



CPU-e, Revista de Investigación Educativa
E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx
Instituto de Investigaciones en Educación
México

Perales Mejía, Felipe de Jesús

La participación social en educación: entre el habitus comunitario y la obligación administrativa
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 86-119

Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 19

julio-diciembre, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

La participación social en educación: entre el *habitus* comunitario y la obligación administrativa

Dr. Felipe de Jesús Perales Mejía

Profesor-Investigador
Universidad Pedagógica Nacional, México
Correo: fperales_m@hotmail.com

Con la intención de comprender la participación social en la educación, se presentan los resultados de un estudio en caso desde la perspectiva cualitativa, con una orientación etnográfica. El caso, a manera de texto descriptivo-interpretativo, reconstruye la forma en que participan las educadoras, la directora, los padres y madres de familia en la vida cotidiana de un jardín de niños; la participación está articulada de acuerdo con la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se hace énfasis en las voces y visiones de los participantes, en la manera en que estos se implican en diversos eventos, en contraste con las disposiciones administrativas sobre las que no se sabe con claridad por qué ni para qué se cumplen. El estudio se realizó durante dos ciclos escolares en una comunidad que fue hacienda, después ejido y finalmente fraccionamiento urbano. Se afirma que la participación social es un proceso complejo, relacionado con la historia, la cultura y las tradiciones de la comunidad, las cuales son disposiciones estructurantes, que necesitan tomarse en cuenta para impulsar la participación de manera activa y democrática, y no de una forma meramente administrativa.

Palabras clave: Participación social, comunidad escolar, democracia.

Recibido: 21 de junio de 2013 | **Aceptado:** 04 de diciembre de 2013

With the goal of understanding social participation in education, we present the results of a case study from a qualitative prospective with an ethnographic orientation. The case, as a descriptive-interpretative text, reconstructs the way teachers, director, and parents participate in the daily life of a kindergarten. Their participation is spelled out according to the guidelines of the Public Education Secretariat (SEP, for its acronym in Spanish). The study emphasizes the participants' voices and visions as well as the way they involve themselves in various events compared with the administrative dispositions whose reason and purpose remains unclear. The study was carried out during two academic years in a community that was first a plantation, then an *ejido* 'shared land common land, and finally an urban neighborhood. The text argues that social participation is a complex process that has to do with history, culture, and community traditions, which shape the way it is brought to life. These aspects need to be taken into account so participation can be fostered in an active and democratic way, and not only in a merely bureaucratic way.

Keywords: Social Participation, Community, School, Democracy.

La participación social en educación: entre el *habitus* comunitario y la obligación administrativa

Durante el siglo pasado se realizaron distintos procesos de reforma en los sistemas educativos a nivel mundial. En estos procesos la participación en la educación por parte de otros agentes fue un tema recurrente. En Estados Unidos fue vista como un antídoto contra los mecanismos consolidados y a veces estancados de la burocracia (Anderson, 2001); en Latinoamérica, fue una recomendación de los organismos supranacionales (Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, etc.) para incorporar a otros agentes en la tarea educativa, reconfigurando las relaciones tradicionales Estado-Sociedad. La recomendación, en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información, se sitúa en la crisis fiscal del Estado de bienestar como un mecanismo para enfrentar la alta competitividad internacional (Torres, 2001).

En México, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de mayo de 1992 (ANMEB), la participación en educación se establece simultáneamente con la descentralización educativa, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y el reconocimiento del trabajo de los docentes a través del programa de Carrera Magisterial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992).

En el Acuerdo, la participación en educación propuso promover la capacidad organizativa de maestros, padres de familia y alumnos, articulando acciones con la

comunidad a través de la creación de Consejos en los niveles local, municipal y estatal (SEP, 1992, pp. 11-12). Se suponía que la participación de las comunidades en asuntos de interés público, como lo es la educación, generaría un diálogo constructivo sobre cómo funcionan éstas, haciendo su labor conforme con las necesidades de cada localidad. Además, era una forma de asegurar que las voces de los padres y madres de familia fueran escuchadas en los órganos colegiados de carácter persuasivo y propulsivo, no coercitivo, funciones propuestas precisamente para los Consejos Escolares. En esta dimensión, los Consejos Escolares como órganos colegiados generaron expectativas en las comunidades, en los padres y madres de familia, porque contarían con mayor capacidad para intervenir en la educación de sus hijos, así como en definir cómo se organizarían las escuelas. Un año después, en la Ley General de Educación, se precisaron los ámbitos de competencia y responsabilidad entre la federación y los estados, las atribuciones en la prestación del servicio, el financiamiento, la evaluación y la participación social mediante Consejos Escolares en las escuelas, municipios, entidades federativas y a nivel nacional, con carácter consultivo y propósitos (SEP, 1993). Posteriormente, se han establecido diversos acuerdos y lineamientos¹ que buscan regular e impulsar la participación social en educación para que esta sea de calidad y con equidad.

