo- (todos) si (Gpo. Focal 1, niñas y niños de 11 y 12 años, octubre 2018).

El fragmento anterior, específicamente a partir de comentarios como los de Carlos y Gaby, muestra cómo para los niños y niñas la participación está fuertemente ligada al cumplimiento de reglas o indicaciones de los adultos, en este caso los y las maestras. Así, al concebirla como la posibilidad de responder preguntas de conocimiento y cumplir con tareas relacionadas al aprendizaje, se le atribuye un sentido pedagógico, pero muy poco dialógico. Es más como una estrategia de evaluación ya que, entre más se apeguen a lo dispuesto por las reglas o instrucciones, más reconocimiento obtienen de sus maestros; más participan y mejores alumnos son. Esta forma de interpretar la participación dista mucho de aspectos como el intercambio de ideas y preguntas; la construcción colectiva de conocimiento; la expresión de opiniones, todos estas características importantes de las prácticas de participación social.

P- Y ustedes ¿pueden decidir si salir o no en algún bailable?

Jonathan- No, a veces, no porque tenemos un lugar especial, o sea, primero los de primero, y todo así para tener,

Mauricio- Ordenadas las cosas,

P- Entonces ¿no pueden decidir en qué número participar?

Gaby, Regina y Fernando- No

Fernando- A veces sí. Cuando tú quieres ayudar en una participación de la asamblea, por ejemplo cuando la maestra te pone en algo que tú no puedes hacer, o se te dificulta un poco, le puedes decir a la maestra que si te pone en otro lugar

P- O sea que si la maestra me dice, te va a tocar salir en el bailable, pero a mí como que no se me da eso de bailar, yo le puedo decir a la maestra, no maestra mejor póngame en la obra de teatro ¿si puedo hacer eso?

Gpo- No (varios)

P- Dice Fernando que a él si le ha pasado. Entonces tal vez no todos los maestros.
(Gpo. Focal 1, niños y niñas de 11 y 12 años, octubre de 2018).

P- y bueno, ¿qué personas pueden tomar más decisiones dentro de la escuela?

Varias voces a la vez- Los maestros -Y la directora y los conserjes

P- ¿Por qué creen que ellos pueden tomar más decisiones que ...

Regina- Porque ellos tienen más autoridad

P- Y ¿por qué tiene más autoridad?

Mauricio- Porque además ellos, saben, Carlos- Es lo que iba a decir

P- ¿por qué?

Gpo- Porque son mayores que nosotros y tiene más autoridad, saben lo que hacen,

Gpo- La directora les da permiso

P- Y si ustedes tuvieran que elegir a la persona o las personas que más más más puede tomar decisiones, quién sería

Gpo- La directora, es la que domina aquí (risas)

Gpo- Es la reina de la escuela (Gpo. Focal 1, niñas y niños de 11 y 12 años, octubre 2018).

Como ya he señalado en páginas anteriores, el involucramiento de todos los actores escolares en la toma de decisiones es otro de los aspectos característicos de las prácticas de participación social. Las citas anteriores, sin embargo, hacen visibles ciertos elementos relacionados con la capacidad de decisión que pueden tener niños y niñas con relación a los maestros y maestras. En sus expresiones discursivas los niños y niñas muestran cómo a partir de una inclusión desigual en la toma de decisiones ocurren experiencias de participación donde imperan los intereses, preocupaciones y expectativas de los maestros, es decir, experiencias de participación adulto – céntricas. A partir de orientación centrada en el adulto, es que se definen la mayor parte de las actividades en el espacio escolar, incluso, aquellas dispuestas para la participación del alumnado, tales como las distintas actividades que se realizan en las asambleas.

Esta mirada concibe que ser adulto, con cierta preparación académica, es argumento suficiente para concentrar en ellos (los maestros y maestras) el poder decisorio. Los maestros son quienes ponen las reglas, “porque ellos son los que saben”. Así, los niños asumen el lugar de quien está ahí para aprender y cumplir con las reglas. De esta forma, podrán adquirir valores, una mejor disciplina y tener mejores oportunidades laborales (o de vida). En ese

sentido, los niños y niñas asumen su lugar social por subordinación, no porque sean incapaces de pensarse y constituirse de otra manera.

Por último, esta condición de subordinación y de inclusión desigual, desencadenan una serie de factores como la participación meritocrática. Es decir, la forma de reconocimiento de los profesores hacia los alumnos no es equitativa. Existen actividades, académicas y no académicas, a las cuáles no todos los niños y niñas tienen acceso: participar en la escolta, apuntar en el pizarrón a los que están hablado, hacer distintos favores al maestro o maestra, entre otros. De acuerdo con lo que refieren los niños solo participan en determinadas actividades quienes cumplan con requisitos como: las mejores calificaciones o el mejor comportamiento. ¿Acaso, inadvertidamente se está promoviendo una participación cualificada al viejo estilo de los sistemas estamentarios?

3.4 La participación del “Tercer Sector”: la sociedad civil

En la actualidad, algunos organismos de la sociedad civil comienzan a involucrarse en el debate educativo. Dicho acontecimiento los convierte en “un nuevo sujeto” (Latapi, 2005), con sus propios intereses, fines, formas y procedimientos. Este nuevo sujeto, permeado también por ciertas ambigüedades complejiza la relación Estado - Sociedad y por tanto la resolución de problemáticas como la de entender cómo se configura la participación en la escuela.

A partir del ciclo escolar 2017-2018, la escuela que es de nuestro interés adoptó el proyecto educativo *Aprendiendo Juntos*. Como expliqué en la introducción y capítulo 2 de esta tesis, un criterio clave para la elección de esta escuela para la realización de la investigación fue precisamente la presencia de esta organización en virtud de que me permitiría analizar la intervención y participación de organizaciones de la sociedad civil en el espacio escolar, aunado al hecho que para AJ uno de sus principales objetivos es justo la promoción de la participación en las escuelas. Por ende, el objetivo no es un análisis del proyecto sino, más bien, explorar los sentidos y prácticas que construyen respecto a la participación y cómo esto último influye o no en su configuración en el espacio escolar. En el sitio oficial de internet de *Aprendiendo Juntos*, donde se concentran diversos documentos con los que se promueve, en Latinoamérica, los principios que sustentan sus propuestas y estrategias, se señala que, a partir de lograr una educación de éxito para todos, uno de sus principales fines, además de la eficacia, equidad y cohesión social en la educación, es la transformación social y educativa de la comunidad.

Uno de los aspectos fundamentales para la consecución de los objetivos del proyecto que enuncia dicho sitio, es la perspectiva dialógica del aprendizaje. Es decir, el proyecto propone que a partir de la participación e interacciones igualitarias que alumnos y alumnas puedan experimentar dentro y fuera del aula, en la que se respeten las diferentes formas de pensamiento, se puede crear sentido en el aprendizaje y fomentar relaciones más solidarias. Estos documentos también enfatizan que la práctica del proyecto, está fundamentada en la democracia deliberativa, es decir que tanto normas como decisiones son establecidas a partir del consenso. Así pues, una de las estrategias educativas que proponen para incidir de manera positiva en el aprendizaje de todos y todas, consiste en promover la participación no solo de padres de familia sino de voluntarios y voluntarias de la comunidad, en actividades formativas y en decisiones relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.

Además de estas definiciones en torno a la participación, en el sitio también es posible identificar una clasificación de las formas en las que pueden o no participar las familias en la escuela. La clasificación enlista a la participación informativa, aquella en donde las familias solo reciben información; participación consultiva, que incluye la posibilidad de las familias a responder consultas concretas; participación educativa, que son actividades de aprendizaje de los alumnos en las que participan los familiares dentro y fuera del horario escolar; la participación evaluativa, que incluye su involucramiento en la evaluación del progreso educativo y la decisoria, que se refiere a la participación de las familias y otros miembros de la comunidad en el proceso de toma de decisiones. Las últimas tres son las que se relacionan con los niveles de éxito académico más favorables. Si recordamos las tipologías propuestas por Hart (1993) y por Trilla J. y Novella (2001) para explicar las distintas formas de participación de niños y niñas que incluimos en el capítulo 2, podemos dar cuenta de que existen elementos en común entre esas y la clasificación que propone el proyecto. En las tres tipologías es posible identificar cómo, a partir del reconocimiento del otro, es decir, a partir de que la opinión de los diferentes actores involucrados, ya sea niños, niñas o adultos, es tomada en cuenta y valorada, la participación asume formas más complejas y genuinas.

Así pues, el discurso del proyecto mantiene puntos de coincidencia con lo enunciado por el Estado con relación al tema de la participación social que intenta fomentar. De manera similar, la perspectiva del proyecto hace hincapié en el involucramiento de las familias y otros actores como voluntarios en la dinámica escolar. Pudiera pensarse que a partir de estos puntos de coincidencia se torna más factible que este tipo de propuestas lleguen con menos obstáculos

a las diferentes escuelas. Sin embargo, este nuevo sujeto de la sociedad civil, está conformado, en este caso, por distintos representantes encargados de la realización del proyecto. Cada uno de estos, con intereses y expectativas muy particulares con relación al proyecto y su implementación, cada uno con sus respectivas concepciones de la participación, y de los diferentes actores escolares. En consecuencia, al interactuar con estos últimos, se complejiza el campo de disputa representado por la escuela.

En lo que sigue, presento algunos de los aspectos más importantes relacionados con las creencias y concepciones de los diferentes representantes del proyecto AJ respecto a la participación y al propio proyecto; así también, trataré de mostrar cómo estas percepciones no siempre coinciden con el discurso oficial. Tal como lo expresé en el apartado metodológico (ver introducción) realicé entrevistas y charlas informales con diferentes actores involucrados en AJ: el gestor, quien funge como representante de la empresa financiadora y principal mediador con el centro encargado del sustento teórico³¹; el coordinador nacional y la coordinadora estatal del proyecto y una de las facilitadoras, estos últimos pertenecientes al equipo de la asociación civil responsable de la implementación.

P- ¿Cuál es la finalidad del proyecto AJ?

Alejandro- Es movilizar a la participación de los actores de la comunidad en la educación de los niños y las niñas [...] Entonces, uno de los grandes objetivos del proyecto es superar desigualdades sociales desde el aula. Las actividades que se promueven, pues es que se involucren todos y que todos y todas tienen la misma posibilidad de salir adelante en sus calificaciones, en la convivencia, que todos somos también capaces, o seres de transformación, o sea que el niño que está estigmatizado, o niña, que están estigmatizados como los tremendos, los chiflados, los malos, los violentos, no sé, el proyecto te va marcando la pauta para que estos chicos también puedan cambiar sus actitudes, a través de más espacios de diálogo, con los mismos alumnos (E10, Alejandro, coordinador nacional, noviembre 2018).

P- ¿Cuáles serían los objetivos del proyecto al compartirlo en las escuelas? ¿qué busca lograr este proyecto?

Karina- Pues digamos como de manera muy general, se busca como una educación inclusiva para todos y para todas, los niños y las niñas, pero también todas las personas. Y justo como hablando desde la inclusión, pues estaríamos hablando desde, todos somos diferentes y justo eso que nos hace diferentes, pues es lo que nos iguala, y esa diferencia también, vista como un plus. No soy diferente en donde unos quedamos como más arriba y más abajo, sino que, todos tenemos una

³¹ El proyecto AJ, como ya se ha mencionado en el capítulo segundo, cuenta con el respaldo teórico – metodológico de lo que se originó como un centro de investigación de la Universidad de Barcelona (Cataluña, España).

particularidad, y todos podemos sumar o abonar algo (E11, Karina, coordinadora estatal, noviembre de 2018).

P- ¿Qué es lo que busca AJ al implementarse en las distintas escuelas en las que están ahorita?

David- A ver, lo que se busca, em, como el objetivo de la empresa es transferir AJ a México, que se transfiera el proyecto tanto a escuelas concretas como a actores políticos o en otras palabras que se convierta en una política pública, pero, el objetivo último es que haya escuelas que estén mejorando sus resultados.[...] Y para eso pues hay que acompañarlas de manera directa, pero también hay que trabajar para que esto se esté apoyado desde el gobierno, pero el objetivo último es muy claro, es que haya escuelas transformadas que estén mejorando los resultados (E12, David, gestor, diciembre 2018).

A partir de las diferentes entrevistas, una de las primeras ideas que surge como relevante es la complejidad que representa el hecho de que la realización del proyecto, ocurra a partir de la articulación de tres diferentes organismos: una empresa financiadora, una asociación civil, y como responsable del sustento teórico, un centro de investigación. Como podemos ver en las citas anteriores, Alejandro y Karina, ambos pertenecientes a la asociación civil encargada de operativizar el proyecto, manifiestan preocupaciones y expectativas relacionadas con contrarrestar las desigualdades educativas en el aula y comunidad, y favorecer la inclusión en las interacciones que suceden en las comunidades escolares. David, quien se desempeña como gestor, focaliza el interés en la transferencia del proyecto y la influencia que éste puede tener en la política pública educativa. Uno de los aspectos que me parece pertinente resaltar a partir de esta diferencia, es el nivel de incidencia en el espacio público al que está dirigida la implementación del proyecto. Mientras que Alejandro y Karina hablan de incidir en el espacio público no estatal a un nivel local o comunitario (aula y comunidad), David, al señalar la posibilidad de convertir el proyecto en una política pública educativa, da cuenta de que el interés está en incidir en el espacio público estatal. Si recordamos lo señalado en el capítulo primero respecto a la diferencia entre participación social y ciudadana, es justo que la primera de estas intenta incidir en el espacio público no estatal, mientras que la segunda, en el espacio público estatal.

No es difícil intuir que estas diferencias están determinadas por las distintas funciones y tareas que cada uno desempeña. Lo complejidad no radica en que existan estas diferencias, sino más bien cómo se resuelven o qué es lo que sucede a partir de su encuentro. Tal condición confirma la necesidad de explorar no solo las coincidencias y contradicciones entre las expresiones discursivas de los representantes del proyecto sino cómo éstas influyen en la forma

de implementación del proyecto, en la interacción y expectativas hacia los diferentes actores de la comunidad escolar y, en lo que respecta al interés de esta investigación, en la configuración de la participación en la escuela.

P- ¿Qué es lo que identifican ustedes, o cómo definirían esto de la participación?

Alejandro- Pues, yo lo..., bueno, en el proyecto en sí mismo es que se involucren en las decisiones de la escuela, y que sean capaces de generar proyectos también dentro de la escuela. A veces el proyecto es como muy cerrado, en el sentido de los proyectos no, de decir, “esto es lo que tienes que hacer para participar”, sin embargo, también es un catalizador, o sea, si no hay una forma o una motivación para involucrarte, pues es más difícil que te involucres en otra cosa no. Lo que nosotros decimos como participación, es que los padres de familia también puedan ser capaces de *tomar decisiones y generar estrategias* que ayuden a que los alumnos y toda la escuela salga adelante [...] la idea que promueve el proyecto es que, los diferentes familiares, alumnos, todos participen en la toma de decisión y que no sea nada más el director, o la autoridad educativa el que diga, hacia dónde va la escuela. (E10, Alejandro, coordinador nacional, noviembre 2018).

D- No puede haber proyecto si no hay familias involucradas y participando activamente y si los niños no están involucrados en el proceso de transformación. [...] Y las escuelas que están logrando eso, las están involucrando de una manera muy profunda, por ejemplo hay escuelas que las están involucrando en comisiones mixtas no, o sea que ya hicieron el sueño, que las familias soñaron y que las familias están involucradas directamente en comisiones mixtas, este, participando, haciendo planes para cómo alcanzar los sueños, sugiriendo mejoras a la escuela, este, entrando a los salones a ayudar a los maestros, participando como voluntarios en biblioteca tutorizada, o sea, las escuelas que mejor lo entienden son las que están permitiendo que las familias se involucren educativamente, decisivamente, y con este, y en temas hasta de evaluación.

P- ¿Por qué crees que en la actualidad hay tanto interés en el tema de la participación?

David- Bueno, hay mucho interés porque a nivel internacional se está demostrando que es crucial incluir a las familias y su participación para mejorar la educación. O sea, hay un consenso internacional, por lo menos en las mejores, digamos evidencias científicas que es crucial, pero el hecho de que se sepa, de manera general que es importante, no significa que se traduzca en formas de organizar la escuela que favorezcan esa participación y tampoco significa que, los actores mexicanos o que la gente que redacta las leyes, entienda cómo son las mejores formas para involucrar a las familias [...] Pero habría que dar un paso más allá y explicar en la ley y explicar en los cursos de formación qué tipo de participación en las familias van a generar mejores resultados que otros (E12, David, gestor, diciembre 2018).

P- ¿Cuál es la perspectiva del proyecto respecto a la participación?

Karina- Para el proyecto es uno de los conceptos claves o medulares, la participación de la comunidad, la participación de las familias, para justamente, abonar a la educación de los niños y de las niñas. [...] La participación es como la implicación de, pues como de los diversos actores que convergen en un mismo espacio, [...] si

yo me implico, si yo me, formo parte de, en algo, en un algo central que nos interesa a todos, pues justamente va a estar puesta mi palabra ahí, va a estar puesto mi empeño, y entre más empeños estén puestos, eh, y consensuados también, pues entonces, también vamos a llegar como a un lugar mucho más lejos. [...] Algo que a mi me ha dejado el proyecto es mirar la participación y ampliar hacia las familias, no pensar solo en mamá y papá, sino justamente entre todas las personas que están ahí en la comunidad y los que forman parte de esos espacios (E11, Karina, coordinadora estatal, noviembre de 2018).

Las citas anteriores dan cuenta de cómo cada uno de los representantes del proyecto construye una interpretación de la participación a partir de ideas no necesariamente homogéneas. En el primer fragmento, el coordinador nacional del proyecto, hace hincapié en la importancia de proponer ciertas acciones que favorezcan el acercamiento de las familias a procesos como la toma de decisiones y la posibilidad de incidir en la organización escolar. La repartición del poder decisorio aparece también como uno de los aspectos fundamentales en su interpretación. En esta lógica, la idea de participación parece estar vinculada a la democratización del espacio escolar. En el caso del gestor (David), el involucramiento de las familias en la organización escolar también se distingue como un factor importante de la participación, enfocada a la mejora de la educación. Sin embargo, su discurso da cuenta de una perspectiva un poco más unidireccional al señalar que es a partir de retomar estas mejores formas de participación, (las planteadas por el proyecto), concebidas externamente que se pueden obtener mejores resultados. Para esto, plantea la necesidad de trascender el nivel local y comunitario. “Explicar en la ley” implica más bien, incidir a partir de la inserción (institucionalización) de estas formas de participación en la política pública educativa.

En el caso de la coordinadora estatal (Karina), la perspectiva de participación que enuncia guarda cierta similitud con la que nos interesa explorar en esta tesis. Es decir, en su discurso la participación está relacionada con el involucramiento de los diferentes actores, con la idea de empeñar la palabra como muestra de la pertenencia y compromiso a un determinado grupo. Su concepción de participación puede vincularse a espacios públicos como la escuela, pero también a otros no tan abiertos como el aula o el grupo de amigos.

Las diferentes perspectivas que aquí se muestran, son solo una parte de la diversidad de matices que se pueden encontrar al interior de este nuevo sujeto conformado por la sociedad civil. El propósito no es categorizar si una es más correcta que la otra sino dar cuenta de que al

interior del equipo también se van configurando de forma heterogénea los sentidos y la forma de interpretar la participación.

Además de los diferentes matices, también es posible notar ciertas coincidencias en lo que cada uno de los representantes del proyecto enuncia como su idea de la participación. Las citas que a continuación se incluyen, recuperan parte de las expresiones discursivas a partir de las que los actores del proyecto explican cómo ha sido la experiencia de participación a partir de la implementación del proyecto.

P- ¿Cómo han recibido esta propuesta de participación los diferentes actores escolares?

Alejandro- Así como tal como participación no se los planteamos, se los planteamos como, en el marco de, de ser parte de la toma de decisiones en la escuela. Entonces, hemos tenido como, bueno, es muy diferente porque depende de la apertura de la escuela hacia la participación de las familias. [...] Yo creo que nos ha ido bien, y el involucramiento de los familiares es como también poco a poco, y depende mucho también de, de lo que se les ha capacitado y la verdad que sí depende mucho de los directivos. O sea si un directivo dice no, todavía tenemos esa concepción muy jerárquica de que, pues no hay manera. [...] Lo que nos dicen a veces los directivos que no sucede, porque ellos creen que no va a suceder la participación, por ejemplo, “es que los papás aquí trabajan por turnos, nunca van a venir a la escuela porque tiene que trabajar”, entonces tienen que dejar al niños con la abuela. Bueno, hemos tenido abuelas que van a la escuela, mamás, papás que hacen el esfuerzo de ir a la escuela (E10, Alejandro, coordinador nacional, noviembre 2018).

P- ¿Cómo ha sido el encuentro entre la perspectiva que comparten del proyecto acerca de la participación y la comunidad escolar? ¿con qué actores ha sido más complejo este proceso?

Karina- El proyecto trabaja mucho más de cerca con los docentes, si con las familias, pero de manera muy directa con los docentes. Entonces yo creo que justamente es con los docentes con quien he visto mucho más resistencia. A mí me suena un poco que los papás y los docentes son como padres divorciados, es estar con un grupo de personas que al final quieren lo mismo, pero se distraen en el proceso, como echándose uno al otro y perdiendo de vista como el objetivo. [...] En parte nuestra chamba es medio arar el terreno [...] y es a partir de generar procesos de reflexión , buscar lo que ya hay, porque siempre va a haber un papá o mamá, o una abuela, o un tío, o alguien participativo que está pegado a la escuela, pero de pronto me parece que justo la visión de los docentes está como muy cerrada y entonces “ah, sin o es como yo quiero” entonces me está estorbando, entonces este nomás quiere tumbarme la chamba, o quiere quitarme tiempo. Entonces me parece que es justamente eso, como ir generando estar vinculaciones y articulaciones (E11, Karina, coordinadora estatal, noviembre de 2018).

Como podemos notar en los fragmentos anteriores la articulación padres de familia-maestros tiene un lugar central en la concepción de participación. En otros momentos, como al explicar la finalidad del proyecto, los diferentes representantes de este reconocen que la participación involucra a los diferentes actores escolares. Sin embargo, al hablar sobre su experiencia de implementación, adquiere una relevancia significativa el acercarse a las familias, como conciliar esta relación entre padres y maestros. El proyecto cuenta con estrategias que fomentan la participación de niños y niñas en actividades de aprendizaje, sin embargo, fuera de estos espacios, la participación de niños y niñas se difumina. Poco se discute por ejemplo, de la participación que ocurre en espacios donde convergen los propios maestros y maestras, o la que ocurre entre maestros y alumnos. Existe una concepción de la participación fuertemente determinada por la relación entre maestros y padres de familia, muy similar, como vimos en este mismo capítulo, a lo que los propios maestros asumen o priorizan como participación.

Al ser diferentes actores y con diferentes posiciones de poder los que conforman este nuevo sujeto, no es extraño que no solo sean diferentes interpretaciones las que convergen respecto a la participación, sino que también, cada uno de estos actores se ve influenciado por las formas en que se van entrelazando estas relaciones de poder para enunciar creencias distintas con relación a las tensiones o disputas que pueden generarse a partir de la interacción con los diferentes actores escolares. Como señala Foucault (2013), las relaciones de poder no emanan de un foco único, más bien, ocurre un “entrelazamiento de relaciones de poder que, en suma, hace posible la dominación de una clase social sobre otra, de un grupo sobre otro” (p. 42).

P- En la interacción que has tenido con las diferentes comunidades escolares en NL, ¿cuáles serían las características más representativas a diferencia de los otros estados?
Alejandro- ¿Puedo decir una palabra nada más? Aunque no es generalización obviamente, porque tenemos casos muy buenos de gente con mucho ímpetu y ganas de querer hacer las cosas distintas. Pero si a mí me preguntaran, así como me estás preguntando, en una palabra, yo lo reflejaría como sometimiento. Yo siento que las autoridades educativas en NL están sometidas, más que en Jalisco, en CDMX, en Puebla. Como que, no quieren hacer las cosas, no quieren hacer algo nuevo, o no quieren hacer algo diferente, o no quieren traer proyectos, o si quieren, pero te cuesta mucho trabajo y estas topándote con pared constantemente. [...]

P- ¿Se te ocurre algún ejemplo de lo que acabas de explicar?

Alejandro- Es que, siento como que, dependen mucho de sus autoridades, dependen mucho del discurso, dependen mucho de lo que se proyecta hacia afuera, no tanto de lo interno, dependen mucho del asistencialismo (E10, Alejandro, coordinador nacional, noviembre 2018.).

P- ¿Encuentras alguna diferencia, sobre todo en esta cuestión de las formas de interacción entre los distintos actores que coinciden en la escuela?

Karina- Pues he encontrado varias diferencias. Creo que a nivel estatal por ejemplo, es mucho más marcado aquí en NL el machismo, no quiere decir que en CDMX no exista, si lo hay y lo hay durísimo, y hay un acoso súper fuerte de violencia de género, como de hombres hacia mujeres. Pero a mí me parece que aquí, está todavía más marcado, o sea, aquí todavía es mucho como, la palabra del hombre, tenga la edad que tenga, tenga el puesto que tenga, sea quien sea, vale o pesa mucho más que el de la mujer

P- Y lo has observado la relación entre los docentes, o entre los docentes y padres de familia, o en general, o entre maestros y niños, ¿en algún grupo en particular?