Es justo reconocer el progreso en la constitución e instalación de los Consejos Escolares en todo el país,² gracias a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De esta manera, en los planteles se ha impulsado la participación social en la promoción de la cultura democrática, la rendición de cuentas y los procesos de gestión, implicando al personal directivo, a los representantes de los padres y madres de familia, y a miembros de la comunidad. A esto se añade que la SEP fijó la instalación de los Consejos Escolares como una condición para que las escuelas recibieran

1. El Acuerdo Secretarial 260 establece los Lineamientos para la Constitución y el Funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF]-17/08/1999); el 280 define Lineamientos Generales a los que se sujetarán la Constitución y el Funcionamiento de los Consejos de Participación Social en Educación (DOF-4/08/2000), y el Acuerdo 535 estipula los Lineamientos Generales para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social (DOF-8/06/2010).

2. Según datos de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social, para el ciclo escolar 2000-2001 se instalaron Consejos en 83,732 escuelas, habiendo en total 199,201, lo cual representa el 42% del total. Los datos anteriores contrastan con los de abril de 2012, cuando de 240,000 planteles de educación inicial, especial y básica, 192,115 contaban con Consejos, siendo el 79.5% del total; en esos consejos participaban 2,040,341 personas: 67.68% eran madres y padres de familia; 18.77%, directivos y maestros; 9.84%, alumnos, exalumnos y miembros de la comunidad; y 3.70%, representantes sindicales (cfr. SEP-CONAPASE, 2012, pp. 11-12).

apoyos económicos en la operación de diversos programas: Escuelas de Calidad,³ Escuela Segura,⁴ etc.

Sin embargo, pese al avance cuantitativo en la formalización de los Consejos, después de más de dos décadas del renovado impulso a la participación social en la educación, la comunidad académica considera que se ha avanzado poco en la promoción de la cultura democrática, aunque sí se ha hecho en un nivel teórico (Latapi, 2004 y Canales, 2006). Lo anterior ha generado debates en los que se hacen múltiples cuestionamientos sobre la función de los Consejos Escolares de Participación Social, así como propuestas, entre ellas, las surgidas en el foro “Participación social en la educación: del análisis a las propuestas”, organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación en 2008 (OCE, 2008).

En otros medios se han presentado diversas propuestas para articular y promover la participación democrática en la comunidad educativa. Algunas plantean sustituir el paradigma que subyace en el ANMEB por el modelo de Gobernanza (Zurita, 2011) o Gobernanza en Red (Alaníz, 2013; Santizo, 2011), porque consideran que permite construir relaciones de confianza y colaboración entre los agentes implicados (autoridades educativas, profesores, directores, padres de familia y comunidad); facilita los consensos en asuntos relacionados con el aprovechamiento escolar, además de generar redes políticas en los niveles meso y micro del sistema. Consideran que el actual diseño requiere de reingeniería porque socava las relaciones en los espacios educativos en la definición de problemáticas que exigen diálogo informado, comunicación y liderazgo distribuido (Santizo, 2011).

Sin embargo, para otros (Delgado, 2008; Estrada, 2008; Olivo, Alanís & Reyes, 2011 y Perales & Soto, 2011), además del rediseño técnico, es necesario reconocer las particularidades históricas y culturales de los contextos a los que van dirigidas las políticas de participación social, reconociendo a los actores para que intervengan de manera significativa en los asuntos escolares, a fin de que sea posible la construcción de la democracia participativa en la práctica.