Karina- Creo que es en general, este, mucho más, por ejemplo, pues con quien tenemos mayor contacto es con docentes, con grupos docentes, entonces, lo he visto al interior de los grupos docentes [...] Me ha pasado mucho como en el proyecto eh, por ejemplo, con quien actualmente es gestor y estábamos trabajando con supervisores, con jefes de región, y era como, cuando nos tocaba exponer o formar a nosotras las compañeras, era como, así no (gesto con la mano) tirar, tirar, tirar, preguntas, cuestionar, cuestionar, cuestionar como hasta tambalear, o sea, cuestionar como para ver en qué momento flaqueas, no como realmente generando como un diálogo [...], mientras que, entraba esta persona y era como, (silencio) como se quedaban calladitos, como sonrisas, como, literalmente como llevado muy ex... parece que estoy como narrando algo, como una película, como muy exagerado, pero si era así, o sea, paraban estos cuestionamientos y al contrario era como un “sí”, como un ... como “muy bien” (E11, Karina, coordinadora estatal, noviembre de 2018).

Marcela- En general, más allá del proyecto, me he topado con una ceguera total a grupos o a poblaciones enteras indígenas, que tiene el estado, que unas son migrantes y otras no lo son y tender a decir que no hay, ahí, no sé, ahí es una cuestión que si sería diferente porque por ejemplo en la CDMX es como, “no pues acá si tenemos no” pero también la invisibilizan pero nada más que de otra manera muy distinta (E13, Marcela, facilitadora ,noviembre de 2018).

Dentro del equipo de representantes del proyecto, quienes forman parte de la asociación civil son, como ellos mismos lo explican, los encargados de operativizar el proyecto. Por tanto, constantemente están en interacción con diferentes actores escolares. Karina y Marcela, al conformar parte del equipo encargado de implementar el proyecto en Nuevo León, han tenido oportunidad de un acercamiento más puntual con las escuelas del mismo estado. Alejandro, quien actualmente es coordinador nacional, en los inicios del proyecto, fue uno de los encargados de desarrollar la propuesta en Nuevo León. Los fragmentos anteriores hacen visible algunas de las concepciones que han ido elaborando respecto a las características de las comunidades escolares y sus diferentes actores. Así, en sus relatos, nos muestran una lectura de la región diferente a la que podrían elaborar los actores de las comunidades educativas. En esta perspectiva, resaltan ciertas características como el “sometimiento” de las autoridades

educativas, el “marcado machismo” que caracteriza las interacciones, y la “ceguera hacia los grupos indígenas”. Todos estos fenómenos relacionados con la conurbación, migración y marginación ligados a una historicidad específica, pueden ser aspectos o condiciones que determinen de formas muy particulares las diversas expresiones de la jerarquía, como aquella que tiene que ver con el género o con la concentración del poder decisorio en un solo actor y por ende, constreñir de cierta manera las interacciones no solo entre los actores escolares sino con los diferentes representantes del proyecto AJ. Para ilustrar este último punto, es pertinente leer la siguiente cita:

P- ¿Cómo es la relación entre los maestros-alumnos, maestros-maestros?

Alejandro- Voy a decir una generalidad. Si siento que en las escuelas cada quien va por su lado, y unos se exigen a los otros, pero no se autoexigen. [...] Había una incongruencia ahí total, porque los padres decían que no participan porque no los invitan y maestros decían que no quieren participar (E10, Alejandro, coordinador nacional, noviembre de 2018).

P- ¿Recuerdas alguna experiencia que te haya tocado observar, en relación con esto de las relaciones jerárquicas que mencionabas?

Karina- Si estamos en la escuela y viene el supervisor o el jefe de sector o el jefe de la región, entonces, me tengo que comportar, o hay que hacer como que las cosas están bien, o, vamos a portarnos bien y niños cállense, y barran la escuela. Me suena mucho como este clásico ejemplo: “vamos a esconder el polvo debajo del tapete”, y entonces todo está como muy bonito. Me suena un poco, digo estoy como llevándolo a la exageración, pero me suena un poco así, justamente con las escuelas, entre más alto sea como el rango, el cargo de una persona quien visita la escuela, como más malabares se hacen para que todo se vea como más bonito (Entrevista a Marcela, coordinadora estatal de AJ, noviembre de 2018).

Karina y Alejandro, muestran en sus relatos, a partir de expresiones como la “dependencia del discurso” o “la necesidad de esconder el polvo debajo del tapete”, una perspectiva en la interacción que hace visible una especie de desarticulación entre el discurso y los hechos. Es decir, enfatizan este interés por mostrar que todo está bien como un aspecto vinculado a la influencia que tiene la jerarquía en las interacciones dentro del plantel escolar.

Por todo lo anterior, se vuelve indispensable rastrear y explorar no solo las posibles contradicciones o discrepancias que surgen al interior del espacio escolar sino también aquellas que ocurren entre los distintos representantes del proyecto AJ. Esto último, podrá darnos elementos para comprender y tener claro, como señala Latapi (2004), cuáles son las formas de

vinculación con el Estado que mejores aportaciones hagan, por ejemplo, al problema de la participación social en el ámbito educativo.

3.5. Encuentros y Desencuentros: diferencias y similitudes en los discursos de la participación entre los actores escolares.

A lo largo de este capítulo hemos ido recuperando parte de las expectativas, creencias y discursos que los diferentes actores elaboran con relación a su propia participación y a la participación de los otros. Para poder identificar y sistematizar las similitudes y diferencias, los puntos de encuentro y desencuentro, entre las perspectivas de padres de familia, maestros, niños y niñas y representantes de AJ, la taxonomía que propone Martiniello (2000), ofrece elementos interesantes. Aunque la clasificación propuesta por la autora hace énfasis en la influencia que la participación de los padres de familia puede generar, los criterios que utiliza son pertinentes para nuestro objetivo.

Como pudimos dar cuenta, aún hoy en la cultura escolar, pese a lo que promueven las diferentes instancias y lineamientos oficiales, la participación se centra y limita a la relación padres de familia – maestros. La concepción de la participación en los diferentes actores (particularmente los adultos) está focalizada en la complejidad del encuentro entre estos dos actores (padres y maestros).

En lo que concierne a los niños y niñas, pudimos dar cuenta de que predomina una concepción adulto-céntrica respecto a la participación de los mismos. Es decir, los adultos (sean maestros, padres de familia o representantes del proyecto) no los reconocen como potenciales sujetos activos de participación y más bien son ignorados o concebidos como actores pasivos. Así pues, la participación de niños y niñas se limita al cumplimiento de reglas o de instrucciones, es decir, se les concibe más bien como actores receptivos y en proceso de formación, como futuros ciudadanos.

Padres como responsables de la crianza del niño (responsabilidades básicas de los padres): Tanto para maestros como para padres de familia, las creencias que giran en torno a la participación están fuertemente vinculadas a la idea de que los padres de familia deben cumplir con la responsabilidad de crianza y fortalecer el compromiso que tienen con la educación de sus hijos. Deben asegurar las condiciones necesarias que les permitan a niños y niñas, asistir a la

escuela y realizar todas sus actividades. Asimismo, existe una marcada vinculación entre las actividades de crianza y las mujeres. Son ellas, madres o abuelas en su mayoría, las encargadas de cumplir con el cuidado y atención de los hijos en la casa y en la escuela. De tal forma que, la participación desde esta perspectiva, está relacionada con actividades que desempeñan, en su mayoría, las mujeres.

Padres como maestros: La autora, con esta categoría, se refiere a las actividades que los padres de familia realizan para reforzar el proceso de aprendizaje en casa. Nosotros la retomamos para señalar además, la participación de padres de familia en espacios académicos al interior de la escuela. Como vimos, tanto en el discurso del Estado a través de diferentes acuerdos (como el 535 por el que se emiten los lineamientos generales para la operación de los CEPS), como en el del proyecto AJ, se enfatiza la importancia del involucramiento de los padres de familia en actividades académicas y la incidencia que este tipo de participación puede generar en los buenos resultados del aprendizaje de niños y niñas. Sin embargo, para los maestros, esta perspectiva de la participación, representa un tema de preocupación ante la posibilidad de ver trastocados espacios que son considerados como exclusivos para los maestros, es decir, ver reducidos sus ámbitos de poder y expertise.

Los padres de familia difícilmente reconocen la posibilidad de involucrarse en actividades académicas como una vía para participar. La falta de información o desconocimiento de acuerdos o propuestas que promueven estas formas de participación, deriva en el desinterés de los padres de familia en involucrarse en este tipo de espacios. La participación que reconocen y pueden asumir como maestros, se relaciona más bien, con actividades como asegurar el cumplimiento de la tarea o las horas de estudio. Es decir, los lineamientos oficiales parecen contradecir en este punto los intereses de padres y maestros.

Padres como agentes de apoyo en la escuela: Respecto a este punto, pudimos dar cuenta que tanto en maestros como padres de familia, la participación de los últimos, es asumida en términos de aportantes de recursos para la escuela y su mejora. Desde aquellos que se relacionan con el aporte de cuotas o materiales (proveedores) como los que apuntan al trabajo físico como pintar, barrer, limpiar (mano de obra). Difícilmente se les involucra en los espacios de diálogo, consulta o toma de decisiones, y como señalamos en el párrafo anterior, mucho menos en espacios académicos.

Padres como agentes con poder de decisión: Esta categoría hace referencia a la participación que involucra a los padres de familia en “la toma de decisión que afectan las políticas de la

escuela y sus operaciones” (Martiniello, 2000:176). Es decir, hace hincapié en la importancia de reconocer al otro, validar sus ideas y expectativas y de que estas últimas sean tomadas en cuenta para la toma de decisiones. Como hemos mencionado, esto último es un componente fundamental de la participación escolar tanto en el discurso oficial como en el que enuncia el proyecto AJ. Sin embargo, como pudimos dar cuenta, al interior de la escuela difícilmente se concretan espacios de diálogo, consulta o toma de decisiones que hagan posible este tipo de interacción e involucren de manera activa no solo a los padres de familia sino al resto de los actores escolares como niños y niñas, y hasta los propios maestros.

Para el caso de los padres de familia, pese a que existen instancias o estrategias que intentan promover su participación en la toma de decisiones, tales como los CPS que promueve el Estado, o como las diferentes actividades que promueve el proyecto AJ, el desconocimiento y falta de claridad en torno a este tipo de alternativas, dificulta se les reconozca como instancias auténticas de participación.

Para los niños y niñas, el reconocimiento y la construcción progresiva de autonomía son aspectos fundamentales para la experiencia de participación. Sin embargo, la perspectiva de participación centrada en el adulto, deriva por un lado, en que niños y niñas opten por elaborar discursos en torno a la participación muy similares a los que enuncian los adultos (padres y maestros), es decir en torno a la idea de que participar es seguir al pie de la letra los mandatos, sugerencias, instrucciones de los adultos. Pero de manera simultánea, niños y niñas expresan y señalan la falta de reconocimiento que identifican por parte de los adultos hacia sus ideas y prácticas.

Otros puntos de reflexión: Los discursos sobre participación que derivan del tercer sector, en donde confluyen también diferentes expectativas e intereses, están atravesados por sus propias distinciones y relaciones de poder, lo cual, dificulta la posibilidad de un discurso único de participación. Así pues, ante el encuentro o más bien el desencuentro entre las diferentes expectativas en torno a la participación y las tensiones que de esto pueden derivar, suceden también constantes negociaciones con la finalidad de preservar la relación entre la escuela-Estado y el tercer sector.

Así pues, podemos señalar que, las concepciones y creencias sobre la participación que enuncian los diferentes actores involucrados en el espacio escolar, están fuertemente atravesadas por las relaciones de poder. En algunas ocasiones estas relaciones de poder están determinadas

por el género. La desigualdad del acceso al espacio público entre los géneros, determina una participación diferenciada tanto de hombres como de mujeres. En otros momentos son las relaciones de poder generacionales las que influyen, por ejemplo, en que la participación de niños y adultos se conciba de maneras diferentes. Otra forma en que se materializan las relaciones de poder es a través de la jerarquía laboral. Esta última determina por ejemplo quien está autorizado o no para tomar decisiones en el espacio escolar. Estas relaciones de poder no son estáticas, es decir, “no hay un foco único del que todas ellas salgan” (Foucault, 2013:42), sino todas estas relaciones de poder se pueden combinar y entrelazar de múltiples maneras, haciendo que las posiciones (dominación / rebelión) se alternen.

Capítulo 4. Del dicho al hecho: las prácticas de participación en la experiencia escolar.

Introducción

Quedarnos sólo con las percepciones y concepciones que los diferentes actores involucrados en la escuela tienen sobre la participación, resultaría en una comprensión parcial del tema. Es necesario el complemento de un análisis de lo que podría llamarse la praxis de la participación, es decir, analizar cómo esos discursos se expresan o no en las prácticas cotidianas que tienen lugar en distintos ámbitos de la experiencia escolar. Rastrear las prácticas de participación permitirá, además, analizar la consistencia y/o, como intuimos, la desarticulación o discrepancia entre discurso y práctica en cada uno de los actores involucrados en el análisis. Dicho en otras palabras, nos interesa explorar en qué medida los discursos analizados en el capítulo previo se manifiestan efectivamente en las prácticas de estos actores y cómo en la interacción surgen conflictos, adecuaciones, y complementariedades que dan un carácter distinto a la participación.

Con este propósito, en lo que sigue, planteo el resultado de la observación en tres escenarios etnográficos diferentes de la experiencia escolar que permitirán reconstruir analíticamente la forma en que se constituyen cotidianamente: las relaciones de igualdad, exclusión o subordinación, la toma de decisiones, “las diferencias que hacen posible a unos dirigir la acción de los otros” (Jiménez, 2015:153), entre otros procesos relacionados con la participación. Importa, además, hacer visible cómo estas prácticas contribuyen en la construcción de las distintas subjetividades, pero también en la configuración de determinada cultura escolar y por tanto de formas particulares de participación.

La selección de los espacios empíricos no fue algo que se haya dejado al azar. Me interesaba que fueran espacios de interacción que permitieran explorar y rastrear cómo se dan (o no) las formas de participación e involucramiento entre los diferentes actores escolares y qué tipo de factores socioculturales intervienen. Por tanto, para su selección tomé en cuenta la propuesta de Bertely (2000) respecto a las tres dimensiones de análisis de la cultura escolar. La dimensión política e institucional, refiere la autora, “busca comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar -expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad- inciden

en la vida escolar cotidiana” (Bertely, 2000:46). La dimensión curricular se enfoca en “la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clase” (Ibid.: 46). Aspectos como la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas que utilizan son los que interesan a esta dimensión. Por último, la dimensión social, “resalta la interpretación del modo en que las escuelas establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados” (Ibid.47). Desde esta dimensión es que se reconocen “los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Ibid.47).

Siguiendo este planteamiento de Bertely, hemos tratado de seleccionar un espacio-situación de interacción entre actores escolares que correspondiera o se acercara lo más posible a cada una de esas tres dimensiones de la cultura escolar. Así, con relación a la dimensión política-institucional analizaré las reuniones técnico-pedagógicas en las que el personal docente y directivo identifican las necesidades pedagógicas del alumnado y definen estrategias y actividades para atender las diversas problemáticas de la comunidad escolar; respecto a la dimensión curricular, escogí analizar una experiencia áulica prototípica como es una clase habitual en el transcurso de la jornada en diversos grupos; y finalmente, para contemplar la dimensión social, me ocuparé de asambleas; kermeses; junta para padres de familia y actividades propuestas por el proyecto AJ, en las que la comunidad de padres y otros actores como los representantes del proyecto AJ entran en interacción con docentes, directivos y alumnado de la escuela. Es necesario aclarar que las tres categorías distinguidas por Bertely no se corresponden exactamente con espacios o situaciones específicas, pues se refiere precisamente a una clasificación de “dimensiones” que pueden coincidir (o no) en un mismo fenómeno o proceso y distinguirse solo analíticamente; sin embargo, he tratado de escoger tres situaciones en cada una de las cuales una de las tres dimensiones cobra preeminencia sobre las otras. En el fondo, la intención es poder dar cuenta de las características que asume la participación en la cultura escolar, analizando sucesivamente las tres dimensiones claves que sugiere María Bertely para el estudio de esa cultura escolar.

4.1 Espacios de encuentro y pautas de comunicación entre maestros y maestras. El espacio técnico- pedagógico.

Durante mi estancia de campo tuve oportunidad de observar en repetidas ocasiones, uno de los pocos espacios de encuentro entre los maestros, el Consejo Técnico Escolar (CTE). De acuerdo con los lineamientos de la SEP, el CTE se debe entender como un espacio de acción coordinada. Una de las principales herramientas para facilitar el trabajo en este tipo de reuniones es la “Ruta de mejora escolar”. Este último documento está diseñado para favorecer la autonomía de gestión de las escuelas a partir de permitirle al equipo docente, ordenar y sistematizar sus procesos de mejora³². Por tanto, es en este espacio donde los maestros pueden revisar y dialogar avances, acuerdos, metas, así como realizar ajustes en función de la toma de decisiones y las necesidades que identifiquen de la comunidad educativa. En coincidencia con esto, si recordamos en el capítulo anterior, veíamos que en el discurso manifiesto de una parte de los maestros respecto a la toma de decisiones, aparecía como una caracterización común y generalizada de este proceso, la búsqueda de consenso y unanimidad a través del diálogo entre el equipo docente. Expresiones como las de Irasema, “si hay algo que hacer en conjunto, pues se plantea, vemos situaciones, pros y contras, y entre todos sacamos lo mejor de lo que vayamos a hacer, respaldada por el director”, “sí, nos hablamos, escuchamos y definimos lo mejor”, dan a entender que las decisiones se toman en conjunto y guiados por la directora, y que el diálogo y la escucha les permite, en colectivo, tomar las decisiones que mejor resuelvan las distintas tareas. Veamos lo que sucede en una de estas reuniones del CTE a la que pude asistir tal cual fue registrada en mi diario de campo:

Septiembre 2018. Septiembre estaba a punto de terminar y como todo último viernes del mes, se llevaría a cabo la primera sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE) en la escuela. El miércoles anterior, después de diversas gestiones con la supervisora de la zona a la que pertenece la escuela, había obtenido la autorización para, ese día, presentarme con la directora y tramitar mi estancia de trabajo de campo en dicha escuela. Las ocho de la mañana era buena hora para llegar, había que aprovechar que estaría todo el equipo docente reunido. Según lo

³² ¿Qué es la Ruta de mejora escolar? Recuperado en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf

acordado con la supervisora, ella realizaría una llamada previa a mi visita, para poner al tanto a la directora.

Aunque estaba familiarizada con el municipio de Santa Catarina, desconocía el barrio donde se localiza la escuela. El trayecto para llegar a esta comenzó a hacerse largo y un poco tardado. La falta de nomenclatura en las calles y que el camino implicara un ascenso constante, complicaban un poco la ruta. Al llegar a la escuela, un silencio total confirmó la ausencia de niños y niñas e hizo que las instalaciones lucieran más grandes, la imponente imagen de la montaña que sobresalía por detrás de la escuela hizo evidente la ubicación de esta a la orilla de uno de los cerros más emblemáticos de la localidad, “el cerro de las Mitras”. Al ingresar al plantel, la primera que salió a mi encuentro fue Karla, la secretaria, una mujer alta, delgada, de mediana edad, extrovertida, con un maquillaje elaborado y gestos acelerados, muy amable en su trato. Me interceptó a la mitad de la escalera que conectaba el patio con la dirección, impidiendo así, mi entrada a dicho espacio. Le expliqué el motivo de mi visita y se acomodó a anunciarme mi llegada a la directora, anticipándome que estaban en junta y que no sabía si podría recibirme. A los pocos minutos regresó a mi encuentro para pedirme que le explicara de nueva cuenta la intención de mi visita, ya que la directora dijo no tener conocimiento y no entendía muy bien a qué iba. De nuevo esperé y después de un segundo intento, la secretaria volvió para decirme que en enseguida saldría la directora para hablar conmigo, me recomendó fuera breve porque no podían perder mucho tiempo de la sesión.

No fue mucha la espera, la preocupación ante la posible negativa a mi propuesta apenas comenzaba a invadirme cuando la directora salió a mi encuentro. Raquel, mujer de sesenta años, con manos de huesos marcados que evidencian su delgadez, de mediana estatura, tez morena, lleva el cabello al hombro, lizo y teñido en rubio. De facciones duras y mirada un tanto indiferente. El estilo y buen estado de su vestimenta y accesorios denotan cierta preocupación por su imagen. Raquel ha sido por doce años consecutivos directora del plantel y, aunque ya cumple con la antigüedad requerida para tramitar su jubilación, ha decidido seguir en su puesto, ya que, como lo refiere ella misma, de esta manera podrá obtener uno de los bonos económicos que otorga la SEP al cumplir determinados años de antigüedad, en su caso, cuarenta años.

Mi conversación con Raquel -la directora- fue breve. Le expliqué que uno de los motivos de mi visita era revisar con ella la posibilidad de realizar mi trabajo de campo en el plantel. Señalé la conversación previa con la supervisora de zona, y así me enteré que no

había realizado la llamada acordada para poner sobre aviso a la directora. Conversé a grandes rasgos el objetivo de mi trabajo y señalé algunos de los escenarios y momentos en los que me interesaba estar. Sin muchas preguntas de por medio, la directora accedió a mi propuesta, incluso, me invitó a que me integrara a la junta y aprovechara para presentarme y explicarles a los maestros, de qué iba mi estancia en la escuela.

Ante la advertencia que me habían hecho, y el referente que tenía por experiencias anteriores, respecto al hermetismo que los docentes guardan hacia sus espacios, me sorprendió la disposición y pocas condiciones con que la directora había aceptado mi estancia. Al ingresar a la sala donde se desarrollaba la junta, me encontré con un equipo numeroso de docentes, la mayoría mujeres. Las maestras, acomodadas en forma de herradura según el grado que encabezaban, ocupaban ambos lados de las mesas. En la parte interna y más angosta de la herradura, se ubicaban tres maestras, dando la espalda al frente del salón y a la mayoría de los compañeros y compañeras. Dicho gesto llamó mi atención por lo complicado que parecía para ellas, a partir de su postura, mantener comunicación con la directora y el resto del equipo docente. En este tipo de reuniones, la directora se situaba en una de las esquinas de la formación y Karla, su secretaria, constantemente iba y venía de su escritorio, ubicado en la esquina de la sala, atendiendo las diferentes solicitudes que esta le hacía. La directora me presentó rápidamente con el equipo de maestros y maestras y solicitó que de manera breve les contara quién era yo y qué era lo que iba a realizar durante los próximos cuatro meses en la escuela. Así, ante la premura, traté de articular lo más ordenadamente posible mis palabras para, en pocos minutos, poder transmitir las ideas más importantes. Al término de mi exposición, la mirada plana de los profesores no me dejaba reconocer si había logrado o no mi objetivo. Ofrecí entonces responder cualquier tipo de duda. Nadie preguntó nada. No, al menos en ese momento.

La junta siguió adelante. Por indicación de la directora, Karla me hizo llegar una copia del material con el que estaban trabajando. El material constaba de un manual (Ruta de mejora) que sugería una serie de preguntas y ejercicios relacionados a temas como los niveles de desempeño del alumnado, asignaturas que demandan más atención, estrategias para la mejora de resultados, entre otras. Según lo estipulado por el manual, los maestros debían haber contestado estos puntos previamente y de forma individual, para en la junta llegar a un consenso a partir del diálogo. Tomó turno de palabra la directora para preguntar si todos habían cumplido con el ejercicio. Pocos confirmaron haberlo hecho. A partir de ese

momento, la dinámica asumió la forma de un salón de clases tradicional, donde la maestra, en este caso la directora, iba leyendo en voz alta cada una de las preguntas del cuadernillo, y solo dos o tres de las maestras aportaban respuestas que no eran debatidas por el resto de los compañeros. Ante el silencio que en ocasiones imperaba por la ausencia de respuestas, la directora hacía un llamado puntual a los maestros para que no dejaran de contestar. Algunos de los maestros señalaron que el ejercicio era repetitivo, que era lo mismo que habían realizado antes de la junta, la directora respondió “si viene en la planeación es porque se tiene que hacer”. La poca discusión de las respuestas y el escaso aporte de ideas con relación a los temas mencionados contribuyó a que finalizaran el ejercicio en poco tiempo.

La directora continuó con la junta, dando la palabra a los maestros encargados de las diferentes comisiones de trabajo que tienen como equipo docente (escuela sustentable, escuela saludable, escuela segura, entre otras). Las intervenciones de dichos maestros se limitaban a anunciar las fechas y actividades que, con pretexto de la comisión, se llevarían a cabo próximamente. Entre cada participación aparecían diversos temas, la mayoría relacionados con la dinámica cotidiana de la escuela. Era a partir de estos que surgía el debate o discusión. Así, el tema de las “guardias” a la hora del recreo, desató una serie de alegatos respecto a cómo debía desarrollarse dicha actividad. Algunos de los maestros, a partir de describir cómo llevaban a cabo dicha función, manifestaban una especie de inconformidad ante quienes no lo hacían, o no de la misma manera. Los comentarios no señalaban a ningún compañero en particular. La discusión más bien consistía en que, mientras algunos maestros mostraban con detalle las formas rígidas y estrictas que utilizaban para llamar la atención de los niños, otros describían formas más amables y afectivas. Pero ¿cuál de los dos o más estilos podría ser más conveniente y por qué? Ese punto quedó fuera de la discusión. De manera similar, abordaron el asunto relacionado con el hecho de que los niños orinaban en los postes dentro de la escuela. Los comentarios entonces giraron en torno al problema que esto desencadenaba y a la preocupación ante dicho comportamiento por parte de los niños. Ninguno de los maestros y maestras presentes hizo referencia alguna a las malas condiciones en las que se encontraban, específicamente, los baños de los varones -situación con la que me toparía más adelante durante el trabajo de campo-. Ante la diversidad de temas que iban surgiendo, los maestros acotaban la discusión a unos cuantos comentarios enfocados a describir su punto de vista respecto a la situación. El turno de palabra pautado por la directora era lo que determinaba el salto de un tema a otro diferente.

En algún punto de la reunión y entre la lluvia de temas, Ana, una de las maestras de carácter más enérgico, lanzó de manera velada, un comentario respecto al uso de los climas. Cabe señalar que es a partir de este ciclo que se instaló en la mayoría de los salones (menos uno) el aire acondicionado. Ante lo ambiguo del mensaje, la directora le pidió fuera más clara. Ana, junto con otras dos compañeras, explicaron, sin hacer ninguna alusión personal, que no tenían claro por qué no se les facilitaba el control del clima. Dicha situación impedía que incluso en días de calor, pudieran encender el aparato. Discutían de manera general, que la decisión estuviera en manos de una sola persona -la secretaria- y no en la lógica y sentido común de cada uno de los maestros. La directora expuso como argumento que sólo de esa forma creía se podría evitar el mal uso de los climas y su deterioro. Explicó que la reposición de los controles era muy costosa, por lo que su intención era evitar tal situación. Las maestras insistieron en que cada maestro podía hacer uso responsable del control. La directora accedió a la propuesta -tal vez preocupada por mi presencia en la junta- advirtiéndome que el costo de la reposición del control iría por cuenta de quien lo extraviara o descompusiera.

La directora aprovechó para dictar algunas recomendaciones respecto a la relación entre los maestros y su asistente -Karla-. Señaló de forma contundente que las instrucciones, solicitudes o condiciones que Karla disponía ante las peticiones de los maestros, eran instrucciones directas de ella, por tanto, debían de cumplirse. Explicó que cuando tenía que ausentarse del plantel, dejaba en Karla la responsabilidad de determinadas acciones y por tanto disponía de la autoridad para hacerlas cumplir. Los maestros escucharon atentos, ninguno manifestó estar en desacuerdo. Solo una de las maestras señaló la importancia de que, en ciertos casos, refiriéndose específicamente al acceso a las copias, debía guardar cierta flexibilidad.

Minutos antes de las diez y treinta de la mañana, Lorena, una de las dos mujeres que fugen como intendentes en el plantel, le anunció a la directora que la comida ya estaba lista. Según refiere una de las maestras, en cada una de estas juntas, la dirección se encarga de organizar lo necesario para el receso de los maestros: comida, refrescos, platos, entre otros. A las diez y treinta en punto, la directora dio la indicación de salir al receso. Todos los maestros con excepción de la directora y su secretaria se dirigieron al salón contiguo que hacía las veces de comedor en estas juntas, la directora me invitó a pasar junto con los maestros a disfrutar del menú, en esta ocasión tortas y refrescos. Durante el receso, los maestros optaron por sentarse en pequeños subgrupos. Decidí integrarme al grupo de

maestros más jóvenes con quienes mantuve una amable conversación que giró en torno a diversos temas. Algunos se animaron a preguntarme acerca de dónde venía, qué era lo que estudiaba y porqué el interés en una escuela como la suya. Otros, al enterarse que estudiaba en la ciudad de Xalapa, recordaron con cierta nostalgia algunas de sus experiencias con escuelas rurales. Señalaron que a diferencia de escuelas como la actual, en ese tipo de contexto, los niños y papás se comportan de formas muy diferentes: los padres respetan las indicaciones de los maestros y los alumnos asisten con mucho más interés a la escuela.

A los treinta minutos aproximadamente, la directora se colocó en la entrada del salón como señal de que el receso debía terminar. En pocos minutos, la mayoría ya estaba de vuelta para continuar con la junta, la cual tenía como hora de término las doce y treinta de medio día (que es la hora en que termina la jornada escolar). Mientras los maestros terminaban de acomodarse y alistarse, la directora realizó una llamada desde su celular. Preguntó a su interlocutor (a) si asistiría a la reunión y argumentó que el motivo de la llamada era corroborar el dato de la dependencia a donde debían llevar determinado documento. Al colgar, Karla le preguntó si acaso tenían el dato equivocado, la directora explicó que solo quería descartar la posibilidad de que su interlocutor (a) llegara a la junta. Al ver la escena, entendí que a quien había llamado era a la supervisora de zona, quien en ocasiones visita durante la junta a las diferentes escuelas a su cargo. Enseguida, se dirigió a los maestros para decirles que, debido a su buen comportamiento y a su arduo trabajo en la junta, les daría oportunidad de retirarse. Daba por terminada la reunión. El gesto generó expresiones de alegría en la mayoría de los docentes.

La sola lectura de esta experiencia ya nos deja ver algunos indicios que sugieren que las prácticas de participación de docentes y directivos en este espacio de gestión institucional no siempre coinciden con lo que estos mismos actores expresaban en sus discursos sobre la participación. Sin embargo, podemos avanzar en un análisis más profundo de esta experiencia escolar. Para ello es pertinente primero hacer una distinción, siguiendo a Foucault (1988), entre las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas. Aunque, como el autor lo señala, comúnmente se confunden por el hecho de que siempre se traslapan, es necesario distinguir que:

La aplicación de las capacidades objetivas, en sus formas más elementales, implica relaciones de comunicación (ya sea bajo la forma de información

previamente adquirida o de trabajo compartido); también está vinculada a relaciones de poder (ya sea que consistan en tareas obligatorias, en gestos impuestos por tradición o por aprendizaje, en subdivisiones y en la distribución más o menos obligatoria de trabajo). [...] En cuanto a las relaciones de poder mismas, [...] difícilmente se les puede disociar de las actividades terminadas, ya sean las que permiten ejercer el poder [como las técnicas de entrenamiento, los medios mediante los cuales se obtiene la obediencia] o las que recurren a relaciones de poder con el fin de desarrollar su potencial [la división del trabajo y la jerarquía de tareas] (Foucault, 1988:13).

Hacer esta distinción, posibilita la comprensión de cómo, determinadas prácticas relacionadas con la división, organización e instrumentación del trabajo vehiculizan ciertas estrategias en algunos de los actores, que les permite decidir sobre otros. En este caso, el equipo docente, incluyendo la directora, está conformado por maestros y maestras con un tipo de formación similar, algunos con más o menos antigüedad. Maestros incluso muy jóvenes, como es el caso de Rodrigo, comparten el hecho de desempeñarse como directores en el turno vespertino, la propia directora es docente de sexto grado en la escuela donde trabaja en turno vespertino. Al parecer, detalles como los anteriores, que denotan puntos en común en la experiencia cotidiana de los maestros no son suficientes para equilibrar las interacciones entre los docentes.

Lo que el relato anterior hace visible es una cultura política jerarquizada y vertical desde la que se naturalizan pautas de interacción de mando o subordinación, según sea el cargo que se desempeñe, aun y cuando el discurso institucional ponga el acento en la horizontalidad y consenso. Desde esta perspectiva, detalles de la experiencia como el manejo del control de los aparatos de aire acondicionado a cargo de la directora, el llamado a la obediencia que hace esta última al señalarle a los maestros que deben acatar las instrucciones de su secretaria quien en su ausencia la representa, hasta el control del uso de la palabra en las reuniones o la posibilidad de administrar el tiempo de la junta para constreñir o recompensar a los maestros, son parte del orden natural de las cosas. Así también, desde esta perspectiva es natural el rol de subordinación que asumen los diferentes maestros y maestras; subordinación que además, habla del marcado respeto que existe hacia el cargo jerárquico más que a la persona y de cómo a partir de este último, los maestros significan y orientan su experiencia.

Mi conversación con Rodrigo es un buen ejemplo de lo anterior. Como señalé antes, Rodrigo se desempeña como maestro en el turno matutino y como director en el vespertino. Mientras conversábamos acerca de su experiencia como maestro y las cosas con las que no estaba de acuerdo con la directora expresó, “aunque sabemos que está mal, al menos yo, aunque sé que está mal, yo te respeto lo que tú me estás pidiendo, te lo hago como tú quieres, porque tú eres mi jefe” para explicar que aún y cuando no está de acuerdo con la forma en que la directora desempeña el cargo, particularmente por la inflexibilidad que muestra, él respeta sus decisiones por el hecho de ser la directora. En cambio, cuando habla de la experiencia de ser director (a), a partir de expresiones como “pero a todos nos pasa, a veces uno dice, ah no, aquí yo soy el director y como que se va a hacer lo que yo diga” normaliza la perspectiva jerárquica en la interacción entre directivo y maestros.

Vemos entonces en la experiencia narrada, cómo los roles estructurantes de cada actor, encarnan prácticas tales como la forma en que los diferentes actores pueden o no disponer del espacio y tiempo, la toma de decisiones centralizada y la subordinación normalizada, las pautas de comunicación verticales e instructivas, el cómo y quién se encarga de delegar el turno de palabra, restricciones y recompensas, el llamado a la obediencia, entre otras. Es decir, en este espacio de encuentro, dispuesto para el análisis y discusión de decisiones entre el equipo docente en vías del bien común, se pueden notar prácticas de interacción permeadas por relaciones jerárquicas, por una política autoritaria y algunas estrategias de poder, que en conjunto configuran una política autoritaria de participación. Como veíamos en el capítulo 3, la mixtura de perspectivas que convergen en este tipo de espacio, influyen en la configuración de las “reglas del juego”.

Señalado lo anterior, sería ingenuo pensar que el discurso oficial, en este caso aquel relacionado con promover la horizontalidad y la participación democrática, llega intacto a los diferentes actores y espacios del plantel. Más bien, sucede, como refiere Jiménez (2015), que el dispositivo, es decir, “la articulación de pautas discursivas, regulaciones, medios, instituciones y mecanismos para dirigir e instalar la propuesta del Estado” (Foucault, et.al., 1978), encuentra en cada espacio (escolar) configuraciones de otro orden, resultado de las acciones de los participantes.

En cierta medida, esto es lo que sucede con el uso que en el Consejo Técnico se le da a la “*Ruta de Mejora Escolar*”, cuaderno de trabajo al que hago alusión en el relato. Dicho documento, como señalé anteriormente, está previsto como material de referencia para

fomentar el trabajo colaborativo, reflexivo y dialógico entre los maestros y maestras. No obstante, son varios aspectos los que podemos identificar en el relato de la experiencia con que inicié este apartado, que nos dan la pauta para pensar que esto no sucede así. Por un lado, la forma en que la directora va enunciando una a una las preguntas contenidas en el cuadernillo, en espera de que cada una de estas sea contestada por los maestros, y el llamado de atención que hace cuando estos dejan de hacerlo, da a entender que el interés al realizar el ejercicio se centra en verificar que los docentes hayan cumplido con su trabajo y no tanto en identificar elementos que favorezcan el diálogo y la reflexión. Esta dinámica es muy similar a la que se puede observar dentro de las aulas cuando la maestra (o) al revisar las libretas va palomeando las respuestas de sus alumnos a modo de verificar que el niño o niña haya cumplido o no con la totalidad de su tarea. Al terminar la revisión, la maestra devuelve las libretas sin hacer ningún tipo de retroalimentación más que plasmar su firma para constatar que el trabajo ha sido examinado.

De manera similar, la participación de los maestros en la revisión del material durante la junta, se focaliza en ir sorteando la verificación de las preguntas y no en la discusión del contenido de las mismas. Por otro lado, la argumentación de la directora al decir que: “si viene en la planeación es porque se tiene que hacer”, ante el intento de uno de los maestros de cuestionar el contenido del material por parecerle repetitivo, desaliente la posibilidad de discutir las dudas o los desacuerdos con lo planteado en el manual, y ratifica el la obediencia a la jerarquía institucional.

Todo lo anterior da cuenta de cómo, determinado material de referencia para favorecer el diálogo, reflexión y colaboración en el trabajo de los maestros se concreta como una estrategia de control para ratificar que los docentes llevan a cabo su trabajo. Ante dicho fenómeno, los maestros y maestras, como lo expresa Irasema, terminan realizando una serie de ajustes en su trabajo, por ejemplo, la redistribución del tiempo que dedican a las actividades de enseñanza, para poder cumplir cabalmente con este tipo de tareas que no pueden dejar de hacerse.

Como vemos, la forma en que muchos de estos documentos llegan a los directores y la manera en que estos los comparten a los maestros, a partir de ciertas restricciones no solo materiales -como el no acceso a internet o la restricción de copias- sino además aquellas que se derivan de las formas jerárquicas y directivas de comunicación e interacción, obstruyen la colaboración entre los maestros y maestras. De tal manera que el dispositivo para fomentar

la distribución del poder decisorio y el involucramiento activo entre maestros, autoridades y comunidad, en muchas ocasiones termina traducándose en la práctica en la simple implementación operativa de documentos con el objetivo de cumplir un requisito.

Así pues, espacios dispuestos para facilitar el análisis, la reflexión y la participación horizontal de todos los maestros, como lo es el CTE, se realizan con una agenda puntual pactada por la directora en donde se tiende a dar prioridad a actividades de tipo más bien administrativo-burocráticas o de extraenseñanza³³ por sobre las específicamente técnico pedagógicas que se relacionan con la transmisión del contenido curricular. El equipo atiende de forma homogénea cada uno de los tópicos dispuestos para la junta, por lo que son pocos los espacios que invierten en trabajar en equipos de acuerdo con el grado que dirigen, siendo esto una necesidad que gran parte de los maestros señala. Esta forma vertical e instructiva de organizar el trabajo en estos espacios, por un lado, facilita el cumplimiento de “lo básico”, es decir, el requisito indispensable para evitar cualquier sanción administrativa. Pero, por otro lado, limita la posibilidad de generar las condiciones que permitan el involucramiento auténtico en la toma de decisiones de maestros y maestras a partir, por ejemplo, del intercambio de saberes y el trabajo colaborativo. Por todo lo anterior, es difícil que los maestros puedan desarrollar propuestas y soluciones, a partir del pensamiento crítico, para las diversas problemáticas de los procesos de enseñanza - aprendizaje y construir acuerdos en favor de la colectividad y el bien común; es decir de la democratización del espacio escolar.

Noviembre 2018. Martes trece de noviembre. Los noticieros locales habían anticipado la llegada del frente frío número diez a la ciudad. Por la mañana, la temperatura rondaba los 4°C, pero la sensación en Santa Catarina siempre es de dos o tres grados menos. Al llegar a la escuela encontré la mayoría de los salones casi vacíos, particularmente los que correspondían a los niños y niñas más pequeñas; de entre 35 y 40 alumnos que asisten regularmente solo había, en algunos casos, 5 o 6 niños y niñas. Las maestras no parecían sorprendidas. Una de ellas me explicó que era común que, ante las bajas temperaturas los padres de familia prefirieran no mandar a sus hijos a la escuela. Me dirigí entonces al salón de la maestra Verónica con quien había acordado realizar una entrevista, pensando que podríamos aprovechar el poco alumnado para llevarla a cabo. Al llegar, el salón de Verónica

³³ Por actividades extra-enseñanza me refiero a todas aquellas que no implican la transmisión de contenido curricular (Aguilar, 1995).

lucía impecable. La limpieza y cálida decoración hacían que estar dentro fuera una experiencia agradable, situación que no era común en el resto de los salones en donde incluso en algunos el mal olor y la basura acumulada en el suelo hacían evidente la falta de aseo. Verónica y Rocío, su compañera de grado, tienen, a diferencia del resto de los maestros, salones sumamente limpios, situación que explican es gracias al apoyo de los padres de familia quienes vienen varias veces a la semana a realizar el aseo. Al entrar al salón, encontré a Verónica acompañada por sus dos compañeras de grado. Las maestras conversaban tratando de acordar la forma en que iban a aplicar y calificar los exámenes ya que, debido a los cambios dispuestos por el nuevo modelo educativo, estos, además de aplicarse con una temporalidad diferente, debían tener también una ponderación distinta. Verónica era quien orientaba la conversación, resolvía dudas y explicaba pacientemente a sus compañeras cómo debía ser el proceso de evaluación. Entre las tres me explicaron que este no era el único cambio, el formato y criterios para el llenado de las calificaciones también era diferente. Agregaron que no estaban totalmente de acuerdo con los cambios derivados del nuevo modelo, sobre todo por la falta de capacitación.

El diálogo entre ellas continuó, siguieron acordando las estrategias de evaluación hasta que agotaron todas sus dudas. Mientras observaba el diálogo entre las maestras pensaba en cómo, el hecho de la poca asistencia de alumnos había permitido que se llevara a cabo este pequeño encuentro de discusión. Pensaba además en lo necesario de ese tipo de espacios de diálogo para el trabajo cotidiano de los y las maestras. Pregunté entonces qué otros espacios tenían para ese tipo de conversaciones donde pudieran discutir y acordar estrategias, dudas y formas de llevar a cabo su trabajo. Rocío, otra de las maestras respondió que esos espacios no existían en la cotidianidad, que incluso les tenían prohibido hacer grupos durante la jornada, “la directora nos dice que no quiere grupitos en el recreo ni en el transcurso del día”. Las maestras señalaron que incluso en la junta de CTE no pueden tener un espacio de diálogo, aún y cuando se sientan juntas, no cuentan con un tiempo específico para trabajar por grado.

Una expresión común que aparece en los documentos institucionales para referirse al equipo de maestros y maestras, es la de “colectivo docente”. No obstante, el simple hecho de nombrarles así, no garantiza que sea a partir de la acción colectiva que resuelven las diferentes tareas y toma de decisiones. La participación democrática, como he mencionado en páginas

anteriores, es una de las alternativas para fomentar la colaboración y por tanto la acción colectiva y contrarrestar la individuación que caracteriza las formas de relación no solo entre docentes, sino entre el resto de los actores escolares. Sin embargo, para la concreción de la participación democrática no es suficiente con que los integrantes de determinado grupo, en este caso del equipo de maestros, tengan intereses en común. Tampoco es suficiente que cada uno cumpla con sus actividades individuales. Para la colaboración y participación democrática es indispensable que los maestros y maestras puedan interactuar reconociendo que todos tienen los mismos derechos. Es a partir de la interacción que quienes conforman determinado grupo pueden reconocerse e identificarse como un “nosotros”, es decir como una "fuerza unificada a la que hay que tomar en cuenta" (Tilly y Wood, 2009: 38). Es a partir de espacios de encuentro que favorezcan el diálogo que los maestros y maestras podrían reconocer no solo los intereses en común, sino también aquellos en los que discrepan y las alternativas que tienen para negociarlos o mediarlos. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de este capítulo y del anterior, muy de cerca a estas formas verticales e instructivas de interacción que obstaculizan el trabajo colaborativo y reflexivo entre los docentes, se halla la falta de espacios de encuentro que favorezcan el diálogo entre los mismos.

Experiencias como la que describo en el relato anterior y expresiones como la de Rocío cuando enuncia que “la directora no quiere grupitos en el recreo ni en el transcurso del día” dan a entender que existe cierta resistencia o desinterés a favorecer las condiciones necesarias que permitan este tipo de encuentros entre docentes. Pero, ¿qué implicaciones puede tener el no querer grupitos? A partir de la acción colectiva y la colaboración es que se pueden gestar propuestas, reclamos o denuncias sobre todo ante lo que los maestros y maestras pueden percibir y experimentar como injusto o ilegítimo. Al ser el resultado de un trabajo colectivo, dichas propuestas o denuncias difícilmente se pueden difuminar contrario a lo que sucede cuando estas surgen de la acción individual. Este tipo de denuncias, reclamos o propuestas podrían representar un tipo de obstáculo para la concentración del poder decisorio en las figuras de autoridad como la directora.

En estos espacios coexisten de manera simultánea, por un lado el discurso de la horizontalidad y la participación democrática y, por otro, prácticas y convenciones más bien jerárquicas y autoritarias que van ordenando y controlando la acción del grupo e individuos, tales como el hecho de que las decisiones de la directora son difícilmente cuestionables. Para ejemplificar esto último, es pertinente traer a colación, una de las experiencias narradas por

Yolanda -maestra- en el capítulo anterior, respecto a la información que la directora les comparte y la que no. Yolanda, explica cómo el cuestionamiento que hizo uno de sus compañeros hacia la directora para saber cuánto había sido lo recaudado en uno de los eventos, les costó la cancelación del festejo del día del maestro. A partir de esta experiencia Yolanda señala “uno por eso ya no pregunta, porque se molesta, se enoja” dando a entender que lo más conveniente es evitar hacer ese tipo de cuestionamientos que ponen en duda las decisiones de la directora.

De tal forma que, la dirección jerárquica es aceptada y legitimada por el resto de los maestros más que por una cuestión de logros por un interés o preocupación en evitar cierto tipo de sanciones (explícitas o no) como la señalada por Yolanda y conservar cierto tipo de beneficios, como salir antes de tiempo en la junta de CTE, o el desayuno que la directora organiza a los maestros en diciembre. Esta forma de interacción entre docentes y directora es similar a lo hallado por Jiménez (2015) en una de sus investigaciones a partir de la cual señala que “la disposición al trabajo promovido por la directora marca las diferencias: unos la siguen y se acompañan en colaboración, los otros asumen con reservas e inconformidad las tareas que realizan por mandato y en lo individual” (Jiménez, 2015:169).

En este sentido, a partir de lo observado en mi experiencia de campo y de lo que manifestaron algunos de los maestros y maestras en nuestras diferentes conversaciones, pude notar que establecer una relación más cercana o personal con la directora permea de cierta forma el vínculo profesional. Si recordamos, en el capítulo anterior, Verónica -maestra- al referir “entre más tú estás muy atenta con ella, de que si le traes, de que esto, de que lo otro y que mira, y de que si tú vas y le dices, esto maestra, o sea [...] ella te tiene aquí, ella está contentísima contigo” da a entender que en la interacción directora - docentes no basta con aceptar y acatar sus indicaciones. Enfatizar de cierta manera la disposición o colaboración “voluntaria” para con ella, puede derivar en un trato diferenciado. Esta colaboración o disposición exacerbada implica compartir y mostrarse de acuerdo con ciertas opiniones, prácticas o decisiones, de manera muy similar a cómo cuando se establece una especie de complicidad. Esta actitud es muy similar a la que podemos observar en las formas de participación de niños y niñas, quienes entienden desde pequeños, que participar está relacionado con hacer lo que la maestra espera que hagan, de una manera casi refleja.

Como ejemplo de esta disposición (o participación), recordemos la experiencia que describo en el capítulo 3, en la que se lleva a cabo un tipo de retroalimentación del proyecto

AJ. En dicha actividad, a solicitud de la directora, Irasema es quien corrobora que las actividades propuestas por el proyecto se habían estado llevando a cabo sin ningún contratiempo, aún y cuando esto no sucedía así.

A partir de estas formas de interacción, ocurren experiencias en donde, mientras que para algunos maestros ausentarse implica un trámite complejo, para otros, como el representante sindical a quien era común verle fuera del aula por períodos prolongados, no genera ningún cuestionamiento evidente. Estas experiencias desiguales o de trato diferenciado, en algunos momentos desencadena cierto distanciamiento entre los mismos docentes. Tal es el caso de Tere, una de las maestras, quien, por diferencias de opinión, interpuso una demanda a la directora. Dicho suceso implicó que, su actuación quedara estigmatizada en un sentido negativo a partir de ese momento y que, independientemente de la resolución de la demanda, Tere quedara relegada del equipo, es decir, es distanciada del grupo y no es tomada en cuenta para las actividades colectivas (como el desfile navideño o la posada para maestros). De acuerdo con las expresiones discursivas de algunos maestros, todo aquel compañero o compañera que demostrara algún tipo de apoyo o solidaridad con ella, podría ser separado de igual manera del grupo.

Octubre, 2018. El tema para comenzar la jornada de lunes quince de octubre en el salón de la maestra Norma era “Sucesiones compuestas con progresión aritmética”. Tan solo por el título no parecía ser una tarea sencilla. Norma, es una de las maestras de mayor edad en la escuela. Aunque su complexión es robusta y su voz es potente y fuerte, le cuesta un poco de trabajo mantener cierto orden dentro del aula, situación que le ha generado cierto estigma por parte de algunos compañeros y la directora. Los chicos se mostraban un poco inquietos, platicando entre sí. Norma anunció que comenzaría con el dictado de definiciones por lo que pedía a todos guardar silencio. Los chicos ignoraron el llamado, Norma pacientemente hizo silencio y asumió una postura que denotaba estar a la espera de algo. El silencio funcionó como si fuera una señal e hizo que poco a poco todos los niños fueran callándose y preparándose para apuntar. Por fin, Norma comenzó con el dictado. Conforme iba leyendo uno o dos renglones, hacía una pausa y regresaba para repetir los enunciados asegurándose así de que todos fueran tomando nota. Habiendo avanzado apenas unos cuantos párrafos, un grupo de alrededor de cuatro niñas con una caja grande de cartón tocaron a la puerta pidiendo permiso para entrar. Anunciaron que por instrucción de la directora estaban

ofreciendo a la venta palomitas, “es lo que sobró de la venta del viernes” explicó una de las niñas. El viernes pasado se realizó la asamblea de octubre y al término de esta se llevó a cabo la kermesse, que prácticamente se reduce a la venta de comida. Las palomitas eran parte del sobrante de dicho evento y el precio para la venta de dos pesos la bolsita generó un gran revuelo entre los niños y niñas del salón. Mientras la maestra daba la indicación para que los interesados hicieran una fila al centro, los niños y niñas se movilizaban, unos buscando entre su mochila las monedas y otros pidiéndole prestado al compañero o compañera. Rápidamente se hizo la fila y la venta se concretó. Mientras se retiraban las vendedoras, la maestra indicó que guardaran las palomitas para el recreo ya que no podrían comerlas dentro del salón. Para varios de los niños y niñas el anuncio llegó un poco tarde. La maestra repitió algunas de sus estrategias y advertencias tratando de recuperar nuevamente el orden para retomar el dictado. Apenas había avanzado unas cuantas líneas y una nueva comitiva de niñas tocó la puerta del salón, en esta ocasión ofreciendo para la venta pequeños pays de limón en dos pesos (también habían sobrado de la kermesse). De nueva cuenta la dinámica de la venta y el alboroto que esto genera irrumpieron con la actividad en marcha. Norma tuvo que repetir las recomendaciones acerca de la comida en el salón y hacer uso una vez más de sus estrategias y advertencias para recuperar el orden. Una vez más el dictado se retomó, habiendo transcurrido unos minutos la maestra dio la indicación de suspender la actividad. Los lunes, era día de “los clubes escolares” lo que implicaba que la jornada con el grupo entero tuviera una menor duración que el resto de la semana. Los clubes iniciaban a las nueve y media de la mañana por lo que los niños debían prepararse ya que dicha actividad implicaba que se trasladaran a un salón diferente, dependiendo del club al que estaban inscritos.