Con la intención de contribuir a la comprensión de la participación social en educación, nos propusimos su exploración en un jardín de niños ubicado en una comunidad con categoría poblacional indefinida debido al proceso de conurbación con la ciudad de Torreón, Coahuila. La investigación se realizó durante dos ciclos escolares (2009-2010 y 2010-2011); sin embargo, durante 2012 se hizo acopio de información

3. Acuerdo 609 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad (DOF-26/12/2011).

4. Acuerdo 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuela Segura (DOF-18/12/2008).

adicional. Algunas de las preguntas que orientaron el estudio fueron: ¿Cómo se implican educadoras y padres de familia en el jardín de niños? ¿Qué sentidos construyen de la participación social?, entre otras. El estudio formó parte de otro más amplio conformado por tres escuelas primarias y una secundaria pública situadas en diversos contextos socioculturales.

Sobre la participación social

La participación social es un concepto compuesto por dos términos: el primero, “participación”, según algunos investigadores, es un término ambiguo (Latapí, 2005), debido a que “participar”, según el diccionario de la Real Academia Española (2001), significa “tomar parte en algo”. Si lo aplicamos a la sociedad, significaría formar parte de ésta, sin precisar por qué, para qué o con qué fin.

Por lo anterior, se considera necesario precisar el significado del concepto, el cual, aplicado al ámbito social, puede tener cuatro connotaciones: participación social para la toma de decisiones en la conducción de la sociedad; participación social como condición indispensable para la vida de las sociedades democráticas; participación social como valor en sí mismo en la vida democrática de las instituciones y la formación del futuro ciudadano; y participación social como actitud del ciudadano ante los procesos de convivencia democráticos (Latapí, 2005, pp. 9-10).

La precisión del significado es necesaria cuando el concepto ha perdido especificidad por las múltiples connotaciones que ha ido adquiriendo con el paso del tiempo, connotaciones que no analizaremos a detalle por salirse de los objetivos de nuestro estudio. En el caso de la participación de los padres de familia en las escuelas, como lo evidencia García (2002), éstos siempre han tomado parte en los asuntos escolares. Su participación inicia en el mismo momento en que se institucionalizaron las escuelas primarias con la conformación de los sistemas educativos entre los siglos XVII y XIX, llegando hasta la creación de asociaciones durante el siglo , como la Unión Nacional de Padres de Familia, para escuelas particulares católicas; y la Asociación Nacional de Padres de Familia, creada por el Estado Mexicano con un decreto presidencial.

La participación de los padres de familia en las escuelas tiene profundas raíces históricas, puesto que han tomado parte en la vida de éstas de manera regulada mediante diversos mecanismos,⁵ según sus intereses, necesidades, expectativas y cosmo-

5. Algunos ejemplos son la Confederación Nacional de Agrupaciones de Padres y Maestros creada en 1929, el Reglamento para la constitución y funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Familia

visiones de lo que debe ser el proceso educativo. Las más de las veces su participación es inducida, seducida u obligada por las políticas que el Estado implementa, en la forma de cursos de acción implícitos o explícitos, buscando cumplir con las metas fijadas por los planes de gobierno (Flores, 2011).

En los ordenamientos legales, el patrón común es la limitada participación de los padres de familia, sujeta a las orientaciones de profesores y directores. Esto se observa incluso en la reciente reforma al artículo 3º constitucional, en la que se propone fortalecer la autonomía de gestión adecuando el marco jurídico a través del *liderazgo del director* para que plantee y solucione los retos que enfrenta la escuela (DOF-7/02/2013).

Aunado a la ambigüedad del concepto, para Canales (2006), es posible reconocer dos tendencias en la comprensión de la participación social: “Una que tiende a reivindicarla y colocarla del lado de la gestión pública eficaz y otra que la asume como componente indispensable para la nueva relación entre gobernantes y gobernados en los asuntos de interés público o bienestar social” (p. 69). En la historia reciente de las instituciones escolares se da una relación novedosa entre gobernantes y gobernados usando la participación social como un medio para legitimar los planes de gobierno, lo cual ha llevado a incluir a otros agentes en el proceso educativo, a saber, representantes de los docentes y miembros de la comunidad donde se encuentra la escuela. Todo esto se materializó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en la Ley General de Educación y en las posteriores disposiciones normativas bajo el supuesto de que, trazados los objetivos que deben perseguir los Consejos, se impulsaría la vida democrática y la rendición de cuentas en las escuelas. Todo esto llevaría presuntamente a los destinatarios –docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general– a llevar a la práctica todo lo dispuesto.