Ante la jerarquía naturalizada que permea las interacciones entre la directora y maestros, estos últimos, como Norma, cuya experiencia relato en el párrafo anterior, se ven obligados a realizar ciertas modificaciones (ajustes) que les permita asegurar el cumplimiento y colaboración no solo con las tareas de enseñanza sino con aquellas a las que se puede identificar como de “extraenseñanza” (Aguilar, 1995). Así como la venta de palomitas, la colecta de donativos para la cruz roja, la venta de la playera para los viernes, la toma de peso y talla de todo el alumnado o la organización del altar de muertos, entre otras, existe una cantidad significativa de actividades “dispersas y aparentemente irrelevantes” (Aguilar, 1995:122) que representan para los maestros, como lo refiere Aguilar (Ibid.), una carga

adicional a su labor central que es la docencia. Pero, tomando en cuenta lo antes discutido respecto a esta especie de sobrevaloración ante lo que promueve la directora, cumplir y colaborar con todas estas actividades adquiere una importancia significativa. Podríamos decir que, la participación en cada una de estas actividades se vuelve requisito para “cultivar una relación armónica con la autoridad del centro de trabajo” (Aguilar, 1995: 123), es decir la directora. Algunos de estos “ajustes” que maestros y maestras realizan para cumplir con las indicaciones que la directora propone, inevitablemente permean las prácticas de los diferentes ámbitos del espacio escolar. Por ejemplo, como lo muestra la experiencia de Verónica antes narrada, para resolver dudas o dificultades, sobre todo ante las nuevas encomiendas que vienen “desde arriba”, los maestros tienen que buscar espacios dentro del horario de clases ya que la mayoría tienen trabajo en el contra turno. Estas adecuaciones derivan en una segmentación de las tareas y el ritmo de trabajo dentro del aula y del resto de los ámbitos dentro del espacio escolar, generando, en ocasiones, un resultado opuesto para lo que se supone están dispuestas todas estas recomendaciones y reglamentos, es decir para fomentar la participación y por ende mejorar la calidad educativa. Para profundizar en la idea de la segmentación de las tareas, en lo que sigue, transcribo otro fragmento de mi diario de campo que ilustra cómo, estas disposiciones incuestionables, afectan la dinámica dentro del aula.

Noviembre, 2018. Tanya e Ivón, son compañeras asignadas al mismo grado. Según lo expresan ellas mismas, prefieren trabajar en conjunto ya que de esa manera diversifican las tareas para sus alumnos y se apoyan entre compañeras en las asignaturas de mayor dificultad compartiendo estrategias, ejercicios o técnicas. El jueves por la mañana, al llegar al salón de Tanya, encuentro que ambas estaban muy concentradas, como si intentaran descifrar algo en la pantalla de la laptop que tenían sobre el escritorio ubicado al frente del salón. El grupo de niños y niñas, que por cierto es uno de los más numerosos, trataban de resolver ejercicios de matemáticas que la maestra había dejado plasmados en el pizarrón. Me invitaron a pasar y me explicaron y mostraron que estaban trabajando en un documento relacionado con los promedios trimestrales que debían tener listo a la brevedad. Por instrucciones de la directora dicho documento debía estar listo antes de finalizar la semana, pero la falta de espacios de trabajo y la falla en el funcionamiento de la plataforma que debían usar para realizar dicha tarea les había retrasado el trabajo. Por tanto, el horario de clases era el único que podían

utilizar para finalizarlo. Me ofrecí entonces a apoyarlas con el grupo de Tanya, tratando de asesorar a los niños en la resolución de los problemas. Me acerqué a varios de los chicos para comparar los resultados que iban elaborando, y noté que varios, no tenían muy claro cómo realizar el ejercicio, cada uno tenía resultados diferentes. Comencé a conversar con varios de los niños y niñas tratando de encontrar cuál era la resolución correcta de los problemas, porque debo confesar que mi falta de experiencia en las matemáticas no era un elemento a mi favor. En momentos me acercaba con las maestras para corroborar las respuestas y confirmar que fueran correctas. Así, los chicos que se encontraban un poco dispersos ante la tarea asignada fueron resolviendo uno a uno los ejercicios. Las maestras se mostraron contentas con el apoyo, trabajamos de esa forma hasta la hora del recreo.

Una de las 10 innovaciones que se enfatizan en los talleres de actualización para el nuevo modelo educativo 2018-2019, es “Primero los niños” para señalar que “todos los niños, niñas y jóvenes tengan una educación de calidad”³⁴. En ese mismo documento, una de las dimensiones socioemocionales que se reconoce como indispensables para el ambiente de aprendizaje es la colaboración, es decir la construcción colectiva de conocimiento. En la experiencia que describo en el párrafo anterior vemos que Tanya e Ivón, ambas maestras, saben que la directora a dispuesto una fecha límite para la entrega de ciertos documentos que acrediten la evaluación de sus alumnos. En la escuela no existe un lugar asignado para que los maestros puedan realizar este tipo de actividades (administrativas). Por tanto, ante la premura de poder cumplir con la instrucción, han tenido que dejar a un lado las actividades de docencia para concentrarse en finiquitar la tarea de evaluación. Al mismo tiempo, los alumnos, buscan la forma de resolver las actividades del pizarrón, ya que esa fue la instrucción de la maestra. Sin orientación, la tarea se vuelve complicada. La mayoría opta por replicar la respuesta que alcanzan a ver en la libreta del compañero o compañera pero sin entender mucho de cómo es que se obtuvo el resultado. Muy pocos son los que dialogan para tratar de comprender la respuesta. Todos estos aspectos van dando forma a una dinámica dentro del aula muy distante a la de la colaboración (o participación) y a la que pone en primer lugar el aprendizaje de las niñas y niños. Mas bien, parece que cada uno de los actores, busca cómo

³⁴ SEP, Los Fines de la Educación en el Nuevo Modelo Educativo, 2017. Recuperado en https://www2.sep.gob.mx/prog_ingles/2018/cuadernillos3/Modelo_Educativo_2018.pdf

salir avante respecto a las indicaciones que se le dan aun y cuando en el fondo el objetivo principal no se cumpla. Es decir, las maestras están en el aula pero no están desarrollando actividades de aprendizaje, los alumnos están trabajando pero no todos y no todas están aprendiendo o construyendo conocimiento. Lo anterior nos habla de cómo a partir de las formas verticales e instructoristas de interacción son ciertas actividades, como el cumplir con las indicaciones, las que adquieren primacía. Por tanto, la influencia que pueden o no tener las formas de interacción jerárquicas y verticales no quedan delimitadas a ciertos actores. Lo que vemos en esta experiencia es que estas formas jerárquicas de interacción van permeando las interacciones entre los diferentes actores escolares en espacios diferentes y experiencias diferentes, como las que ocurren dentro del aula.

Las dos últimas transcripciones de mis notas de campo, la de Norma y la de Tanya e Ivón, están situadas dentro del espacio áulico. Además de dar cuenta de ciertos atributos de la relación de los docentes con la autoridad y entre ellos mismos, estos relatos también dejan ver ciertas características de las dinámicas que se establecen dentro del aula. En el siguiente apartado, retomo algunas de estas características y profundizo el análisis de la participación de niños y niñas en este espacio central de la experiencia escolar.

4.2 Al pie de la letra: el aula.

Uno de los aspectos primordiales de la experiencia escolar es la transmisión y construcción de conocimiento, por lo que esto último se considera labor central en el trabajo de maestras y maestros. El aula, al ser el lugar donde primordialmente se desarrollan las actividades de enseñanza, se convierte entonces, en uno de los espacios más importantes de la experiencia escolar. Una de las vías por las que se constituye el conocimiento, según lo explica Edwards (1995), es a partir de los contenidos académicos que llegan mediante los programas curriculares y los libros de texto, condición que les otorga la categoría de “verdaderos”, pero, agrega la autora, es a partir del entramado de relaciones entre maestros y alumnos que los conocimientos adquieren existencia social, es decir, es a través de las complejas relaciones y prácticas que suceden en el aula, que los alumnos y maestros incorporan, reconstruyen o excluyen los conocimientos. Por tanto, el conocimiento escolar se puede entender también “como una construcción social” (Edwards, 1995:146).

Dicho lo anterior, podemos pensar en el aula como un complejo “microcosmos” (Edwards, 1995) donde cotidianamente se desarrollan interacciones diversas no solo entre maestro y alumnos sino entre los mismos niños y niñas que componen el grupo. En este microcosmos, y a partir del análisis de estas interacciones, podemos al mismo tiempo observar las características que asume la cultura escolar en una de sus dimensiones claves como es la curricular (Bertely, 2000). Dado el interés de esta tesis, sólo nos ocuparemos de un aspecto de este microcosmos como es la formas que asumen las prácticas de participación en el espacio del aula.

Como se ha discutido a lo largo de este escrito, en las últimas dos décadas de la historia de la educación en México, y específicamente en el nuevo modelo educativo derivado de la última reforma³⁵, se ha insistido en fomentar la participación como estrategia principal para “fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende” (SEP, 2016:15) y así mejorar la calidad educativa. Esta propuesta al interior del aula se puede traducir en el involucramiento activo de niños, niñas y maestros, es decir en el trabajo colaborativo³⁶, tanto en actividades de enseñanza como en aquellas que responden a otro tipo de demandas dentro del plantel escolar.

Respecto a las actividades de enseñanza, el hecho de que los contenidos académicos se consideran como “verdaderos” por “transmitir visiones del mundo autorizadas” (Edwards, 1995:146) ha dificultado que maestros, alumnos y alumnas reconozcan como válidos sus propios conocimientos, es decir, que se reconozcan como sujetos con capacidad de agencia y con posibilidad de aportar desde sus conocimientos y habilidades a la construcción de conocimiento. Sin embargo, como diversas investigaciones lo evidencian, es innegable que los procesos de enseñanza-aprendizaje están fuertemente ligados a las formas de interacción entre maestro y alumnos; el conocimiento que se transmite “no es independiente de la forma en la cual es presentado” (Edwards, 1995:147). Por tanto, “el aprendizaje es una actividad social y colectiva, más que individual” (Rockwell, 1995:24), y en ese sentido, adquieren relevancia las formas de participación que pueden desarrollarse dentro del aula.

³⁵ Recuperado de SEP, *El nuevo modelo educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la reforma educativa*, 2016

³⁶ En una entrevista realizada por Forbes México, el actual Secretario de Educación Pública, Esteban Barragán Moctezuma, enuncia que “le trabajo colaborativo será una base en la enseñanza a los niños”.(Forbes México, 2019) recuperada en <https://www.forbes.com.mx/participacion-ciudadana-factor-fundamental-de-un-gran-acuerdo-educativo-moctezuma-barragan/>

Como veíamos en el capítulo anterior, existe una gran diversidad en las formas en que cada maestro desempeña su trabajo, así también la diversidad forma parte de las historias y características de los y las alumnas. Por tanto, las formas de participación que se pueden rastrear al interior de los diferentes grupos suelen tener configuraciones también diversas.

Así pues, sería falso pensar que el conocimiento se transmite sin alteraciones en cada una de las aulas. Más bien, estas formas diferentes de presentar y reelaborar el conocimiento de maestros y alumnos, le pueden dar significaciones distintas al mismo. Para profundizar en la importancia de las interacciones en la constitución del conocimiento, retomo la explicación de Edwards (1995) que señala:

La lógica de la interacción es otra dimensión importante de la forma de conocimiento. Entiendo por ella el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que alumnos y maestros se dirigen unos a otros, y que incluye tanto el discurso explícito como el implícito (Edwards, 1995:148).

En lo que sigue, presento algunos fragmentos de mi observación en campo con la idea analizar la diversidad de formas de interacción y comunicación al interior de cada grupo que sirvan para la reflexión y comprensión de la configuración de la participación en un espacio tan primordial como el aula.

Noviembre 2018. Mario tiene seis años de edad y cierta dificultad para aprender. Este ciclo escolar, ingresó al primer año de primaria. Mi acercamiento con él fue gracias al acuerdo que hice con Tere, su maestra, de poder permanecer en su salón parte de la jornada, acompañando a uno de los niños o niñas que necesitaran de apoyo adicional. Me presenté con Mario y le pregunté si estaba de acuerdo en que trabajáramos juntos a lo que respondió con un sonriente sí. Mientras terminaba de acomodarme en el lugar al lado de Mario, la maestra se ubicó al frente del salón, sosteniendo con una mano el libro abierto y con la otra señalando una de las páginas. Con cierto esfuerzo para ser escuchada, comenzó a dictar las instrucciones que debían seguir para realizar uno de los ejercicios. Frente a ella, alrededor de 35 niños y niñas, la mayoría con seis años de edad, acomodados en las tradicionales filas mirando al frente, reaccionaban de diferentes formas. Unos la miraban con atención, otros buscaban la página del ejercicio, los que estaban más lejos de ella, volteaban a ver al compañero o compañera, salían incluso de sus pupitres como si buscaran alguna pista de lo que estaba pasando. De fondo, se escuchaba un ligero barullo. Tere, sin perder la calma en

ningún momento, repitió las instrucciones en varias ocasiones. En cada una de estas intervenciones, Tere se dirigía al grupo en primera persona: “vas a recortar”, “ahora tienes que pegar”. Este gesto llamó mi atención porque no era la única que lo hacía. Gran parte de los maestros, utilizan esta forma de dirigirse al grupo, como si no hubiera un “ustedes”, o “nosotros”.

El ejercicio consistía en recortar una serie de rectángulos que venían en la parte de atrás del libro para después colocarlos y pegarlos de acuerdo con su tamaño y color en una especie de rompecabezas, formando la figura de una pirámide. Mientras trabajaba con Mario, observé que unos chicos avanzaban rápidamente con el ejercicio, otros no podían iniciar con la actividad. Pregunté si tenían alguna duda y aparecieron diferentes respuestas. Unos no traían tijeras o pegamento, otros más no encontraban la página que había que recortar. Llamó mi atención que entre ellos no se pidieran prestado el material. Mientras tanto, la maestra atendía las mismas dificultades del otro lado del salón. En ese momento me di cuenta de lo complejo que es, con 35 niños y niñas en el grupo, atender, resolver o dar seguimiento a todas y cada una de las dudas o dificultades que cada uno de los niños presenta. A los pocos minutos, Tere se volvió a colocar frente al grupo para dar la siguiente instrucción. Algunos de los niños, ni siquiera habían pasado por la supervisión de la maestra para confirmar si iban a la par que el resto. Quienes estaban a mi alrededor, al ver que estaba trabajando con Mario, comenzaron a acercarse buscando resolver dudas o simplemente tratando de verificar si lo que estaban haciendo iba bien. Una de estas pequeñas de nombre Carmen, a quien había conocido en el recreo como defensora de sus compañeras más pequeñas, se había acercado en repetidas ocasiones para observar si Mario estaba realizando todos los pasos. De pronto Carmen sentada al frente de la fila, le anunció con cierta emoción a la maestra que ya había terminado el ejercicio. La maestra sorprendida por la rapidez tomó su libro para revisarlo. La pequeña había encontrado otra forma, mucho más rápida, de resolver el ejercicio. Descubrió que, cortando las figuras de cuatro en cuatro, podía obtener las piezas para completar el rompecabezas, y, aunque los colores no coincidían de forma exacta, lo cual no intervenía con la figura, las piezas si, formando la pirámide completa. La maestra al notar que no había seguido las instrucciones al pie de la letra, le regresó el libro, señalándole que, aunque había acabado más rápido, debía hacerlo tal y como indica el libro.

En la experiencia que ilustra el relato anterior, me parece interesante resaltar varios aspectos que pueden constreñir de cierta manera las formas de participación al interior del aula. Primero, es visible que, la cantidad de niños y niñas y la forma en que estos, junto con la maestra, disponen del espacio influye en que la interacción entre maestra y alumnos ocurra de manera unidireccional. Estar todos sentados con la vista al frente, complejiza la posibilidad de mirarse y más aun de escucharse los unos a los otros. Da a entender que lo único que deben poner atención es a quien ocupa la posición al frente del salón, es decir, la maestra. Así, cada vez que esta última requiere de dar una instrucción, debe colocarse al frente del salón para poder ser escuchada. Tal expectativa, se vuelve más difícil de llevar a la práctica para aquellos que ocupan los lugares al final de las filas. En un grupo tan numeroso, el acomodo tradicional de las filas, evidentemente dificulta la interacción no solo entre una parte de los niños y la maestra sino incluso entre compañeros y compañeras³⁷.

En segundo lugar, al parecer existe cierta tendencia al trabajo individualizado. Ante la falta de material que algunos niños y niñas manifestaban, la maestra era la encargada de buscar entre sus pertenencias el material faltante. El préstamo entre compañeros no era algo común ya que cada uno debía trabajar por su cuenta. Esta individualización del trabajo, también fue evidente en la forma en que la maestra retroalimentaba uno a uno a sus alumnos. Dicha situación hacía realmente complejo que todos y todas pudieran tener una retroalimentación pertinente de la actividad.

Por último, otro de los aspectos que se pueden identificar en esta experiencia de aula es la concepción que se tiene respecto a la capacidad o autonomía que pueden tener niños y niñas para tomar decisiones. Al ser un salón de primer grado, es decir, los más pequeños de la escuela, existe la creencia de que, quien debe asumir toda la responsabilidad de la dinámica del aula es la maestra. De tal forma que, la autonomía e iniciativa de Carmen al resolver el ejercicio de una forma distinta a la señalada en las instrucciones genera confusión en la maestra quien responde con cierta falta de reconocimiento al logro de Carmen.

³⁷ Esta disposición del espacio no solo repercute en grupos numerosos o en niños y niñas. Recurro a una experiencia de mi antiguo trabajo en escuelas del mismo municipio para ejemplificar este punto. En una reunión de formación a docentes, pedí a los participantes reacomodaran las sillas y mesas para formar un medio círculo. Al terminar con el reacomodo, uno de los profesores muy sorprendido expresó que se acababa de dar cuenta de que quien estaba sentada al frente de él era su compañera de trabajo. La falta de visibilidad lo había confundido, pensó que era quien me acompañaba como parte del equipo de facilitadoras. Con un poco de pena se disculpó con la maestra por no haberla saludado argumentando que no se había dado cuenta que era ella.

Por todo lo anterior, esta experiencia dentro del aula nos habla de ciertas formas de interacción que denotan una participación muy básica, es decir, aquella donde predomina la idea de que los alumnos “no saben” y, por tanto, su participación debe limitarse a tener “la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender qué quiere decir el docente” (Rockwell, 1995:23). Desde esta lógica, la otra forma de resolución que propone Carmen no es validada por la maestra, al no cumplir de manera exacta con la secuencia indicada en el libro. Si recordamos en el capítulo 1, uno de los aspectos que señala la LGDNNA es la necesidad de garantizar la participación permanente y activa de niñas y niños en ámbitos como la escuela. La perspectiva que asume la maestra dista mucho de lo propuesto en dicha Ley. Desde esta perspectiva, se asigna un rol evidentemente pasivo a los y las alumnas, como si fuera la maestra la única responsable y capacitada para interpretar, resolver, hasta lograr el conocimiento. De acuerdo a la tipología de Hart (1993) (capítulo 1), podríamos decir que la maestra promueve una participación simbólica, es decir, aquella en la que niños y niñas participan pero sus opiniones no son tomadas en cuenta. Que la maestra sea quien primordialmente asuma un rol activo en un salón con tantos niños y niñas, se convierte en una labor titánica, difícilmente se puede garantizar que todos y todas entiendan de forma homogénea qué es lo que quiere decir la maestra.

Octubre, 2018. Alrededor de las nueve de la mañana de un miércoles de octubre, obtuve el permiso de la maestra Ana para ingresar a su salón. Ana, una mujer joven, alta y de complexión mediana, es, junto con otras dos compañeras, de las maestras que más intervienen durante las juntas de CTE. Este ciclo escolar, está a cargo de uno de los grupos de cuarto. Lo primero que uno nota al entrar a su salón, es el silencio casi absoluto que predomina en el ambiente. Estando en otros grupos de diferentes grados, era común que aunque estuvieran trabajando, se escuchara de fondo un constante barullo que subía y bajaba de intensidad. En el grupo de Ana, no sucedía así. Mientras todos trabajaban era tal el silencio que incluso, me convenció a mí, de que romperlo sería un error garrafal. Decidí entonces dejar a un lado la estrategia de conversar con algunos de los niños o niñas del grupo mientras les apoyaba en sus actividades. Opté por sentarme en el último de los asientos de la segunda fila, guardar también el mayor silencio posible y observar. La maestra, sentada en su escritorio ubicado en la esquina izquierda del salón, alternaba la revisión de unos documentos con uno que otro vistazo a su celular. En el pizarrón, en la parte superior del lado derecho, la fecha:

“Miércoles 3 de octubre”. Del lado izquierdo era visible una amplia lista de palabras, los niños debían hacer veinte repeticiones de aquellas que habían escrito de forma equivocada. Al parecer, la mayoría había sacado muchos errores porque no paraban de escribir. A los pocos minutos la maestra abandonó su escritorio y comenzó a caminar entre las filas. A su paso iba lanzando, en tono fuerte y enfático, frases como “escribes como tortuga”, “con colores no se escribe”, entre otras. Dicho momento me generó tal nerviosismo, que pensé que en cualquier momento, alguno de los niños o niñas se pondría a llorar. Nadie rompió en llanto, evidentemente, estaban acostumbrados a ese tipo de comunicación con su maestra. Al terminar su rondín, volvió al escritorio, revisó de nueva cuenta sus documentos y desde ahí, con la misma voz fuerte y enfática, lanzó a uno de los chicos la pregunta de “cuántos años tienes”. El niño, desde su lugar respondió con un “por qué”. La maestra inconforme con su respuesta, le replicó “por que qué”. El chico quedó en silencio y no contestó más. Ana, solo agregó que necesitaba saber algunos datos y confirmar si había estado asistiendo a su sesión psicológica. Mientras esto sucedía, aproveché para preguntarle a una de las niñas sentadas a mi lado, porqué se esmeraba tanto en remarcar el margen de la hoja. Cabe mencionar que su libreta, así como las de la mayoría, ya vienen con el margen impreso en color rojo. La niña respondió que de todas formas tenían que trazarlo. Pregunté si sabía para que servía y la respuesta que obtuve fue que era para que la hoja se viera bonita, uno de los compañeros de al lado agregó que, si no marcabas el margen, la maestra podía arrancarte la hoja. Alrededor de las nueve y media la maestra indicó que era momento de cambiar de asignatura. Era hora de trabajar con matemáticas y ordenó a todos sacaran su libreta. Aquí, como en todos los grupos, los niños tienen forradas las libretas de cada asignatura, todos del mismo color. Ana, dibujó tres triángulos en el pizarrón, cada uno con diferente nombre. Enseguida, comenzó a explicar las razones que los hacen diferentes. Algunos niños y niñas comenzaron a tomar nota en su libreta de las imágenes y de lo que la maestra iba explicando. Al darse cuenta de esto, Ana irrumpió nuevamente con su tono enérgico, cuestionando por qué estaban escribiendo. Advirtió, en un tono de reprimenda, que nadie podía comenzar a copiar nada sino hasta que ella diera la indicación.

Uno de los aspectos con los que me parece pertinente iniciar el análisis y reflexión de la experiencia descrita en los párrafos anteriores, es el silencio, ya que podría aportar elementos interesantes para la comprensión de las prácticas de participación en el aula. Existen muchos

tipos o más bien, diversas interpretaciones del silencio. En el relato, es posible notar (y en mi experiencia fue casi imposible dejar de hacerlo) cómo, el silencio puede ser un elemento fuertemente ligado al control y subordinación. Desde una perspectiva tradicional de la educación, el silencio es sumamente valorado. Por un lado, que los alumnos estén en silencio significa que están poniendo atención a la voz del maestro, quien, desde esta lógica, es el único encargado de transmitir el conocimiento. Por ende, entre más callados estén los niños y niñas, más evidente es su grado de concentración y por tanto más podrán aprender del maestro. Por otro lado, desde esta perspectiva tradicional, el silencio también simboliza el respeto que se tiene hacia la persona que ostenta la palabra, comúnmente el maestro o maestra. Así, estar callado se interpreta como un buen comportamiento, un grupo callado, es un grupo disciplinado.

Esta perspectiva parece que es una de las que permea las prácticas de participación en el grupo de Ana. Para ella, que su grupo esté en silencio significa que está en orden, en control y disciplinado. De tal forma que, cualquier intento por irrumpirlo, puede ser interpretado como un obstáculo a su autoridad y por ende, al proceso de conocimiento. Así pues, esta concepción del silencio, obstruye no solo la posibilidad de intercambiar ideas, preguntas, opiniones con la maestra, sino incluso entre los compañeros y compañeras. Esta forma de vincular el silencio con la atención y por tanto el aprendizaje, evidentemente plantea un modelo unidireccional de interacción donde el alumno asume un rol pasivo en la relación maestro-alumno y por tanto, en las prácticas de participación. Esto último complejiza que los niños y niñas puedan mostrar alguna iniciativa no solo de hablar sino de preguntar, proponer o cuestionar. Para ejemplificar lo anterior, podemos volver al relato y retomar el momento en el que Ana le pregunta a uno de sus alumnos “cuántos años tienes” y este responde con un “¿por qué?”. Ana reacciona con molestia y a partir de su expresión “¿por qué qué?” da a entender que el cuestionamiento del alumno está fuera de lugar ya que, desde esta lógica, los alumnos son los que escuchan y los maestros los que preguntan. Incluso, parecería que la re-pregunta es tomada por la maestra como una falta de respeto.

A partir de todo lo anterior, podemos decir que para Ana, el silencio es un dispositivo de control que le permite tener en “orden” a sus alumnos a los que concibe como receptores de información. En consecuencia la única que puede dar la pauta para romper el silencio es ella misma. En este sentido, la participación de los alumnos se limita a contestar sus preguntas o seguir cabalmente (y en silencio) sus indicaciones. Rockwell, explica este tipo de modelo

unidireccional de interacción como *participación asimétrica*, definiéndola como aquella en donde la maestra es la que “dirige, controla, comenta; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos” (Rockwell, 1995:23).

Esto último, nos conduce a otro de los aspectos que se pueden rastrear en el análisis de esta experiencia de aula. Me refiero a la concepción que tienen maestros y maestras respecto a los niños y niñas y su capacidad reflexiva. En coincidencia con lo observado en la experiencia de aula de Norma (al inicio de este apartado), en esta, donde Ana es la maestra, existen elementos que hacen visible una perspectiva que no reconoce la capacidad para la toma de decisiones en las niñas y niños. Así, no es extraño que una de las estrategias de aprendizaje que Ana implementa con sus alumnos es la repetición de palabras. Esto, de manera similar a tener que trazar los márgenes de la libreta, son actividades mecánicas que por un lado, implican mucho tiempo pero poca reflexión. Con relación a este punto, Fernández explica que este tipo de trabajo mecánico es un modelo que se traslada de la producción fabril a la escuela. Así, dicho modelo supone que los alumnos deben estar “en posición de recibir conocimientos sin distraerse con preguntas, asociaciones, recuerdos, analogías o reflexiones ‘impertinentes’” (Fernández, 2009:8). El llamado de atención que hace Ana hacia algunos de sus alumnos ante la iniciativa de tomar apuntes, refleja esta falta de reconocimiento a la toma de decisiones y reflexividad en los niños y niñas. Por otro lado, el trabajo mecánico, se caracteriza por ser individualizado y mantener a los alumnos y alumnas en sus pupitres, sin movilidad. De tal manera que limita significativamente las posibilidades de interacción y diálogo, de intercambiar ideas y opiniones con el maestro y compañeros. A diferencia de esto último, la maestra sí tiene la posibilidad de movilizarse en el espacio del aula. Sin embargo, como lo muestra el relato, el acercamiento que hace al hacer el rondín entre las filas, más que una intención de acercamiento e interacción, denota un sentido de vigilancia y control.

Esta forma de interacción, que no es la más común en la escuela, hace visible como un estilo de docencia que suele relacionarse con “la buena disciplina”, puede encubrir formas de interacción permeadas por la jerarquía generacional que se traducen en formas de comunicación que desestiman la capacidad de agencia de los niños y niñas.

Esta y otra gran cantidad de estilos y formas de interacción y por tanto de participación están presentes dentro de cada uno de los grupos que conforman la escuela. Aún y cuando sean maestros del mismo grado, es posible encontrar que trabajan de formas

diferentes. Son pocos casos, como el de Verónica y sus compañeras o Tanya y su compañera, los que buscan el acuerdo para trabajar bajo condiciones similares. Como señalábamos en el capítulo anterior, esta ausencia de análisis en cuanto a la diversidad de estilos docentes deja de lado las consecuencias en el aprendizaje de los alumnos. Desde esta lógica, es común que tanto los problemas en el aprendizaje así como las fallidas prácticas de participación normalmente se adjudican a problemas con los niños y niñas y sus familias y pocas veces se cuestiona al sistema educativo o las prácticas docentes. En ese sentido, Rockwell (1995) reconoce efectos que pueden tener en el aprendizaje de los niños y niñas las diferentes características presentes en una escuela u otra. Esta misma idea la retomo para reflexionar respecto a las consecuencias que puede tener en el aprendizaje la diversidad de estilos en cada uno de sus maestros y maestras ya que, a partir de estas formas diferentes de interactuar y participar, es posible que “los alumnos internalicen imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener para afrontar la tarea de apropiarse de conocimientos” (Rockwell, 1995:21).

Octubre, 2018. El lunes 1° de octubre logré por primera vez en mi estancia de campo ingresar a una de las aulas. Decidí acercarme al grupo de la maestra Yolanda ya que, en la pasada junta de CTE, fue con ella con quien pude entablar una conversación más amplia. Yolanda trabaja con uno de los grupos de sexto grado. Al llegar a su salón, saltó a la vista que, a diferencia de gran parte del resto de los grupos, los bancos estaban “desacomodados”, en lugar de las filas tradicionales, los pupitres denotaban que los chicos y chicas estaban trabajando algunos en pares y otros en equipos más numerosos. Yolanda aceptó amablemente mi estancia en el salón, me presentó con los alumnos y alumnas y me pidió les contara brevemente por qué estaba de visita en la escuela. Terminada mi presentación, la clase se retomó sin problema. Decidí entonces acercarme con varios de los grupos a preguntar cómo habían definido los equipos, uno de los chicos explicó que él no había traído el libro y por tanto, se había juntado con uno de sus compañeros para poder trabajar. Otra chica explicó que habían elegido a las compañeras que tenían más cerca. No había un criterio único para la organización de los equipos. Yolanda desde su escritorio atendía con amabilidad a los alumnos que se acercaban para mostrar el avance de su trabajo o para resolver alguna duda. Para dirigirse a sus alumnos, la maestra utilizaba el nombre del alumno o alumna o frases como “corazón”, “mi niño”, entre otras. Los alumnos y alumnas se mostraban concentrados en la actividad, de vez en cuando, interrumpían su trabajo para platicar con el que estaba a

su lado, para después retomar la actividad. Cuando el barullo incrementaba su intensidad, Yolanda hacía un llamado a los alumnos para que volvieran al orden y siguieran trabajando. Me acerqué con una de las niñas para ver de qué trataba la actividad y me explicó que tenían que copiar lo que habían subrayado del libro de texto a la libreta. Conforme me iba moviendo de un lugar a otro, observé que los niños y niñas a quienes me acercaba tenían subrayado exactamente los mismos párrafos que sus compañeros. Dicho gesto llamó mi atención por lo que pregunté a una de las niñas, cómo había hecho para seleccionar lo más importante de la lectura, “la maestra es la que nos dice que párrafos y qué renglones debemos subrayar”, es decir, la maestra es quien selecciona y decide qué es lo más importante de la lectura.

Como he mencionado ya en páginas anteriores, los estilos de trabajo docente y las formas de interacción entre maestros y alumnos pueden ser muy diferentes de un salón a otro. El relato anterior que surge de la experiencia en el salón de Yolanda, lo corrobora. En esta última, son varios aspectos los que considero necesario resaltar. Para empezar, es posible notar que las formas de comunicación y relación con sus alumnos, ocurren con un estilo menos autoritario y jerárquico que el que caracteriza las experiencias anteriores, como en el caso de Ana. Este estilo de trabajo, más afectuoso y horizontal, favorece la interacción no solo entre los niños y niñas del grupo sino también entre estos últimos y la maestra. Sin embargo, si ponemos atención a la forma en cómo se desarrollan ciertas experiencias de aprendizaje, como la de subrayar lo más importante de la lectura, es posible notar que también están permeadas por una perspectiva de verticalidad que poco reconoce la capacidad reflexiva de niños y niñas, ni se propone estimularla. Subrayar lo más importante del texto, es un ejercicio que implicaría que los niños y niñas hagan uso de su criterio y pensamiento crítico para poder discernir y discriminar las ideas que ellos consideran más importantes. De hacerlo así, seguramente habría coincidencia en la selección de algunas ideas pero también encontraríamos que no todos subrayaron lo mismo. De tal forma que sería a partir del diálogo que pudieran acordar cuáles y porqué son las ideas más importantes, e incluso identificar que puede haber más de una única resolución posible.

En una lógica completamente diferente, Yolanda, al llevar a cabo esta estrategia, les señala a sus alumnos qué renglones o párrafos deben subrayar para luego indicarles que los copien en su libreta. Esta lógica tiene dos implicaciones. La primera, es que coloca a la maestra como única poseedora del conocimiento (o capacidad reflexiva), y por tanto como

responsable de transmitirlo a sus alumnos y alumnas, similar a lo que sucedía con Ana. La segunda implicación, es que limita la capacidad reflexiva de los niños y la posibilidad de que estos tomen decisiones, por tanto, reduce significativamente la participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza- aprendizaje, atribuyéndoles un rol absolutamente pasivo. Subrayar lo más importante del texto o repetir 20 veces las palabras escritas en el pizarrón, no parecen ser prácticas excepcionales sino ejemplos de la prioridad que aún hoy parece otorgársele a las actividades mecánicas, repetitivas y memorísticas. En algún sentido, estas prácticas resultan consistentes con las percepciones de los maestros sobre la función educativa de transformar a los niños de manera unidireccional y directiva.

Continuando con el análisis de esta experiencia, cabe señalar que, de manera similar al resto de las maestras, Yolanda también debe cumplir con una serie de actividades extraenseñanza que forman parte de costumbres y tradiciones colectivas, demandas o solicitudes que responden a acuerdos generales o reglamentos, todas estas no necesariamente tienen que ver con el aprendizaje y participación de sus alumnos. Incluso, en algunas ocasiones podríamos decir que no solo no lo promueven sino que obstaculizan la consecución de los mismos. Por ejemplo, Yolanda es una de las profesoras encargadas de la comisión de artísticas, por lo que parte del tiempo lo invierte en atender actividades tales como organizar todo lo necesario para los diferentes eventos (feria de las culturas, altar de muertos). Dicha situación obliga a Yolanda a salir de su salón por períodos prolongados durante el día, en repetidas ocasiones al menos durante una o dos semanas previas a cada evento. Al igual que el resto, es muy complejo que Yolanda pueda decir que no a estas diferentes responsabilidades. Como explicaba en páginas anteriores, de esto depende la posibilidad de la buena relación con la autoridad del plantel, la directora. Por tanto, Yolanda también tiene que implementar dentro del aula estos “ajustes” a los que se refería Irasema, para, por un lado, poder cumplir con estas indicaciones que al “venir de arriba” no pueden rechazar, pero al mismo tiempo cumplir con los contenidos de aprendizaje que proponen los planes curriculares.

Así, el aula se convierte en un espacio en donde, aunque el objetivo principal son las experiencias que favorezcan la participación y aprendizaje de niños y niñas, estas ocurren permeadas por formas verticales y burocráticas que en muchas ocasiones, como refiere Rockwell (1995), terminan desalentando la búsqueda de formas alternativas de relación entre maestros y alumnos. De igual manera, terminan obstaculizando las prácticas de participación

que favorezcan el involucramiento auténtico de niños, niñas y maestros en los procesos de enseñanza -aprendizaje.

La forma en que maestros y maestras organizaron los “clubs” de aprendizaje para este ciclo, dan cuenta de lo anterior. Los maestros decidieron realizar una especie de encuesta breve para darle oportunidad a los niños y niñas de colocar tres alternativas, de acuerdo con sus propios intereses, de los talleres a los que les gustaría asistir durante el primer trimestre del ciclo escolar. Sin embargo, gran parte de los niños y niñas fueron asignados a otros talleres muy diferentes a los que habían seleccionado. Edwin, por ejemplo, había elegido educación física, y su maestra decidió que la mejor opción para él era el taller de matemáticas, argumentando que necesitaba mejorar sus calificaciones. Rogelio, a quien me tocó acompañar al club de coro, había elegido matemáticas, pero su maestra decidió que debido a sus buenos resultados, era mejor que asistiera al de coro, así podía dejar el lugar disponible para los niños que necesitaran más del club de matemáticas.

4.3 Entre prácticas de participación y mecanismos de exclusión. El espacio comunitario.

Así como explorar cómo se desarrollan las interacciones en espacios como el aula, mirar de cerca aquellos momentos que permiten el encuentro con otro tipo de actores, tales como padres de familia o voluntarios, también son parte indispensable de este análisis. Como he venido señalando, uno de los aspectos que destaca el discurso oficial respecto a la participación social, es la importancia que tiene para la adecuada consecución de la autonomía de gestión de los planteles escolares. Por consiguiente, la SEP, resalta la relación entre gestión escolar y planeación, señalando que esta última, debe partir de un enfoque estratégico ya que “la planeación contribuye a que las escuelas tomen el control sobre su destino y no solamente reaccionen ante las demandas de las comunidades a las que atiende” (SEP, 2006:11). Por tanto, señala la necesidad de que los actores escolares desarrollen un pensamiento estratégico. Esto último, Santizo (2015) lo define como “una manera de comprender lo que ‘los otros’ piensan para crear una visión colectiva” (Santizo, 2015:122). Por su parte, la SEP (2006) lo explica como “un cambio de perspectiva donde el colectivo se percibe como una organización con una visión común y donde los esfuerzos conjuntos redunden en el

beneficio de todos” (SEP, 2006:11). Desde esta perspectiva cobra importancia que directivos y maestros conozcan, escuchen y tomen en cuenta las preocupaciones, propuestas o ideas que alumnado y padres de familia puedan aportar para la toma de decisiones correspondiente a las diferentes tareas dentro del plantel escolar. Para esta labor son necesarios espacios de encuentro e intercambio que favorezcan el diálogo entre los diferentes actores.

En mi experiencia de observación en la escuela pude notar que gran parte de los espacios destinados al encuentro y colaboración de actores internos y externos, son los relacionados con actividades como la asistencia a las diferentes asambleas, la recaudación de cuotas en diferentes momentos, la reunión de padres para la entrega de calificaciones y aquellas relacionadas con la mejora o mantenimiento de la infraestructura del plantel, quedando exentas las actividades relacionadas con la distribución de recursos y el trabajo académico. Es decir, los padres de familia se involucran en aquellas actividades que tradicionalmente la institución escolar reservó para su participación (también vista como “colaboración”), sin percibir ningún cambio sustantivo que responde a los nuevos lineamientos participativos. Sin embargo, más allá de esta continuidad nos interesa explorar qué tipo de intercambios e interacciones se desarrollan aún en estos espacios limitados. Con la finalidad de abonar a este último punto, en lo siguiente transcribo y reflexiono sobre algunos fragmentos de mi diario de campo que surgen de la observación y acompañamiento en diferentes momentos de comunidad, como “el día de pintar la escuela”, la entrega de calificaciones y distintas asambleas.

Diciembre, 2018. En el transcurso de la semana pasada, fuimos convocados los maestros, una de las mamás de la cooperativa (que a la vez funge como presidenta de la APF), las conserjes y yo “la practicante”, a una junta “exprés” por la directora. “El lunes es día de pintar la escuela, para que les digan a los padres de familia que se vengán preparados con sus brochas” indicó la directora. La escuela había recibido un donativo de pintura por parte del Sr. Torres, nieto de la persona en honor a quién habían nombrado el plantel y que, a partir de una intervención del proyecto AJ, se había acercado a la escuela y estaba dispuesto a colaborar de diferentes maneras (la mayoría relacionadas con mejoras a la infraestructura). En ese mismo espacio la directora nos puso al tanto del resto de actividades que se llevarían a cabo en las próximas semanas, se acercaba el inicio del período vacacional de diciembre. Así, me entero que, en ese mismo lunes destinado a pintar, se había agendado la fotografía con Santa Claus. Según me explica Tanya una de las maestras, cada año se realiza la misma

actividad, en esta ocasión la foto tendría un costo de 60 pesos y los chicos podrían invitar a sus familiares o traer a sus mascotas, si así lo deseaban. Mientras escuchaba el resto de las recomendaciones y comentarios de la directora, pensaba en cómo tendrían que hacer los padres y los niños para poder pintar y salir en la foto sin problema. El lunes al llegar a la escuela, alrededor de las ocho de la mañana, con mis pantalones viejos de mezclilla y la playera de trabajo, asumiendo que era una actividad en la que participaría toda la comunidad, me reporté en la dirección. Al saludar, y notar que la directora y su secretaria estaban vestidas como de costumbre me di cuenta que esto de pintar, no era una actividad para todos y todas. Al anunciarles que venía lista para pintar, me miraron con un poco de extrañeza y me indicaron que debía dirigirme con dos de los maestros a quienes se les había asignado para repartir la pintura. Así lo hice. Uno de los profesores, me explicó que debía traer algún recipiente y brocha para poder pintar ya que la escuela no contaba con ese material. Comencé entonces un recorrido por los salones en búsqueda del mismo. En el recorrido me encontré con una gran cantidad de papás y mamás, concentrados la gran mayoría en los salones, otros en distintas áreas del patio, así como Magda, quien estaba acompañada de su hijo más pequeño. Magda, con quien en otro momento había podido conversar, tallaba con mucho esfuerzo los barandales de una de las escaleras ubicadas en el edificio frente a la dirección. El ceño fruncido y la cara llena de sudor hacían ver a Magda abrumada y acalorada. Para esas horas el sol que caracteriza a Monterrey ya estaba en todo su esplendor. Magda intercambio unas cuantas palabras para decirme que “le había tocado” lavar los barandales. En los salones, los maestros y maestras daban su clase, como si fuera un día regular, mientras que algunas mamás se concentraban en limpiar las paredes internas y externas del salón, otras las pintaban y unas más acomodaban el mobiliario. Las tareas más pesadas se las dejaban a los pocos papás presentes. Los chicos parecían más atentos a todos los movimientos que los padres hacían que a la clase impartida por el o la maestra. Algunos tuvieron que movilizar a los niños fuera del salón por el fuerte olor a pintura y seguir con la clase (que realmente no era posible) mientras los padres de familia terminaban de limpiar, pintar y de realizar tremendo esfuerzo físico. Llegué al salón de quinto, en búsqueda de algún recipiente para poder pintar, había decidido unirme a las pocas mamás que se ubicaban en el patio considerando que en esa zona había más trabajo por hacer. Me acerqué con las mamás dentro del salón para preguntar si tenían algún bote sobrante, una de ellas me dio bote y brocha, pero en cuanto se percató de que mi intención era pintar fuera del salón, me pidió de vuelta el material explicando que lo

iban a necesitar para su salón. Caminé al salón vecino y noté que ningún padre de familia había acudido al llamado, por tal motivo, me explicó la maestra, el salón se quedaría sin pintar. Así, entendí que el criterio era que cada grupo de padres solo se concentraban en el salón al que asistían sus hijos y que solo unas cuantas mamás habían sido designadas para pintar ciertas áreas en los patios de la escuela.

Son varios los aspectos en común que pude encontrar en gran parte de las actividades de comunidad, algunos de estos se hacen visibles en el fragmento anterior. El primero, tiene que ver con que la comunicación entre maestros, padres de familia y alumnado en este tipo de actividades ocurre también de manera unidireccional. Es decir, las condiciones en las que se desarrollan este tipo de experiencias difícilmente facilitan el diálogo e intercambio de ideas. La administración del tiempo y el uso del espacio, que explico más adelante, están dispuestos para transmitir información en un solo sentido. Como vemos en el relato, en el proceso de organización, es la directora la encargada de disponer la fecha, horario y aquellos detalles relacionados con la logística de la actividad: qué partes de la escuela se deben pintar, cómo se deben organizar, qué deben traer los padres de familia, entre otras, pero sobre todo quiénes deben o pueden colaborar y de qué forma. La APF (Asociación de Padres de Familia) es la encargada de transmitir todas estas disposiciones al resto de padres a través de la figura representativa de dicho organismo en cada grupo: la vocal. De acuerdo con lo que explican las mamás, maestros y maestras, la vocal es quien tiene contacto directo con la maestra de grupo (a través de un grupo de WhatsApp), de tal forma que cualquier indicación, anuncio o información que se deba hacer llegar al resto de los padres de familia, son las diferentes vocales de grupo quienes reciben la información en un primer momento, para luego compartirla con el resto. Sin embargo, no existe en el proceso de comunicación alguna estrategia que funcione a la inversa. Es decir, la comunicación no funciona de la misma manera si de lo que se trata es de hacerle llegar alguna propuesta, solicitud, sugerencia por parte de los padres de familia a la directora.

Como segundo aspecto, la distribución que se hace de las tareas en este tipo de experiencias, me parece que es un elemento que no debemos dejar pasar. En el capítulo anterior veíamos que una expresión discursiva común entre los maestros y maestras es la disposición y el interés por incrementar la participación de los padres de familia. Con relación a esto último, Santizo (2015) refiere que un discurso recurrente respecto a la participación de

los padres de familia en México, y en otros países “es que sólo participan los más activos y se considera que la mayoría son apáticos o indiferentes” (Santizo, 2015:125). Sin embargo, lo que podemos observar a partir de esta experiencia es que en las diferentes actividades que implican la participación o presencia de padres de familia existe una clara tendencia a atribuirles la realización de tareas relacionadas con la “mano de obra”. Es decir, hacer el aseo del salón, pintar o vender, son actividades que comúnmente realizan los papás. En ninguno de estos espacios ocurre que sean los maestros o la directora quienes se involucren con este tipo de actividades; ellos se concentran en aquellas relacionadas con el “trabajo intelectual” como organizar, coordinar, dar instrucciones, entre otras. Estas actividades que implican la realización de un “oficio” están fuertemente vinculadas a la falta de preparación académica en una persona. Si recordamos, también en el capítulo anterior, podíamos rastrear esta concepción que permea las prácticas de maestros y maestras relacionada con que existen unos “más preparados” que otros. Por consiguiente, que les asignen a los padres de familia estas actividades da a entender que los conciben como personas “menos preparadas o capacitadas”. Es decir, se asume de antemano que ese es el tipo de colaboración con el que los padres de familia pueden involucrarse en las actividades comunitarias. Ahora, ¿Qué implicaciones puede tener esta tendencia en la participación de los padres de familia? Una de estas, se relaciona con el cómo experimentan y qué interpretaciones hacen los padres de familia ante esta distribución de actividades desigual. Es decir, seguramente el que les asignen sin previa consulta o sin ningún tipo de acuerdo este tipo de actividades puede ser experimentado con molestia, pero además, darse cuenta de que en estas actividades, rara vez se involucra el equipo docente, evidencia las relaciones de inequidad y subordinación. Así, podemos preguntarnos ¿a qué papá o mamá le gusta hacer el aseo? O mejor aún, ¿a qué padre de familia le gusta recibir órdenes? Así, esta apatía en los padres de familia puede estar relacionada con “la falta de claridad en los objetivos de las diversas tareas, falta de tiempo, cierta resistencia ante las instituciones debido a un descuido, abuso o negligencia” (Vélez, et.al., 2008:37) pero además, con las prácticas de exclusión derivadas de una distribución de actividades inequitativa y desigual.

Diciembre, 2018. Al fin, después de que Nora, una de las conserjes, me facilitara una de las brochas que la escuela había comprado para que ella y su compañera pudieran pintar pude comenzar a trabajar junto con un grupo de mamás en el patio. Las conserjes iban de un lado

a otro, mirando con cierto dejo de extrañamiento, al parecer no era esperado que alguien a quien identificaban como cercana al grupo de maestros realizara actividades que le “correspondían” a los padres de familia. Algunas conversaciones breves nos acompañaron a las mamás y a mí mientras pintábamos. Unas compartían los pendientes que habían dejado en casa para asistir a la escuela, otras hablaban sobre la salud de sus familiares. Les pregunté si en este tipo de actividades no participaban los maestros, la respuesta fueron risas y uno que otro gesto para indicar un no rotundo. Les pregunté también si ellas recibían algún tipo de reconocimiento por su colaboración o trabajo, otra tanda de risas y un no fueron la respuesta. El sol pegaba directo en nuestras espaldas por lo que el cansancio no se hizo esperar mucho. Llena de sudor y con cierta tensión muscular en mi brazo, pensaba en qué podía motivar a estas mamás para estar ahí, por qué alguien estaría dispuesto a realizar todo ese trabajo físico sin nada a cambio. Al preguntarles a las mamás, Ana, una de ellas, respondió que ella iba para que su hija la viera, para que tuviera una escuela bonita y porque así le enseñaba a participar y colaborar con el ejemplo.

Estas y otras conversaciones que mantuve con varios de los padres y madres durante la jornada hicieron visible la multiplicidad de historias y acciones que tuvieron que realizar para poder asistir a la actividad de pintar la escuela. Para algunos como Juan, papá que colaboró en uno de los grupos de tercero, fue necesario pedir el día en su trabajo para no dejar sola a su esposa en la actividad. Otros, encargaron a sus hijos más pequeños con familiares para no tener distracciones mientras pintaban, unos más trajeron de forma voluntaria artículos como rodillos, tubos, escaleras para facilitar el trabajo. Ninguna de estas historias o propuestas se tomaron en cuenta para la organización de la actividad. Aspectos como el día más pertinente para todos, el horario, entre otras cosas, quedaron fuera de discusión.

Esto último, relacionado con la falta de diálogo y espacios de intercambio de opiniones, también hace visible otro de los aspectos que permea la experiencia de participación en las actividades comunitarias. De manera similar a lo que sucede con los maestros, los pocos espacios de encuentro y diálogo dificulta que los padres de familia se puedan reconocer entre sí y sentir parte de una comunidad. Esto último deriva en un tipo de participación egocéntrica. Es decir, existe cierta dificultad o imposibilidad de reconocer que pueden tener intereses en común, no solo entre padres de familia, sino también con el resto de los actores escolares (maestros y alumnado). Expresiones como “yo asisto para que mi

hija me vea” da cuenta de un interés individual y no compartido o en común con el resto de la comunidad escolar. Siguiendo a Hevia y Vergara (2012), “para que un proceso de incidencia pueda ser considerado “de participación”, una condición mínima a cumplir es que el interés a defender tendrá que ser colectivo, público o común” (p.125). Tomando en cuenta lo anterior, es difícil pensar en la existencia de una visión común de la actividad por parte de los diferentes actores.

Si recordamos el modelo propuesto por Lasker y Guidry (2009) que discutimos en el capítulo 1, lo que está fallando en estas experiencias de participación es que, los espacios para la expresión de ideas y la comunicación de ideas están ausentes. La experiencia solo se queda en la oportunidad para participar de tal manera que, difícilmente las distintas ideas que pudieran aportar tendrán algún tipo de incidencia.

Por el contrario, ante la ausencia de intercambios de ideas, expectativas, opiniones, preocupaciones, es el desconocimiento del otro lo que impera, y por ende la falta de confianza en el otro, en la institución, o en el grupo social. Santizo (2015) a partir de analizar desde distintas perspectivas el término de confianza, concluye que la mayor o menor confianza dependen de la mayor o menor información que unos tienen de otros. Es decir, entre menos información se tiene respecto a las motivaciones y expectativas del otro, es más probable que la falta de certeza interfiera con la interacción al generar desconfianza. Entre más información se tiene del otro, las decisiones que se tomen serán más congruentes y coherentes con una visión común o colectiva de bienestar, situación que ayuda a fomentar relaciones de confianza. En ese sentido, “la participación social tiene un efecto sobre las relaciones de confianza establecidas entre dos partes y, en el caso de las escuelas, se refiere a la confianza entre el director, los docentes, padres de familia” (Santizo, 2015:127) y, debemos agregar, el alumnado.

Un ejemplo que puede ayudar a clarificar lo anterior es el que planteo a continuación. La escuela tiene la tradición de realizar dos kermeses en la primera mitad del ciclo, en las que la principal actividad es la venta de comida. Dicha festividad se realiza al finalizar la asamblea del mes y de acuerdo con lo que explican las maestras, lo que se recauda de la primera kermesse se utiliza para gastos relacionados a los maestros tales como el desayuno que consumen en cada junta de CTE, o el desayuno que la directora organiza como posada para ellos. Lo recaudado en el segundo evento, es para beneficio de los niños y niñas, específicamente para realizar su posada en el mes de diciembre. Durante mi asistencia a la

asamblea de octubre, y por tanto a la kermesse que se realizó a su término, pude constatar que son los padres de familia quienes colaboran, ya sea con dinero o en especie, para obtener los diferentes alimentos que se ofrecen a la venta, además de ser ellos mismos quienes los consumen. En esa ocasión, los padres de familia en cada grupo recolectaron el dinero necesario para la compra de los alimentos y en algunos casos, el maestro o maestra se encargó de realizar dicha compra o de conseguir al proveedor de los platillos. En el transcurso del evento, noté que quienes realizan la tarea de montar los stands y están a cargo de la venta, son las madres. Así, pude conversar con varias de ellas, entre las que se encontraba Blanca, a quien había conocido en un evento anterior. Como parte de nuestra conversación, le pregunté a Blanca si sabía cuánto había juntado el grupo en total, o si sabía en qué se utilizaría lo recaudado a partir de la venta. Blanca me explicó que a ella solo le había tocado vender, por lo que desconocía el resto de la información. Explicó, además, que normalmente así se realizan estos eventos, el maestro o maestra solo les pide apoyo para ciertas cosas, pero no les comparte el resto de la información. Así también, pude conversar con Claudia, una de las mamás que asistía al evento como visitante, es decir, no estaba involucrada con la organización. Claudia compartió que tampoco tenía información respecto a cuál iba ser el destino del dinero recaudado con la venta de alimentos. En un tono molesto, agregó que “de eso nunca nos dicen nada”. Al parecer, a excepción de las mamás pertenecientes a la APF, son pocos los padres que tiene conocimiento del total recaudado en las diferentes colectas y del destino dispuesto para dicho dinero. Esta falta de información genera en una gran parte de los padres de familia cierta desconfianza en las decisiones que vienen “desde arriba” y, por tanto, no siempre se reciben con total aceptación. Las decisiones de la directora, aún y cuando éstas abonen al bienestar común, son experimentadas por los padres con cierta obligatoriedad implícita.

La comunicación unidireccional y la falta de intercambios que derivan en el desconocimiento del otro también son factores que permean las prácticas de interacción entre maestros y alumnado en este tipo de espacios y actividades. Para ilustrar esto, pienso que la participación de niños y niñas en los diferentes números (baile, poesía, teatro, entre otras) que se presentan en las asambleas es un buen ejemplo para la reflexión. A partir de las expresiones discursivas de niños y maestros que aparecen en el capítulo anterior, dicha actividad está dispuesta para favorecer la participación de los alumnos en actividades colectivas. Sin embargo, debido al tamaño de los grupos, la multiplicidad de actividades

(académicas y extraacadémicas), el poco tiempo y la centralización de la responsabilidad que tienen los docentes para realizar cada una de éstas, la organización y definición de los detalles son pautados en gran parte por el profesor encargado del grupo. Si recordamos en el capítulo anterior, algunos de los maestros enunciaban estar de acuerdo con el planteamiento que reconoce en los niños y niñas una capacidad de agencia, y por tanto la posibilidad de tomar decisiones. Sin embargo, en este tipo de espacios, las formas de comunicación e intercambio unilineales, considerando la diversidad que forma parte de los niños y niñas, solo alcanzan para que unos cuantos, y normalmente los de siempre, se involucren de forma auténtica en la toma de decisiones y el aporte de ideas. De tal forma que, en mi experiencia de observación, era común que, durante los ensayos, los niños y niñas permanecieran dispersos y sin mucho interés en el ejercicio ya que su participación se limitaba a recibir instrucciones de: dónde colocarse, cómo moverse, qué párrafo memorizar, entre otras. Por tanto, se puede decir que la participación de los niños y niñas en las diferentes asambleas carece de un involucramiento auténtico convirtiéndose así en actuaciones sin sentido dispuestas para cumplir con la agenda o el programa establecido.

A pesar de lo antes señalado, la interacción entre niños y niñas, es decir entre pares, sucede en algunos momentos, de manera un tanto diferente. En ellos es posible identificar ciertas formas de resignificación de las prácticas impuestas “desde arriba”, es decir, que derivan de las diferentes autoridades (maestros, directora y padres de familia). En el siguiente fragmento, Mauricio y Victoria ilustran un ejemplo de lo anterior.

Diciembre, 2018. Estando en el patio, de pronto noté que algunos de los grupos iban y venían en filas desde la biblioteca. Santa Claus había llegado y era momento de tomarse la foto. Algunos de los niños y niñas que avanzaban en las filas, lucían con ropa libre, así le dicen cuando no llevan uniforme, mientras que otros usaban el acostumbrado uniforme. Ente las filas me encontré con Mauricio, un chico extrovertido, sonriente y muy platicador que cursa el quinto grado, con quien había conversado en diferentes momentos y que además se había autonombrado como mi guía en la escuela. Al salir a su encuentro, me explicó con detalle, cómo se había hecho costumbre, en qué consistía la actividad de la foto. Me contó además muy emocionado que él ya se la había tomado. Mauricio con ropa libre, iba acompañado de Victoria quien iba de uniforme, así que aproveché el encuentro para preguntar por la diferencia. Mauricio me explicó que la foto tenía un costo de sesenta pesos,

y quienes habían pagado tenían derecho a ir con la ropa que quisieran para tomarse la foto, quienes no habían pagado, eran aquellos que llevaban uniforme. Con un tono más discreto comentó que él por eso había invitado a su amiga Victoria a salir juntos en la foto, ya que como ella no había podido pagar, no quería que se quedara sin esta, “así, yo puedo sacarle una copia y dársela, para que ella también tenga la suya”.

A diferencia de los adultos, los niños y niñas están juntos la mayor parte de la jornada, por lo que, constantemente buscan los espacios para dialogar e intercambiar ideas, información, historias de vida, con sus compañeros y compañeras, aún y cuando esto represente romper ciertas normas, por ejemplo, dentro del salón (como la de “no platicar”). Esta posibilidad de diálogo e intercambio promueve entre ellos, relaciones de confianza. No en vano, varios y varias han identificado parte de sus “mejores amigos” en la escuela.

Sin embargo, este diálogo e intercambio de ideas y expectativas entre pares, difícilmente puede extenderse hacia otros actores escolares. Como señalaba en párrafos anteriores, además de la falta de intercambio de información que caracteriza las actividades colectivas, existen elementos en la interacción, como la tradicional distribución del tiempo y espacio, que determinan de cierta manera las formas de interacción y participación de los diferentes actores escolares. Por un lado, el tiempo destinado para el encuentro e intercambio de ideas entre, por ejemplo, padres y maestros está delimitado por formas, agendas y calendarios que frecuentemente lo dificultan. Podría pensarse, en este caso, en cómo sucede en la experiencia escolar la entrega de calificaciones. Dicho espacio, podría ser una alternativa para el intercambio, sin embargo, durante la experiencia de observación, se hizo visible que no existe consenso entre los maestros respecto a cómo desarrollar esta práctica ni tampoco respecto a la importancia que puede o no tener en la participación horizontal y democrática en la escuela. La diversidad de estilos en las formas de docencia y que la actividad se agendara el mismo día que la posada de maestros (desayuno), fueron factores que influyeron para que los padres de familia recibieran la información relacionada con el desempeño de sus hijos, de formas diferentes. Mientras que una parte de las maestras organizó la entrega tratando de garantizar que la mayoría de los padres recibiera la información pertinente, ya sea a través de la elaboración de un tríptico, a partir una exposición colectiva, o mediante un acercamiento personalizado por turnos; otros entregaban los documentos conforme iban llegando los familiares acompañados de una explicación muy escueta respecto a cómo interpretar las

boletas de calificación. En cada uno de estos casos, la información transcurrió en un solo sentido, difícilmente se podían abordar otro tipo de asuntos que no fueran las calificaciones ya que la actividad debía terminar a tiempo para que los maestros pudieran dirigirse al desayuno que la directora organizó como posada para ellos.

Por otro lado, respecto al uso del espacio, existe una especie de acuerdo tácito acerca de qué zonas son las que cada uno de los actores puede ocupar en las actividades colectivas. Es decir, existe un lugar para los alumnos, otro para los maestros y así para los padres de familia, por lo que difícilmente pueden interactuar entre ellos. A diferencia del resto de los actores escolares, el lugar que frecuentemente ocupan los padres de familia es uno de los más alejados del patio central, lugar donde tradicionalmente se desarrollan las actividades. Durante una de las asambleas, decidí colocarme junto a ellos y observar cómo sucede la asamblea desde esa perspectiva. Así, me di cuenta que, en ese lugar, es complicado visibilizar y escuchar todo lo que transcurre en el centro de la actividad. Al final de la asamblea, la directora tomó la palabra para transmitir los avisos más importantes para lo que sigue del período escolar. Apoyada de un micrófono comenzó a enumerar varios asuntos. Desde el lugar en donde me encontraba era casi imposible escuchar y entender con claridad los diferentes avisos. La mala calidad del sonido y la distancia espacial solo dejaban escuchar el sonido distorsionado de la voz de la directora. Fueron muy pocos los padres de familia que intentaron acercarse con la intención de poder escuchar mejor. Como si existiera una valla imaginaria, la mayoría se quedó en su lugar como si todos escucharan sin problemas.

Diciembre, 2018. A los pocos días se llevó a cabo la asamblea de diciembre, donde cada uno de los grupos presentaría ante la comunidad educativa un villancico. Al evento fueron invitados el Sr. Torres y sus familiares, para quienes dispusieron sillas frente a la dirección para que pudieran disfrutar del espectáculo sin estar de pie, como el resto de la comunidad. En algún momento de la asamblea, el maestro de ceremonias, disfrazado de Santa Claus, anuncia la participación de la directora. En ese momento un grupo de padres y no sé si de alumnos también, que se ubicaban detrás de mí, lanzaron un fuerte abucheo que se difuminó entre los aplausos y la música de fondo. Al tomar el micrófono la directora anunció la presencia del Sr. Torres y su familia para quien solicitó un fuerte aplauso de toda la comunidad para reconocerle el gesto de haber donado la pintura para la escuela. Para los

padres de familia, quienes se encargaron de pintarla, no hubo ni aplauso ni reconocimiento alguno.

Así pues, algunas de las medidas dispuestas para favorecer la participación de los diferentes actores de la comunidad escolar, al desarrollarse a partir de formas de interacción directivas y jerárquicas, terminan convirtiéndose en mecanismos de separación o exclusión entre los diferentes actores. Es decir, el que la comunicación en este tipo de experiencias transcurra en un solo sentido, dificulta que se establezcan relaciones de confianza entre los diferentes actores. Esto último, influye en la percepción que puedan tener respecto a que sus “intereses están siendo atendidos de manera justa por la otra parte” (Wang y Wan, 2007, retomado en Santizo, 2015:127). Como lo muestra el fragmento anterior, la falta de un intercambio auténtico de ideas e información respecto al otro, cuestiona la legitimidad de las figuras que están a cargo de la administración de la escuela, como la directora.

4.4 La articulación escuela- Estado y sociedad civil

En páginas anteriores hemos mencionado cómo, la presencia de organizaciones de la sociedad civil en el ámbito educativo, ha derivado en que se les reconozca como un nuevo sector en esta compleja articulación sociedad- Estado. También aclaramos que incorporar el análisis del discurso y las prácticas de participación que forman parte del proyecto AJ en la escuela, tiene como finalidad, explorar cómo influye o no, su vinculación con la escuela, en la configuración de la participación social. En el capítulo anterior, exploramos algunos de los conceptos y principios que enuncia el proyecto, y las expectativas y creencias de sus diferentes representantes. De esta manera, pudimos identificar coincidencias y discrepancias no solo entre las expectativas y creencias al interior del proyecto sino aquellas que interfieren en la interacción con los diferentes actores escolares. Por consiguiente, en este apartado, el enfoque se centra en explorar cómo sucede esta articulación en la experiencia escolar cotidiana y qué coincidencias y contradicciones guarda con los diferentes discursos

Uno de los aspectos que el proyecto, tanto en sus documentos oficiales como a través del discurso de sus diversos representantes, reconoce como prioridad en el proceso de vinculación con una escuela determinada, es la voluntariedad de los diferentes actores para involucrarse en las actividades que propone. Así, aunque el directivo es el primero en enterarse de la propuesta, los representantes explican que es a partir del diálogo y consenso

con el equipo docente y el resto de la comunidad, que una escuela acepta o no la incorporación del proyecto. Pero, en un espacio escolar en dónde como hemos visto, son comunes las formas de interacción vertical y jerárquicas, ¿Qué sucede con la voluntariedad de los diferentes actores?

En varias de las conversaciones que mantuve con las y los maestros del plantel, al referirse al motivo por el cual habían aceptado la participación del proyecto, apareció como explicación en común, que este había sido una sugerencia de la Jefa de sector, autoridad encargada de coordinar un número determinado de zonas escolares. Desde la perspectiva de los maestros, esto último, aunado a que la directora tenía conocimiento que varias de las escuelas que pertenecen a la misma zona escolar ya participaban del mismo, fueron factores determinantes en la incorporación del proyecto a su escuela. Como podemos notar, esta forma de significar la participación que veíamos antes en la relación entre maestra y niños, y entre directora y maestros, en donde participar se concibe como “hacer lo que la maestra pida” aparece también en la relación entre las diferentes autoridades educativas.

Esto último, aunado a diversas expresiones discursivas como la de Irasema, “viene desde directivo, entonces, nosotros tenemos que acatar órdenes” que hemos señalado en el capítulo anterior, dan cuenta de que existen diversos matices entre la voluntariedad y la verticalidad de la cultura escolar. Por un lado, el proyecto se sustenta en principios como el diálogo igualitario, la participación educativa de la comunidad, la igualdad de diferencias, la inteligencia cultural entre otras, que denotan el interés en contrarrestar o transformar las relaciones jerárquicas en el espacio escolar. Por otro lado, para que el proyecto pueda llegar a las escuelas son necesarias las alianzas, convenios, y acuerdos con las diferentes autoridades educativas. Como los mismos representantes del proyecto han expresado, de no convencer al director, es muy difícil que la propuesta se lleve a cabo. Entonces, ¿Qué implicaciones tiene en las prácticas de participación el contraste entre los principios dialógicos, de igualdad y equidad que sustenta el proyecto y las formas verticales y autoritarias que caracterizan la cultura escolar del plantel?

Antes de tratar de responder esta última pregunta, es necesario reflexionar respecto a la propia complejidad que se deriva de la forma en que se articulan los tres actores de la sociedad civil que conforman el proyecto y los diferentes actores escolares que hacen posible la implementación del mismo. Es decir, cada uno de estos actores tiene intereses y expectativas que no necesariamente son las mismas, la participación voluntaria a la que

aluden, es resultado de motivaciones y preocupaciones diferentes. Mientras que el interés de la directora y maestros es cumplir con lo estrictamente necesario para responder a las expectativas de las autoridades, el interés de la empresa privada encargada del financiamiento económico es contar con la evidencia no solo de que el recurso está siendo invertido en el proyecto educativo sino además, que el proyecto está dando resultados. Lo anterior, se traduce en cierto número de escuelas o actores educativos que den muestra de la implementación del proyecto. Por otro lado, el interés de la ONG gira en torno a poder mostrar compromiso e involucramiento con las comunidades escolares pero a la vez, cumplir con las metas acordadas para mantener el financiamiento otorgado por la empresa. Esto deriva en que en el proceso podemos encontrar actores más interesados en la cuestión académica, otros en las metas, unos más sensibles a los diferentes obstáculos del proceso de implementación y otros que consideran que el proyecto se puede implementar en cualquier escuela, como si todas fuesen iguales.

Los primeros días de diciembre, estando en la dirección de la escuela, fui invitada por la directora a participar en una de las actividades que formaba parte de las sugerencias del proyecto AJ, lo cual me abrió la posibilidad de presenciar una experiencia en la que convergen todos los actores que he venido analizando, incluyendo a la asociación civil. Además de la ocasión en la que observé el ejercicio de retroalimentación entre la representante del proyecto, la directora e Irasema, esta era la primera vez, en lo que iba del ciclo escolar, que se realizaba una actividad relacionada con el proyecto. De acuerdo con lo que explicó Irasema, maestra encargada de organizarla, el objetivo de la actividad era elegir de entre todos los sueños propuestos por la comunidad, cuál es el que iban a hacer realidad. El ciclo pasado, cuando se dio inicio a la implementación del proyecto en la escuela, una de las actividades que llevaron a cabo, fue convocar a padres de familia, alumnado y maestros para, mediante unas papeletas, poder compartir qué era lo que cada uno proponía para tener una mejor escuela. De todas las papeletas recolectadas, ahora tenían que organizarlas de acuerdo con el tema de la propuesta para luego, a través del consenso, elegir cuál debía ser concretada. Con este propósito, en la actividad participarían un grupo de alumnos, maestras y padres de familia. Marcela, representante del proyecto encargada de orientar la implementación del mismo en la escuela, asistiría para moderar la actividad. Llegado el día, nos avisaron a todos los que participaríamos que el punto de reunión sería la biblioteca.

Diciembre de 2018. Al llegar a la biblioteca encontré a los diversos participantes reunidos: un grupo de alrededor de 15 niños y niñas de quinto y sexto grado, tres maestras y una madre de familia; por parte del proyecto estaban, Marcela y uno de sus compañeros. Llamó mi atención que solo fuera una mamá la que estuviera presente y mientras esperábamos al inicio de la actividad, me senté a conversar con ella. Entre otras cosas, me contó que era mamá de uno de los chicos que participaría en la actividad y que recién este ciclo había ingresado a la escuela. Al preguntarle cómo es que se había enterado de la actividad, explicó que la noche anterior, la maestra le había llamado por teléfono para pedirle que asistiera. Agregó que preocupada por que su hijo pudiera adaptarse bien a la escuela, al inicio del ciclo, había ofrecido su apoyo a la maestra, de tal forma que no podía no asistir.

Ya en marcha la actividad, Marcela y su compañero nos organizaron en tres equipos. A las maestras, madre de familia y a mí, nos repartieron entre cada uno de estos para conformar equipos heterogéneos. En el grupo en el que colaboré, llamó mi atención que eran los niños y niñas los más involucrados en llevar a cabo el trabajo de clasificar las papeletas. Lanzaban preguntas respecto a en qué lugar iba mejor cada una de las que iban leyendo o discutían, si estaban de acuerdo o no, con lo que proponía. Las maestras, en ocasiones respondían de forma escueta y cuando se percataban de que la discusión se había enredado mucho, optaban por tomar la papeleta y decidir el lugar a donde debía ir. Una de las maestras sentada a mi lado, a ratos observaba el ejercicio y en otros se ocupaba en usar su celular. El comportamiento de la otra maestra sentada en mi equipo era similar. Marcela y su compañero iban de un equipo a otro, dando sugerencias para la realización del ejercicio y tratando de resolver dudas o complicaciones al momento de trabajar. En momentos parecía que si ellos no estaban atentos a los equipos, estos no podían avanzar en la realización de la actividad. El tiempo destinado para la realización del ejercicio se acotó quedando este sin concluir. En mi equipo por ejemplo, solo se alcanzó a clasificar la mayoría de las papeletas pero no fue posible consensuar cuáles eran las más importantes. Así, al término de la reunión, Marcela y su compañero, agradecieron a todos por su asistencia y sugirieron que era necesario una segunda sesión para finiquitar el ejercicio. Una de las maestras respondió “eso apenas con la directora”.

Antes de retirarse de la escuela Marcela visitó a la directora para ponerla al tanto de lo que había sucedido en la reunión y solicitar el espacio para una segunda sesión. La directora, sentada en la esquina de una de las mesas ubicadas en la dirección, en un tono que denotaba

molestia, comenzó a cuestionar cuál era el objetivo de estas reuniones, de qué manera iban a ayudar a la escuela, “otros nos ayudan con pintura, ustedes, ¿cómo nos van a ayudar?” refutó. Marcela, todo el tiempo de pie frente a la directora, ofreció varios argumentos. Al parecer, no pudieron llegar a un acuerdo concreto. Marcela y su compañero se retiraron de la escuela y mientras esto sucedía, la directora me explicaba que ella no entendía para qué tantas reuniones y que esto de estarle pidiendo tantas cosas ya no le gustaba. La secretaria, todo el tiempo presente, agregó, “así que ya sabes Paty, no empieces a pedirnos cosas porque nos vas a caer mal”.

En esta experiencia es posible notar cómo, de manera similar a lo que sucede en otros espacios o ámbitos del plantel escolar, este poco reflejo del discurso en la práctica también se va encarnado en las formas de interacción y participación. Son varios aspectos los que nos llevan a esa conclusión.

Para reflexionar sobre el primero de estos, es importante traer a colación la ruta para participar en la toma de decisiones de Lasker y Guidry (2009) y que ya hemos revisado con anterioridad (capítulo 1). En dicho modelo, si recordamos, los autores hacen énfasis en la importancia que tiene para la toma de decisiones, además de generar los espacios de encuentro que permitan la expresión equitativa de ideas, la oportunidad de compartirlas, intercambiarlas y reflexionar con el resto de los actores involucrados cuáles de estas pueden abonar al bienestar común. En el caso del ejercicio propuesto por AJ se puede decir que han cumplido con la primera y segunda fase. Sin embargo respecto a la tercera, eran primordialmente los niños y niñas quienes se dieron a la tarea de reflexionar de cierta forma respecto a la gran lluvia de ideas contenida en las papeletas. El resto de los actores, como las maestras o la misma directa, parecían no tener mucho interés en lo que proponía cada una de las papeleta. De tal forma que difícilmente podríamos asegurar la influencia de varias de esas ideas tengan algún tipo de influencia en la toma de decisiones de la escuela.

El segundo, se relaciona con la forma en que se convocó a la “única” mamá que participó en la actividad. Que se haya hecho con tan poco tiempo de anticipación denota el desinterés por parte de los maestros en el ejercicio y en el acercamiento de los padres de familia. Si ponemos atención en el discurso de la madre de familia, al explicar su motivación para asistir, ella pone el acento en el compromiso previo que había hecho con la maestra. Esta situación, da a entender que su participación no tiene que ver con el interés en el ejercicio y lo que esto pueda generar, sino más bien, con cumplir con el compromiso hecho

con anterioridad con la maestra, no con la comunidad. Compromiso que se sustenta en la misma lógica que identificamos en la sección anterior: la búsqueda o expectativa de una recompensa individual en el bienestar, desempeño o integración del propio hijo.

En tercer lugar, el que en la participación de las maestras hubiera cierta indiferencia, pone en duda la voluntariedad de participación de actores como los maestros y padres de familia. La actitud de los docentes denotaba una especie de participación compulsiva, es decir que respondía a la necesidad de cumplir con una orden o directiva, pero sin mucha convicción ni interés en sus resultados. A pesar de que el espacio era uno donde podían enterarse de los diferentes “sueños” que distintos actores de la comunidad se habían animado a plasmar y compartir, y que los niños y niñas podían expresar ideas respecto a su concepción de la escuela, esto parecía no ser relevante para las maestras.

Un cuarto aspecto se relaciona con el encuentro de intereses y expectativas diferentes. Analizarlo es necesario ya que, como veíamos en el capítulo 1, es a partir de la mixtura de tradiciones, expectativas e intereses que convergen en el espacio escolar que se definen las reglas del juego. La conversación entre la directora y la representante del proyecto denotan cómo esta diferencia de intereses, es trasladada por cada uno de los actores a la interpretación de sus prácticas y las del otro. Así, la condición de “participación voluntaria” a partir de la cual se establece el acuerdo entre AJ y la escuela, tiene diferentes representaciones para cada uno de los actores implicados. Para Marcela, como representante del proyecto, implica la posibilidad de facilitar procesos de diálogo y consenso en la comunidad educativa y mantener en el proceso de implementación a una de las escuelas participantes. A la directora, la concibe como uno de los actores claves para la permanencia del proyecto (y así lo reafirman las maestras al término del ejercicio). Si la directora dice que no, entonces no sucede nada. Esto deriva en que, durante la conversación que mantiene con la directora, Marcela se muestra muy cuidadosa y paciente hacia sus distintas reacciones. Al momento de no llegar a un acuerdo, Marcela y su compañero, deciden mejor dejar de insistir y retirarse y así evitar que se incremente la tensión que ya se había generado. Para la directora, como veíamos también en una de las citas del capítulo anterior, la participación y vinculación voluntaria con organizaciones de la sociedad civil está fuertemente ligada a la asistencia (material o económica) que estas pueden proveer. En esta lógica, una organización de la sociedad civil puede colaborar con pintura, talleres para los niños, juguetes, entre otros, pero difícilmente puede solicitar y mucho menos “tantas cosas”. De tal forma que la propuesta de AJ, al no

estar directamente relacionada con el aporte económico o material, además del poco involucramiento que la directora (quien no estuvo presente en el ejercicio) tiene con el proyecto, genera cierto tipo de confusión (y tensión) respecto a los objetivos, las expectativas que se tienen del otro y respecto a cuál es la finalidad de esta colaboración.

Así, vuelve a la reflexión este concepto de participación expreso que se discutía en páginas anteriores. Es decir, pareciera que a la realización de este tipo de ejercicios se le anteponen intereses vinculados con el cumplimiento de ciertas indicaciones, con el interés de no quedar mal ante el juicio de ciertas autoridades, evitar la baja de una escuela, pero no con la transformación social y educativa que enuncia el proyecto.

4.5. Las caras de la participación en diferentes espacios.

En general, en los tres espacios de análisis, es posible notar la falta de congruencia entre el discurso institucional de participación y las formas diversas y particulares que emergen de la experiencia de los diferentes actores.

Mirar con detenimiento como ocurren estas contradicciones en cada uno de los espacios de análisis nos ha dado pistas para identificar con más claridad los aspectos que influyen en esta falta de articulación o congruencia pero, además, nos dan elementos para entender cómo se construyen las diferentes subjetividades que intervienen en la configuración de la cultura escolar o institucional y por ende en la participación escolar.

Como hemos visto, desde diferentes leyes, acuerdos y lineamientos institucionales se hace énfasis en la importancia de reconocer a niñas y niños como actores con capacidad de agencia y con derecho a participar activa y permanentemente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos como el escolar y particularmente en procesos como el de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, en los diferentes relatos referentes al espacio áulico, damos cuenta de que aún predomina un modelo de interacción entre maestros y alumnos, donde la comunicación la mayor parte del tiempo ocurre de manera vertical, la participación asimétrica y la toma de decisiones centralizada. Es decir, donde unos, los maestros, dirigen, aprueban y controlan y los otros, niños y niñas, reciben instrucciones o indicaciones y su deber es ejecutarlas de manera casi refleja. Entre más se apegan a las reglas más participan, de tal forma que la participación es vista más como una forma de evaluación y menos como una

forma de involucramiento. Es interesante destacar que en muchos casos los maestros mismos no parecen ser conscientes de las implicaciones de estas prácticas en términos de participación; es decir, no perciben contradicciones entre sus discursos y las prácticas efectivas que desarrollan en clase. Tal vez, estamos ante aspectos de una cultura escolar fuertemente enraizada que pasa desapercibida como, parafraseando a Bourdieu, parte de la naturaleza misma de las cosas, en este caso de la práctica docente.

Estas formas verticales de interacción, dificultan no solo el diálogo entre niños y maestros sino entre pares. Contrario al trabajo colaborativo que proponen los lineamientos oficiales, en la escuela tiende a predominar un trabajo individualizado, mecánico y de poca reflexión. Así, niños y niñas incorporan prácticas de participación en donde la posibilidad de expresar y compartir sus ideas y opiniones con los maestros es poco frecuente y predomina la importancia de cumplir con las expectativas de quienes son visualizados como autoridad. Este tipo de participación guarda mucha semejanza a la participación simple que explica Trilla J. y Novella (2001) en el capítulo 1.

Si tomamos en cuenta la perspectiva que permea la experiencia de maestros y maestras respecto a la falta de capacidad y autonomía de niños y niñas, y por ende la necesidad de control y dirección, uno pensaría que todos estos rasgos señalados en el párrafo anterior, quedarían atrás, una vez que niños y niñas atraviesan por el proceso de transformación al que hacen referencia los maestros y se convierten en “ciudadanos completos” (adultos). Sin embargo, como hemos podido notar, muchos de estos aspectos trascienden en las formas de interacción y participación entre el resto de los actores escolares en los diferentes espacios analizados.

En los espacios técnico- pedagógicos que involucran a los maestros y maestras, por ejemplo, la desarticulación entre los lineamientos oficiales y la experiencia docente ocurre de manera similar a lo que observamos en el aula. El CTE es un espacio que se define como de reflexión y diálogo y como pudimos dar cuenta, la toma de decisiones ocurre de manera centralizada y la comunicación vertical. Las relaciones jerárquicas y la política autoritaria dan lugar a una política autoritaria de participación. Esta última, influye en que los maestros otorguen más importancia al cumplimiento de las expectativas de la autoridad que a los propios procesos de participación genuina.

Respecto al espacio comunitario, donde convergen padres de familia, alumnos, maestros y representantes del proyecto AJ, los lineamientos oficiales promueven un discurso

de participación en el que es primordial que la comunidad educativa comparta una visión común y así, trabajen en el beneficio de todos. Para la consecución de esos dos aspectos, no es suficiente el hecho de asistir a ejecutar una tarea (participar). Como proponen Lasker y Guidry (2009) en el capítulo 1, los diferentes actores deben tener la oportunidad de expresar sus ideas y que éstas sean tomadas en cuenta para la toma de decisiones. Para esto, es indispensable el diálogo e intercambio de ideas, expectativas y propuestas, es decir, es necesario el reconocimiento del otro. Como pudimos observar, en la experiencia de participación en los espacios comunitarios los espacios de diálogo están ausentes. Las formas de interacción están permeadas por relaciones jerárquicas que dificultan el reconocimiento de los otros como actores con posibilidad de opinar y decidir. El involucramiento de los padres y de otros actores como los voluntarios, está limitado a ciertas actividades, a ciertos espacios y también a cierto tiempo.

Así pues, existen ciertos rasgos de una cultura escolar o institucional que parecen permear todas las esferas. Los discursos que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y el diálogo e intercambio de ideas, coexisten con formas verticales de comunicación, la toma de decisión centralizada y las relaciones jerárquicas en donde lo que viene “desde arriba” no puede dejar de hacerse”. Asumen prioridad ciertas actividades burocráticas por encima de las experiencias de participación. La participación entonces, parece constituirse como un objetivo burocrático-administrativo a cumplir. Entonces, ¿es compatible la jerarquía con el tipo de participación que se intenta promover? O ¿debemos pensar en otro tipo de participación?

Conclusiones

A lo largo de esta investigación, hemos tratado de argumentar y dar cuenta de los diferentes factores, que configuran experiencias de participación diversas dentro del espacio escolar. Como hemos visto ya, desde finales de la década de los noventa del siglo pasado, la promoción de la participación en el ámbito educativo adquirió cierta centralidad e importancia que ha trascendido hasta nuestros días. La promoción y fomento del discurso de la participación en la escuela, se ha visto reflejada en la elaboración e implementación de diferentes políticas públicas de participación. En el discurso de estas políticas de participación, se han ido incorporando a los diferentes actores escolares, primero los padres de familia, luego los niños y niñas y ahora la sociedad civil, en los diversos procesos de la dinámica escolar: al inicio en espacios de información y consulta, luego en la toma de decisiones y más recientemente en los espacios académicos o pedagógicos.

La participación que enuncian las diferentes instancias y lineamientos dispuestos por el Estado o la sociedad civil, apuntan a un tipo de participación democrática, basada en el diálogo, la colaboración, el derecho de todas y todos a expresar ideas y a que estas sean tomadas en cuenta para la toma de decisiones. Sin embargo, una de las problemáticas en la implementación de las políticas de participación se relaciona con la perspectiva unidireccional que se asume entre la puesta en marcha de la política y la generación de participación. Desde esta lógica, se puede perder de vista la diversidad de intereses, expectativas, concepciones y formas de organización de los diferentes actores que pueden coincidir en una comunidad escolar y que intervienen en la configuración de las “reglas del juego”, y por ende, en la configuración de diversas experiencias de participación.

Así pues, el interés central de esta investigación fue comprender cuáles son y que características tienen las prácticas de participación “sobre el terreno”, es decir, en un espacio escolar específico. Partir del análisis de las prácticas, implicó que para poder comprenderlas, debíamos tomar en cuenta por un lado al actor y por el otro a los condicionamientos de las estructuras mayores. Incluir la teoría de las prácticas como parte del marco conceptual, además de resolver esta oposición, nos permitió comprender de qué manera interviene la subjetividad del actor y los condicionamientos estructurantes en los que actúa, en la configuración de las prácticas de participación. Nos permitió ver por un lado, que las

prácticas son indisociables de los sentidos y significaciones (subjetividad) de los actores, y por el otro, que las prácticas concretas también están condicionadas por dimensiones estructurales, por los marcos culturales y por las relaciones de poder. Es decir, esta perspectiva teórica articula la subjetividad con la dimensión cultural y la dimensión de poder.

Anclar las formaciones culturales en el análisis de las prácticas, nos permitió comprender el papel de la cultura como productora de subjetividades. Como ahora sabemos, las formaciones culturales intervienen no solo en la forma en cómo las personas experimentan el mundo, sino además en la configuración de la agencia. Reconocer a la cultura como un componente esencial de la agencia, nos permite relacionarla directamente con la resistencia, es decir, articularla con el discurso de poder. Así, al articular los procesos culturales con la agencia (subjetividad) y con el discurso de poder, pudimos dar cuenta de cómo la cultura tiene un papel habilitante en la constitución de las subjetividades de los diferentes actores escolares, pero al mismo tiempo, en los procesos de transformación de las prácticas de participación. Complementar la teoría de las prácticas con el planteamiento teórico de Foucault (2007), en el abordaje de la dimensión del poder, nos dio la posibilidad de rastrear cuáles son esos canales a partir de los cuales se organizan las relaciones de poder en la experiencia cotidiana, a través de las relaciones entre los diferentes actores y no como si el poder estuviera concentrado en una figura o institución.

Como hemos mencionado ya, nuestro análisis de la participación, se centraría en las prácticas, para lo que el planteamiento de la teoría de las prácticas fue nuestro referente analítico. Pero el tipo de participación que nos interesa, está delimitada por el espacio escolar donde convergen diferentes actores. Uno de nuestros planteamientos era tomar en cuenta la perspectiva de los diferentes actores en el análisis de la participación escolar. Integrar la experiencia escolar a este andamiaje conceptual nos permitió abordar y explorar cómo se articulan estas tres dimensiones, subjetividad, cultura y poder, tomando en cuenta a los diferentes actores escolares como autores de su propia socialización. Es decir, tomando en cuenta cómo cada uno de los diferentes actores involucrados en el espacio escolar, significa y da sentido a sus propias prácticas de participación y las de otros. Que nuestro análisis se centrara en estas experiencias subjetivamente construidas por el actor, nos condujo a que el tipo de participación que debíamos explorar no era únicamente aquella que enuncian las instancias y lineamientos oficiales. Más bien, tenía que ver con el tipo de participación que se deriva de la condición de pertenecer y ser miembro de un espacio o comunidad. Es decir

aquella que es reflejo del sentido de pertenencia y por tanto asegura la posibilidad de expresar opiniones, ideas, de ser reconocido como sujeto por el otro y por el grupo.

Así, explorar cómo ocurre el encuentro entre el discurso oficial de participación y las experiencias de participación de los diferentes actores escolares, fue parte fundamental del proceso de análisis. Para este propósito, fue necesario identificar los distintos lineamientos, acuerdos, leyes e instancias encargados de enunciar la perspectiva de participación que se intenta promover en las escuelas desde diferentes ámbitos (Estado y sociedad civil por ejemplo). Como elementos principales en el discurso oficial de participación están el involucramiento equilibrado y horizontal en el proceso educativo de los diferentes actores que intervienen en la comunidad escolar, la repartición del poder decisorio, el diálogo e intercambio de ideas que favorezcan el bienestar común, el reconocimiento al derecho de participación de niñas y niños y por ende su involucramiento activo en procesos como los de enseñanza-aprendizaje, por mencionar algunos.

El objetivo de entender cómo son las prácticas de participación en el espacio escolar implicó explorar de qué manera determina el discurso oficial la constitución de estas prácticas pero sobre todo, como influye la subjetividad de los diferentes actores en la asimilación e implementación de este discurso oficial de participación.

Uno de los hallazgos en esta investigación fue que en la mayoría de los ámbitos que componen la experiencia escolar, ocurre una simulación de la participación. Por un lado, persiste una perspectiva tradicional y jerárquica en la experiencia escolar de los diferentes actores, particularmente de maestros y directivos que deriva en el firme interés en apegarse a lo que el discurso institucional de participación enuncia. Debido a que es lo que “viene desde arriba”, no puede dejar de hacerse. Por otro lado, la falta de espacios de encuentro y por ende la ausencia de diálogo y discusión, son factores determinantes en los procesos de conflicto y tensión, ya que dificulta la posibilidad de intercambiar, reconocer y validar las diferentes formas, intereses, expectativas y temores que surgen en torno a la participación. Para la concreción de un trabajo colaborativo, donde los diferentes actores escolares puedan tener voz y puedan opinar, sugerir, y transformar por ejemplo, las formas y sentidos de la participación, serían necesarios puntos de encuentro que favorezcan la cohesión, el diálogo y el intercambio de puntos de vista, aún y cuando estos sean discrepantes. Sin embargo, estos espacios de encuentro al interior de la escuela son escasos y aquellos que se logran concretar, frecuentemente están permeados por factores como la premura o falta de tiempo, prejuicios,

temores, tradiciones arraigadas respecto a la jerarquía en varias de sus expresiones. La aparente homogeneidad entre las formas de participación no ocurre como se piensa desde el discurso institucional, hemos dado cuenta que, además de la participación que enuncian los diferentes acuerdos, programas y políticas públicas, existen otras formas de participación que emergen de la experiencia de los propios individuos. Como resultado de estas contradicciones y tensiones emerge, este tipo de participación simulada, misma que complejiza de formas muy particulares las interacciones entre los diferentes actores escolares.

Plantear la diferencia entre fingir y simular nos puede ayudar a entender con más precisión este tipo de participación. Mientras que disimular es fingir no tener lo que se tiene, simular es fingir tener lo que no se tiene. Es decir, mientras lo primero apunta a una realidad enmascarada, la simulación enmascara la ausencia de realidad (Baudrillard, 2016). En la participación simulada, se toman lineamientos hegemónicos sobre la participación, se reproducen a nivel de los discursos, pero en la experiencia concreta, en las prácticas efectivas, solo se hace como si esos discursos se cumplieran. De ahí que, la mayoría de las veces, los lineamientos y propuestas oficiales que promueven la participación asumen un carácter burocrático administrativo, como otro de tantos requisitos burocráticos que se deben cumplir.

La simulación en las prácticas de participación tiene al menos dos implicaciones importantes. La primera de ellas es que la participación que se intenta promover no se cumple. La segunda y la más relevante es que la participación simulada impide el reconocimiento de otras formas de participación. Es decir, anula la oportunidad y los espacios para participar a sectores que tradicionalmente han sido excluidos de estos procesos, como lo son los padres de familia, pero particularmente los niños y niñas que asisten a la escuela y que como hemos mencionado, son el objetivo y a la vez el síntoma principal de los procesos de enseñanza – aprendizaje. La participación simulada además de anular las otras formas de participación que pueden surgir de la experiencia de los diferentes actores, enmascara las tensiones y niega los conflictos y la desarticulación que son reales, para sobreponer significados y símbolos que son simulados.

Lo que ocurre con la experiencia de participación de niños y niñas nos puede dar elementos para entender mejor el proceso de la simulación. Pese a la promoción en distintos lineamientos del derecho a la participación de niños y niñas, la creencia sumamente arraigada en las prácticas y sentidos de los adultos respecto a la falta de madurez o capacidad para

opinar y expresar sus ideas, limitan o coartan estas formas de participación. Lo anterior deriva en que niños y niñas tengan que buscar formas de adaptarse y resignificar su experiencia de participación para poder cumplir con las exigencias en un entorno en donde la cultura dominante, la de los adultos, difícilmente los toma en cuenta. Es decir, para asegurar cierto reconocimiento, buscan moldear su forma de ser y actuar incorporando las expectativas y creencias del discurso adulto. Discurso que además, está marcado por las contradicciones entre lo que se dice y se hace para participar en la escuela.

Esta contradicción (o simulación) deriva en una tensión entre la capacidad reflexiva, autonomía y libertad de consciencia de niños y niñas que les permite significar y dotar de sentido las diferentes prácticas de participación y las expectativas e intereses que forman parte del discurso de los adultos (padres y maestros). Esto dificulta o se opone a la autorrealización de niños y niñas al ver coartada la posibilidad de expresar sus ideas, inconformidades, entusiasmos, etcétera. Esta tensión deriva en un distanciamiento paulatino a partir del cual se gesta la falta de sentido respecto a ciertas prácticas de participación e incluso respecto a la escuela. Definir cómo y cuáles deben ser las formas válidas de participación para los niños y niñas tomando en cuenta las expectativas, los anhelos, temores y motivaciones de los adultos, anula o imposibilita que las que emergen de la propia experiencia de los niños y niñas se reconozcan. Estos, al ver restringida la posibilidad que se tome en cuenta su propia experiencia de participación, con el objetivo de adaptarse, interiorizan la participación simulada como un forma de interpretar el mundo. Aunque en esta última, se contraponen sus experiencias y expectativas con las que padres y maestros enuncian, la participación simulada se convierte en la forma de participar a su alcance.

Así pues, seguir explorando cómo niños y niñas piensan y experimentan la participación, se vuelve una pieza clave de análisis, ya que han sido uno de los sectores que ha permanecido invisibilizado por mucho tiempo. Incorporar en el análisis de la participación a niños y niñas como sujetos (completos) de la experiencia, puede aportar una perspectiva esclarecedora para comprender cómo se originan los procesos de participación escolar y aquellos relacionados con la simulación de la participación.

Una de las reflexiones relevantes en esta tesis tiene que ver con la importancia de dar espacio a la voz de niños y niñas para la construcción de argumentos y reflexiones desde disciplinas como la antropología. La propuesta es que entender la construcción de los diferentes fenómenos sociales, como la participación, desde las primeras etapas de formación

puede ayudarnos a desenmarañar y entender el origen y la dinámica de estos procesos. Como refiere Lahire (2006), “la socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son momentos constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar a los individuos de forma duradera” (p. 21). Así, la manera de internalizar ciertas formas de entender el respeto, la jerarquía y/o la participación que ocurren desde la niñez, siguen presentes en la adultez y se convierten en parte de la cultura, en este caso, institucional escolar. Explorar desde la antropología, como se configura la experiencia de participación escolar en los niños y niñas, puede proveer elementos para comprender cómo se constituyen las subjetividades que orientan y dan forma a las prácticas y sentidos de la experiencia de participación. Explorar y reflexionar respecto a cómo antes de la reproducción cultural, los niños y niñas pueden optar por formas de significar y resignificar la participación nos puede dar pistas para entender cómo transformarla.

Por todo lo anterior, aunque en la actualidad existen referentes muy importantes que se han dado a la tarea de incluir las voces de niños y niñas en el análisis antropológico, en un contexto con transformaciones constantes y complejas, es necesario que se siga abriendo la mirada a planteamientos teóricos y metodológicos que consideren y reconozcan a los niños y niñas como sujetos de la experiencia y tomen en cuenta su perspectiva para la explicación y reflexión de los distintos fenómenos socioculturales, especialmente aquellos que como la escuela, representan espacios de socialización importantes en donde niños y niñas son actores centrales. Incluir las formas de percibir, significar y experimentar el mundo de niños y niñas requiere que sigamos creando y perfeccionando el uso de herramientas metodológicas que sean las adecuadas para establecer un diálogo con ellos y no utilizar aquellas que responden a una perspectiva exclusiva del adulto.

Por último y vinculado al punto anterior, es necesario fortalecer y/o incorporar en los planes y programas vinculados al espacio escolar, acciones que fomenten los espacios de encuentro y diálogo entre los diferentes actores y que den la posibilidad a niños y niñas de ser partícipes en la construcción de la experiencia de participación en la escuela, que fomenten la seguridad y apertura para ser reconocidos como sujetos con derechos y con la capacidad de comprometerse e involucrarse en las diferentes dinámicas que forman parte de la experiencia escolar.

Anexos

Guía de preguntas para entrevistas semiestructuradas y grupos focales:

Tabla 4. Guía de entrevista para actores relacionados con el proyecto AJ, externos a la comunidad escolar.

Actor	Objetivo de la entrevista
<p>Aprendiendo Juntos (AJ) y Alianza Educativa (AE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coord. nacional del proyecto • Coord. estatal del proyecto • Gestor del proyecto 	<p>Explorar cuáles son las intencionalidades y objetivos de los actores externos a la comunidad escolar de implementar un proyecto que fomenta la participación social, explorar que concepciones tienen acerca de la participación de la sociedad civil en la educación pública, que expectativas y concepciones tiene acerca de las comunidades escolares con las que trabajan, qué tipo de estrategias, convenios y acuerdos se han desarrollado con la SEP, identificar por qué la implementación en los 5 estados actuales y no en otros.</p>
Temas	Preguntas
<p>Articulación sociedad civil – estado- escuela:</p>	<p>¿En qué consiste tu función dentro del proyecto? ¿Cuánto tiempo tienes trabajando en el ámbito educativo? En la actualidad ¿cuál es la principal deficiencia que ve en la educación? ¿Qué opinión tienes acerca del papel que desempeña el Estado en relación con la educación? ¿Cuáles son los principales objetivos o retos del programa? ¿Por qué el proyecto opera en escuelas públicas y no privadas? ¿Qué opinas acerca de que la sociedad civil participe en la educación pública? ¿cuáles pueden ser los pros y contras de esto? ¿Qué diferencias encuentra en las actitudes y disposición ante la participación, de la comunidad, maestros y alumnos de los diferentes estados? ¿recuerdas alguna experiencia en particular al respecto? ¿Qué características tienen las comunidades escolares de Nuevo León donde se lleva a cabo el proyecto? * ¿Cuál sería tu reacción si en la escuela de tus hijos interviniera un actor externo, de qué dependería tu reacción?</p>
<p>Concepciones sobre la participación social y relaciones de poder:</p>	<p>¿De qué depende y cómo se define qué escuela participará o no del proyecto? ¿Qué entiende por participación en la escuela? ¿en qué si se puede participar y en qué no? ¿consideras que existe algún límite en las formas de participación? ¿si existe un límite, qué lo define? ¿Por qué cree que el tema de la participación toma relevancia en la actualidad? ¿Cuáles han sido las barreras principales para la participación en las escuelas? ¿recuerdas alguna experiencia en particular? ¿A qué actores ha sido más difícil involucrar en el proceso? ¿por qué? ¿Recuerdas alguna experiencia en particular?</p>

	<p>¿Cómo describirías la relación y actitud de los diferentes actores escolares (maestros, alumnos y comunidad)? ¿tienes algún ejemplo en mente?</p> <p>¿Cuáles son las barreras que hay que vencer con cada uno de estos actores?</p> <p>¿Cómo cree que suceda la participación en escuelas donde el proyecto no se lleva a cabo?</p>
Cierre:	<p>¿Qué esperas se logre con este proyecto, cuál sería tu máximo logro y fracaso?</p> <p>Si pudieras cambiar algún aspecto del proyecto, ¿Qué cambiarías?</p>

Tabla 5. Guía de preguntas para entrevista con facilitadora del proyecto AJ

Actor	Objetivo de la entrevista
Representante del proyecto que realiza acompañamiento en la escuela donde se realiza trabajo de campo	Al ser uno de los actores que realiza un acompañamiento más cercano a las comunidades escolares considero necesario explorar cuál es el objetivo del proyecto desde su perspectiva, cómo percibe la interacción entre los diferentes actores de la comunidad y como ha sido su interacción con los mismos, además de las propias adaptaciones que él o ella hace del proyecto, así como las dificultades de la aplicación del programa en el terreno.
Temas	Preguntas
Concepciones de la participación social y relaciones de poder:	<p>¿Cuánto tiempo lleva colaborando en el proyecto?</p> <p>¿Qué funciones tiene un facilitador?</p> <p>¿Desde su perspectiva cuál es la finalidad del proyecto?</p> <p>En tu experiencia, ¿cómo tuviste que hacer para incorporar a la escuela?</p> <p>¿Más allá de la remuneración hay algo que te motiva a participar en esto?</p> <p>¿Con qué actores ha resultado más complejo relacionarse e involucrarlos en el proceso? ¿a qué cree que se deba?</p> <p>¿Cuáles han sido las principales barreras que hay que vencer en cada uno de los actores? ¿recuerda alguna experiencia en particular con la que puedas ejemplificar lo mencionado?</p> <p>¿Identifica otras formas de participación en las escuelas, además de las que promueve el proyecto?</p> <p>¿Qué tipo de ideas percibe en los diferentes actores acerca de la participación en la escuela?</p> <p>¿Cómo percibe la interacción entre los diferentes actores de la comunidad escolar (maestros, alumnos y familiares)?</p> <p>¿Cómo es percibido el facilitador por los diferentes actores de la comunidad escolar? ¿por qué cree que suceda así?</p> <p>¿Considera que interfieren factores como el género o edad en las dinámicas de participación? ¿Recuerda alguna experiencia en particular?</p> <p>¿Qué tipo de actores tiene mayor poder de convicción o decisión dentro del espacio escolar? ¿a qué cree que se deba?</p> <p>¿Cuáles son las concepciones de los maestros y familiares acerca del rol que juegan los niños y niñas en la participación social? ¿en qué si pueden participar y en qué no?</p>

	<p>¿Qué opinión tiene acerca de la forma en que se toman decisiones en la escuela?</p> <p>¿Qué similitudes o diferencias encuentras en el proceso de las diferentes escuelas que acompañas? ¿a qué crees que se deban?</p>
Cierre:	<p>¿Cuál ha sido uno de los máximos logros o fracasos en el proceso? ¿si pudieras cambiar algo en las escuelas que fuera en beneficio de la comunidad, qué cambiarías?</p>

Tabla 6. Guía de preguntas para maestros y directivos

Actor	Objetivo de la entrevista
Docentes (maestros, maestras y directivo)	Explorar concepciones y prácticas de participación desde la perspectiva docente-autoridad, indagar las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar, conocer cuáles son las concepciones de los docentes y directivos sobre algunos aspectos claves de la institucionalidad escolar tales como jerarquías, niñez, función de la escuela entre otras.
Temas	Preguntas
Concepciones sobre participación y relaciones de poder, el sentido de la escuela y la niñez	<p>¿En dónde realizó su preparación profesional?</p> <p>¿Qué lo motivó a convertirse en maestro?</p> <p>¿Cuánto tiempo lleva en el ámbito educativo? ¿cuánto en esta escuela?</p> <p>¿Cómo sucede la vinculación con el proyecto AJ y AE? ¿cuáles fueron las motivaciones para hacerlo?</p> <p>¿Cómo se toman y comparten normalmente las decisiones en la escuela?</p> <p>¿Cómo se determina el reglamento escolar?</p> <p>¿Cómo resuelven las cuestiones de disciplina?</p> <p>Desde su perspectiva ¿cuál es la función de la escuela?</p> <p>¿Cómo percibe la relación entre maestros, alumnos y padres de familia?</p> <p>¿por qué cree que suceda así?</p> <p>¿qué entiende por participación en la escuela? ¿en qué si se puede participar y en qué no? ¿considera que existe algún límite en las formas de participación? ¿si existe un límite, qué lo define?</p> <p>¿Por qué considera que el tema de la participación se ha vuelto tan importante?</p> <p>¿Cómo se entendía la participación en épocas anteriores?</p> <p>¿cuáles han sido las principales barreras para favorecer la participación en las escuelas? ¿por qué? ¿cuáles son las principales barreras que hay que vencer en cada actor?</p> <p>¿Con qué actores es más difícil la relación? ¿por qué? ¿cómo caracterizaría la reacción o actitud de los distintos actores (maestros, padres de familia y alumnos) ante el tema de la participación?</p> <p>¿Qué opinión tiene acerca de la presencia de los padres de familia dentro del espacio escolar?</p>

	<p>¿Qué opinión tiene de la participación de la sociedad civil en los espacios escolares? A veces, ¿esto no le genera más complicaciones que ventajas, como directora/ docente? ¿Existe algún CPS o asociación de padres en la escuela? ¿cómo se define su conformación? ¿para qué sirve tener a estos grupos (CPS o asociación de padres) dentro de la escuela? ¿Qué padres de familia son los que participan en estos grupos? ¿qué tipo de tareas tienen? ¿cada cuánto se reúnen? ¿Cómo es la relación entre los padres de familia que pertenecen a estos grupos y el resto que no? ¿Qué papel tiene los niños y niñas en la toma de decisiones de la escuela? Los niños y niñas de la escuela ¿tienen edad suficiente para tomar decisiones? Dentro del aula ¿Quiénes son los que más participan normalmente? ¿por qué cree que suceda esto? ¿Qué tipo de cosas pueden decidir los niños fuera del aula? ¿Participan en lo mismo las niñas que los niños?</p>
Cierre:	<p>¿Le gustaría seguir trabajando en esa escuela? Si pudiera cambiar algo de la comunidad escolar ¿qué cambiaría?</p>

Tabla 7. Guía de preguntas para entrevista a padres de familia

Actor	Objetivo de la entrevista
Padres de familia	Explorar concepciones y prácticas de participación desde la perspectiva de los padres de familia, indagar las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar, conocer cuáles son las concepciones de los padres de familia sobre algunos aspectos claves de la institucionalidad escolar tales como jerarquías, niñez, función de la escuela entre otras.
Temas	Preguntas
Concepciones relaciones de poder, el sentido de la escuela	<p>¿Cuántos hijos tiene inscritos en la escuela? ¿Cómo fue el proceso de selección de la escuela? ¿Qué factores influyeron en su decisión? ¿Con qué características describiría el barrio alrededor de la escuela? Desde su perspectiva ¿cuál es la función de la escuela? ¿Cómo fue su propia historia educativa? ¿hasta qué grado estudió? ¿por qué? ¿Cuáles son las principales deficiencias que identifica en la educación hoy en día? ¿Cómo considera la relación entre los diferentes actores escolares (maestros, alumnos y padres de familia)?</p>

	<p>¿Cómo se toman y comparten las decisiones normalmente en la escuela?</p> <p>¿Cómo se establece el reglamento escolar?</p>
Concepciones sobre participación	<p>¿Con qué frecuencia visita usted la escuela y cuáles son los motivos?</p> <p>¿A usted le gusta participar en las actividades escolares? ¿por qué?</p> <p>¿Quiénes son los que normalmente participan? ¿a qué cree que se deba?</p> <p>¿Conoce usted a la directora y docentes?</p> <p>¿Cómo describiría a los docentes y directivos de este plantel?</p> <p>¿Si usted tiene dudas o alguna demanda en particular en relación con lo que sucede en la escuela? ¿Cómo es el proceso para resolverla?</p> <p>¿Qué entiende por participación en la escuela? ¿en qué cosas se puede participar y en qué cosas no?</p> <p>¿Existen actividades específicas para los padres de familia? ¿cómo cuáles? ¿cuál es el objetivo? ¿Recuerda algún ejemplo en particular?</p> <p>¿Conoce usted el CPS o la asociación de padres de familia?</p> <p>¿Sabe cómo se conforman esos equipos y qué funciones tienen?</p> <p>¿Cómo es la relación entre los padres que participan en esos equipos y el resto?</p> <p>¿Considera que hay actores dentro de la escuela con mayor poder de decisión o de convicción? ¿a qué factores cree que se deba?</p> <p>¿Por qué cree que el tema de la participación social ha cobrado importancia en la actualidad?</p> <p>¿Con qué tipo de personas de la comunidad escolar existen más barreras para relacionarse? ¿por qué cree que sucede esto?</p> <p>¿Cómo percibe la relación entre los alumnos?</p> <p>¿Tiene usted interacción con otros padres de familia? ¿por qué si/no?</p>
Ideas y concepciones en relación con el proyecto AJ	<p>¿Ha escuchado sobre el proyecto AJ? ¿ha participado en alguna actividad del proyecto?</p> <p>¿Cree que el proyecto pueda aportar algún tipo de beneficio a la comunidad escolar?</p> <p>¿Qué opina acerca de que personas de la sociedad civil se involucren en la organización de la escuela? ¿qué ventaja o desventajas puede generar a la educación pública?</p>
Cierre:	Si pudiera cambiar algo de la comunidad escolar ¿qué cambiaría?

Tabla 8. Guía de preguntas para grupo focal

Actor	Objetivo del grupo focal
Niños y niñas de 5° y 6°	Explorar que concepciones e ideas tienen los y las alumnas en relación con las formas de participación en la escuela y relaciones de poder.
Conformación del grupo:	Se elegirán niños de 5° y 6° procurando que no haya tanta diferencia de edades en la composición del grupo y así evitar que unos hablen más que otros. En total el grupo se conformará de 8 niños, tratando de que sea un

	número equitativo de niños y niñas. A partir de las visitas a grupo y con ayuda de los docentes, se seleccionarán niños y niñas con mayor disposición y facilidad para el diálogo, que no necesariamente deben ser los de mejores calificaciones. Se realizará reunión previa con padres o tutores para obtener autorización correspondiente.
Introducción y presentación:	<p>a) Presentación: Mediante una dinámica daremos a conocer nuestros nombres o como nos gusta que nos digan y que hacemos ahí.</p> <p>b) Confidencialidad: Se conversa acerca de la importancia que tienen todos los comentarios que surjan en el ejercicio, no hay comentarios equivocados. En este ejercicio se vale decir lo que pienso y lo que siento. Se explica el criterio de la confidencialidad (con su respectivo límite en caso de que haya algún comentario que ponga en riesgo a alguno de los alumnos o alumnas).</p> <p>c) Objetivo del ejercicio: Se les da a conocer cómo se utilizará la información que se construya a partir del ejercicio, y la importancia de su opinión y participación.</p>
	Preguntas: Explorar mediante frases incompletas que ayuden a detonar el diálogo y explorar aspectos como la historia, sentido de la escuela, lo que me gusta o no de la escuela, para qué sirve la escuela:
Apertura:	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela sirve para: • Algunas de las cosas que pasan en la escuela y que les hace sentir bien... • Algunas de las cosas que pasan en la escuela y que les hace sentir mal... • ¿En dónde se hacen más “mejores amigos”, dentro o fuera de la escuela?
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Todas las escuelas son iguales? • ¿Qué hace esta escuela diferente a las demás? • ¿para qué sirven las reglas y a quién benefician? • Por ejemplo, ¿para qué sirve traer el mismo uniforme? • ¿Cómo se deciden las reglas en la escuela? ¿y en el salón? • ¿Ustedes pueden decidir dónde sentarse dentro del salón? • ¿Saben porque está prohibido correr en el recreo? • ¿Cómo se siente cuando pueden tomar decisiones dentro de la escuela? • ¿Cómo se sienten cuando no? • ¿Qué personas creen que pueden tomar más decisiones dentro de la escuela? ¿por qué creen que suceda así? • Participar significa... • ¿Qué tipo de cosas hacen ustedes para participar dentro del salón? • ¿Participan en lo mismo las niñas que los niños? • ¿En las asambleas, ustedes pueden elegir en que número participar? • ¿En qué tipo de cosas pueden participar los padres de familia? ¿en cuáles no? ¿por qué? • ¿Cómo se sienten cuando los padres de familia están presentes en la escuela? • ¿En qué tipo de cosas creen que la directora participa?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ustedes creen que haya personas que no pueden participar?
Cierre:	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es lo que menos les gusta que hagan los maestros • Qué es lo que más les gusta que hagan los maestros • Los maestros de esta escuela son ... • Si pudieran cambiar algo de su escuela que la convirtiera en un mejor lugar sería ... • Si pudieran cambiar algo en sus maestros sería ...

Tabla 9. Guía para grupo focal con niños de 2° y 3°.

Actor	Objetivo del grupo focal
Niños y niñas de 3° y 2°	Explorar que concepciones e ideas tienen los y las alumnas en relación con las formas de participación en la escuela y relaciones de poder.
Conformación del grupo:	Se elegirán niños de 2° y 3° procurando que no haya tanta diferencia de edades en la composición del grupo y así evitar que unos hablen más que otros. En total el grupo se conformará de 8 niños, tratando de que sea un número equitativo de niños y niñas. A partir de las visitas a grupo se seleccionarán niños y niñas con mayor disposición y facilidad para el diálogo, que no necesariamente deben ser los de mejores calificaciones. Se realizará reunión previa con padres o tutores para obtener autorización correspondiente.
Introducción y presentación:	<p>d) Presentación: Mediante una dinámica daremos a conocer nuestros nombres o como nos gusta que nos digan y que hacemos ahí.</p> <p>e) Confidencialidad: Se explica brevemente la importancia que tienen todos los comentarios que surjan en el ejercicio, no hay comentarios correctos o incorrectos. En este ejercicio se vale decir lo que pienso y lo que siento. Se explica el criterio de la confidencialidad (con su respectivo límite en caso de que haya algún comentario que ponga en riesgo a alguno de los alumnos).</p> <p>f) Objetivo del ejercicio: Se les da a conocer cómo se utilizará la información que se construya a partir del ejercicio, y la importancia de su opinión y participación.</p>
	Preguntas: Explorar mediante frases incompletas que ayuden a detonar el diálogo y explorar aspectos como la historia, sentido de la escuela, lo que me gusta o no de la escuela, para qué sirve la escuela:
Apertura:	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela sirve para: • A mí me gusta que en la escuela pase ... • A mí no me gusta que en la escuela pase ... • ¿En dónde se hacen más “mejores amigos”, dentro o fuera de la escuela?
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Todas las escuelas son iguales? ¿Qué hace esta escuela diferente a las demás? • ¿Para qué sirven las reglas y a quién benefician?

	<ul style="list-style-type: none"> • Por ejemplo, ¿para qué sirve traer el mismo uniforme? • ¿Cómo se deciden las reglas en la escuela? ¿y en el salón? • ¿Ustedes pueden decidir dónde sentarse dentro del salón? • ¿Sabén porque está prohibido correr en el recreo? • ¿Qué personas creen que pueden tomar más decisiones dentro de la escuela? ¿por qué creen que suceda así? • Participar significa... • ¿Qué tipo de cosas hacen ustedes para participar dentro del salón? • ¿Participan en lo mismo las niñas que los niños? • ¿Participan en lo mismo ustedes y los niños de sexto? • ¿En las asambleas, ustedes pueden elegir en que número participar? • ¿Qué actividades realizan los papás dentro de la escuela? • ¿Cómo se sienten cuando los padres de familia están presentes en la escuela? • ¿En qué tipo de cosas creen que la directora participa? • ¿Ustedes creen que haya personas que no pueden participar?
Cierre:	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es lo que menos les gusta que hagan los maestros • Qué es lo que más les gusta que hagan los maestros • Los maestros de esta escuela son ... • Si pudieran cambiar algo de su escuela que la convirtiera en un mejor lugar sería ... • Si pudieran cambiar algo en sus maestros sería ...

Bibliografía

- Arzola, D.M. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 511-535. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=14030110008>
- Azaola, M.C. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán, México. *Perfiles Educativos*, 32 (130), 67-82. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a5.pdf>
- (2014). Community school programs in Latin America: Imagining the long-term impact of developing pupil's agency. *International Journal of educational development*, 38, 80-86. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314000285>
- Baudrillard, J. (2016). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Beaucage, P. y Cortés Ocotlán, P. (2014). De la encuesta clásica a la investigación participativa en la sierra Norte de Puebla. En Oehmichen Bazán, C. (Ed.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. (27-54) México: UNAM.
- Bellei, C. y Gubbins, V. (Ed.) (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. UNICEF. Recuperado de www.unicef.cl.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bresser-Pereira, L.C. y Grau, N.C. (1999) Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal. *Lo Público no estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires: CLAD/Paidós, 25-56.
- Bojórquez, N. (2017). De la escuela a la calle, primeros pasos ciudadanos: jóvenes de 10 a 13 años en la Consulta Nacional. En *Percepciones sobre la confianza, la seguridad y la justicia en la Consulta Infantil y Juvenil 2015*. INE.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- (2008). *El sentido práctico*. España: Siglo XXI Editores.
- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15943065007.pdf>
- Canales Sánchez, A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. En *Perfiles Educativos*. 28 (113), 62-80. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/132/13211304.pdf
- Carozzi, M. J. (1996). La observación participante en ciencias sociales: en busca de los significados del actor. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*, 3(13), 40-49. Recuperado de <http://200.16.86.50/digital/33/revistas/blse/carozzi5.pdf>.

- Casanova Cardiel, Hugo. (2018). La política educativa gubernamental, 2012-2018. En Ducoing, P. (Coord.). *Educación básica y reforma educativa*. (77-102). México: IISUE.
- Casas, Ferrán. (2006). Infancia y representaciones sociales. En *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>
- Chiu, M.M. et.al. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries: Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-cultural psychology*, 47(2),175-196. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
- Diario Oficial de la Federación de México (DOF).
- (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*. 19 de mayo de 1992. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx>
 - (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. 11 de agosto de 2011. Recuperado en <http://dof.gob.mx/index.php?year=2011&month=08&day=19>
 - (2014). *Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. Recuperado de <http://www.repuce.sep.gob.mx>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de <http://www.um.mx/cpue/num1/inves/estudiate>
 - (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
 - (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durín, S. (2003). Nuevo León, un nuevo destino de la migración indígena. *Revista de Antropología Experimental*. 3. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2103>
- (2006). Indígenas en Monterrey. Redes sociales, capital social e inserción urbana. En Yanes, P. Molina, V. y O. González. *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, 163-198.
- Epstein, J. (2011) *School, family, and community partnerships*. United States of America: Westview Press.
- Espinoza Bautista, V. J. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 9 (22), 19-31. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272012000100004
- Estrada Ruiz, M.J. y Sánchez Parra, O.A. (2015) La participación social en la educación: políticas y aportes en el conocimiento. En Estrada Ruiz, M.J. (Coord.) *Las condiciones*

- de la participación social en la educación. Alcances y Límites.* (47-82). México: El Colegio de Sonora.
- Estrada, M.V., Madrid -Malo, E. y Gil, L.M. (2000). *La participación está en juego.* Fundación Antonio Restrepo Barco/UNICEF.
- Falleti, T. (2010). *Decentralization and subnational politics in Latin America.* New York: Cambridge University Press.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreira da Silva, A.P. (2015). A etnografía e produção de conhecimento teórico y metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracaso escolar. *Cnicnilco*, 22(64), 223-244. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300012
- Flores-Crespo, P. y Ramírez Ramón, A.V. (2015). La Participación Social en la Escuela en México. Una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 77-94. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2784/2999>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Madrid: Edissa.
- (2013). *El poder, una bestia magnífica.* México: Siglo XXI editores.
 - (2014). *Las redes del poder.* Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Glockner Fagetti, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Revista Tramas*, 28, 67-83. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/3.pdf>
- (2008). *De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero.* México: El Colegio de Michoacán.
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo R. C. (2015). Experiencias, vivencia y sentidos en torno a la escuela y los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(67), 1019-1054. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas.* España: Gedisa.
- Gil Antón, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), 303-321. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-303.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo reflexividad.* Buenos Aires: Editorial Norma.
- Harris, M. (1996). El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hevia de la Jara, F. y Vergara- Lope, Samana. (2011). *¿Cómo medir la participación? Creación, validación y aplicación del cuestionario conductas de participación.* México: CIESAS/INDESOL.
- (2014). *Peticiones, protestas y participación. Patrones de relación sociedad- gobierno en la educación básica en Veracruz a comienzos del siglo XXI.* México: CIESAS.

- (2017). Dinámicas de relación sociedad- Estado en la educación en Veracruz, México. En *Perfiles Latinoamericanos* 25(49), 169-194. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-76532017000100169&script=sci_arttext
- Horbath, J. E. y Gracia, M.A. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*. 11 (1), 171-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/927/92743369009.pdf>
- Huerta, J.E. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 121-145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100007
- Isunza Vera, E. y Olvera, A. (2006). *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: CIESAS/UV/Porrúa / Cámara de Diputados LIX legislatura.
- Isunza Vera, E. (2017). Participación ciudadana y controles democráticos. En Aziz Nassif, A. y Isunza Vera, E. (Coord.) *Las razones del fracaso democrático: Rupturas, capturas y resistencias*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- James, A. (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The annals of the American academy of political and social science*. 633(1), 167-179. Doi: <https://doi.org/10.1177/0002716210383642>
- Jans, M. (2004). Childrens as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. DOI: 10.1177/0907568204040182
- Jarquín Ramírez, M. (25 de agosto de 2018). Los secretos de Esteban Moctezuma. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2018/08/25/opinion/019a1pol>
- Jiménez, M.L. (2015). Dirección y sentidos de la participación en la escuela. Estudios de casos. En Estrada Ruiz, M.J. (Coord.) *Las condiciones de la participación social en la educación. Alcances y límites*. (151-187) México: El Colegio de Sonora
- Juárez Ramírez, C., Hevia de la Jara F., López Ricoy, A., Freyermuth, L.G. (2017). *Entre el activismo y la intervención: el trabajo de organizaciones de la sociedad civil y su incidencia para la salud de las mujeres indígenas en México*. México: IDRC/CIESAS/Alternativas y capacidades A.C.
- Latapí Sarre, Pablo. (1998) *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *RMIE* 14 (40), 255-287. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662009000100012&lng=es&nrm=iso
- Lázaro, A. (2013). Derecho a la educación, derecho de participación. En Luna Tamayo, M. *Participación ciudadana, políticas públicas y educación*. Quito: Contrato Social por la educación. 17 – 34. Recuperado de <file:///C:/Users/pmeix/Downloads/PUBLICAS.pdf>

- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En *Revista de Antropología Social*. 16, 21-38. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/9963>
- Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona: Península.
- Martínez Canales, L. (2014). Miradas hacia la educación intercultural: “Profes de lengua indígena” en escuelas primarias en el área metropolitana de Monterrey. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. 9 (17), 122-145. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211032011005>
- Martiniello, M. (2000). “Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina”. En Navarro, J.C. y Taylor, K. y Bernasconi (Eds.) *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, p.175-210.
- Martuccelli, D. (2010). La sociología en los tiempos del individuo: Entrevista a Danilo Martuccelli. *Doble Vínculo Revista de Estudiantes de Sociología UC*. 1, 1-26.
- (2016). Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, 41(1). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/325552842>
- Mendoza, K. y Morgade, M. (2016). Same plans, different strategies: the multiple faces of resistance. *Pedagogy, Culture & Society*, 24 (4), 617-630. Doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1197962>
- Merino, M. (2010). *¿Qué tan público es el espacio público en México?* México: FCE/CONACULTA/Universidad Veracruzana.
- Naranjo, G. (2015). Los sentidos de ser alumno (a) en un grupo de secundaria. Un análisis multimodal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(67), 1055-1079. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400003
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad, revista de educación*. 14 (2), 184,194. Recuperado en <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/>
- Ortner, S. (1993). *La teoría antropológica desde los años sesenta*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2018). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. México: Neisa.
- Ottone, Ernesto y Hopenhayn, Martín. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*. 40 (1), 13-29. Recuperado de <https://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/396/public/396-894-1-PB.pdf>
- Pachón Castrillón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré*. 23, 433-469. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/15046/15844>

- Perales Mejía, F.J. y Escobedo Carrillo, M.M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadores y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1), 69-81. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738>
- Perales Mejía, F.J. (2014). La participación social en educación: entre el habitus comunitario y la obligación administrativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 86-119. Recuperado de <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/967>
- Pérez Galván, LM y Ochoa Cervantes A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22(72), 179-207. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&nrm=iso
- Periódico Oficial del Estado de Nuevo León. (2019). *Ley de Educación del Estado. Última Reforma publicada el 05 de junio de 2019*. Recuperado de http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_educacion_del_estado/
- Plá, S. (2018). La despolitización del ciudadano. Crítica al modelo educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social. En En Ducoing, P. (Coord.). *Educación básica y reforma educativa*. (243-265). México: IISUE.
- Programa Sectorial de Educación, (2016). Secretaría de Educación Pública. Nuevo León. Recuperado en <http://www.nl.gob.mx/sites/default/files/ps-educacin-vf-11enero.pdf>
- Ramírez, Nashieli. (2017). Caminito de la escuela: voces de niñas y niños de 6 a 9 años de edad en la Consulta 2015. En *Percepciones sobre la confianza, la seguridad y la justicia en la Consulta Infantil y Juvenil 2015*. INE.
- Reay, D. (1998). *Class Work: Mother's Involvement in their Children's Primary Schooling*. USA: UCL Press.
- Restrepo, Eduardo. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Roche, J. (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6 (4), 475-493. DOI: 10.1177/0907568299006004006
- Rockwell, Elsie. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2015). *La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, R. (2016). Cambios y continuidades en la Subsecretaría de Educación Básica. Semi-profesionalización de los funcionarios de mando medio y superior (1982-2012). El caso mexicano. *Revista IRICE* 31, 97-128. Recuperado de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/775>
- Ruíz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REFOF*, 15(1), 51-60. Recuperado de <http://mapeal.cippepec.org/wp->

content/uploads/2014/05/RUIZ-CUELLAR-Reforma-educaci%C3%B3n-basica-en-Mexico-en-primaria-desafios-FD.pdf

- Saraví, G. A. y Abrantes, P. (2010). La política educativa en México. *El derecho a la Educación en México*. Observatorio de política y derechos humanos, 19-49.
- Saraví, G. A. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. *Revista Cepal*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11295>
- (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso México/CIESAS.
- Santizo Rodall, C. (2015). Las percepciones de los padres de familia: insumos necesarios para la participación social en la educación. En Estrada Ruiz, M.J. (Coord.). *Las condiciones de la participación social en la educación. Alcances y límites*. (121-150). México: El Colegio de Sonora.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado de
- (2016). *Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma educativa*. México. Recuperado de www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
 - (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. México*. Recuperado de www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
 - (2019). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. México.
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Primera edición en español. México: Era
- Sheldon, S. (1994). *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/11_197.pdf
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (2019). *Reformas al artículo 3º Constitucional*. Recuperado en <https://snte.org.mx/tercerconstitucional/galerias1/255/reformas-al-articulo-3-constitucional>
- Slaten, C., Ferguson, J., Allen, K.A, et.al. (2016). School Belonging: A review of the History Current Trends, and Future Directions. *The educational and developmental psychologist*, 33 (1), 1-15.
- Suriel, A. (2006). *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes: guía práctica para su aplicación*. Santo Domingo/ República Dominicana: UNICEF
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Treviño, E. y Cruz Vadillo, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. Análisis desde el ángulo de la significación. *Perfiles Educativos*, 36 (144), 50-68. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000200004

- UNICEF. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. *Actas del Seminario Bogotá*. 7, Colombia.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta
- Vergara-Lope, S. y Hevia, F. (2012). Para medir la participación. Construcción y validación del Cuestionario Conductas de Participación (CCP). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 57 (215). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Willis, Paul. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Ediciones AKAL.
- Wyness, M. (2012). Children´s participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20 (4), 429-442. DOI: 10.1177/0907568212459775
- Xin, M. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96 (6), 340-349. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Zurita Rivera, U. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 131-158. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a7.pdf>
- (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40 (72), 85-115. DOI: <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.676>