Sin embargo, como lo evidencian algunas investigaciones (Delgado, 2008; Martínez, 2009; Martínez, Bracho & Martínez, 2007; Olivo, 2011 y Zurita, 2008), la participación social es un proceso complejo en donde los Consejos se sitúan de acuerdo con las tradiciones y la historia de las escuelas o, como lo llama Estrada (2008), en el *a priori histórico* de las comunidades, de tal manera que su significado depende del contexto político y cultural en el que se inscriben. Por otra parte, tratándose de instancias consultivas, la toma de decisiones se encuentra acotada por la normatividad vigente,⁶ la cual hace referencia a ciertos aspectos de la organización escolar. Aunado

en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública de 1949 o, en la historia reciente, el Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia (Poder Ejecutivo Federal, 1980).

6. En los artículos 65 y 66 de la Ley General de Educación (DOF, 2012) se consignan los derechos y obligaciones de los padres de familia, estableciendo también sus límites: “inscribir a sus hijos, participar a las autoridades de los problemas, colaborar con la formación y el mejoramiento del edificio,

a lo anterior, en ocasiones los padres de familia no poseen propósitos compartidos con los docentes, sus expectativas respecto a la educación que van a recibir sus hijos son diferentes a la propuesta de las instituciones; pero la participación también se ve condicionada por la reticencia de los profesores a permitir que los padres de familia se involucren en los asuntos escolares. No obstante, en las escuelas de nuestro país la participación social, con la creación de instancias colegiadas como espacios para la deliberación sobre las problemáticas que se presentan en las escuelas, representa una oportunidad para promover en los individuos actitudes democráticas, formando en el futuro ciudadano disposiciones y actitudes para su participación cotidiana en la vida de las instituciones.

Perspectiva de la investigación

La perspectiva con la que se realizó el estudio⁷ fue la cualitativa con orientación etnográfica (Rockwell, 1986), enfatizando el interés *émico* relacionado con la manera en que el colectivo escolar se implica en los procesos de participación; las formas en que se organiza para los asuntos escolares y, entre estas, la configuración de subjetividades en una comunidad con categoría sociopolítica indefinida, pues originalmente fue una hacienda, después un ejido y finalmente colonia o fraccionamiento de la ciudad de Torreón.

La adscripción a la etnografía obedece a nuestro interés por documentar, en la dimensión sociocultural, las formas en que se implicaban la directora, las educadoras, los padres y madres de familia en las actividades del jardín de niños: aulas, reuniones de padres y madres de familia, organización de las actividades escolares en reuniones de Consejo Técnico, participación en festivales, etc. Además, la perspectiva etnográfica se interesa por lo que la gente hace, cómo interactúa y cómo construye conocimientos de forma intersubjetiva en contextos naturales (Woods, 1993; Bertely, 1994). En esta tradición, el investigador considera tanto a los agentes participantes como al

conocer la capacidad académica de los docentes y el resultado de las evaluaciones, conocer la relación oficial de la plantilla del establecimiento, dar a conocer las irregularidades" (pp. 21-22), entre otras. En relación con el campo pedagógico y laboral, las Asociaciones de Padres de Familia no pueden opinar o intervenir. Es decir, la propia ley marca lo que es posible, viable y deseable en la participación de los padres de familia, lo cual tiende a construir intersubjetivamente a los agentes sociales.

7. El caso forma parte de una investigación más amplia conformada por tres escuelas primarias y una secundaria públicas, apoyada por el CONACYT-SEP/SEB 110286, administrado por la UPN-Ajusco. Agradezco a la Lic. Ana María Gallegos su colaboración en el trabajo de campo.

contexto en que se realiza el estudio: su historia, tradición, valores y creencias; permeados por procesos políticos, sociales y culturales. Es decir, tanto las condiciones objetivas del referente empírico como las producciones subjetivas compartidas intersubjetivamente documentando sus creencias, expresadas en tradiciones, como el caso específico del aniversario de la fundación del ejido, sus puntos de vista sobre la participación social, sus motivaciones sobre la escolarización de sus hijos y la colaboración con el jardín de niños. Lo anterior se documentó desde las visiones y cosmovisiones de los participantes a través de entrevistas (EN) y mediante la estancia de por lo menos una vez a la semana durante los ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011. Sin embargo, durante 2012 se hizo acopio de información adicional. La estancia en el jardín permitió observar y tomar notas en el diario de campo (DC) de distintos eventos a los que fueron convocados los padres, madres y docentes documentando los patrones culturales socialmente compartidos. Es decir, se utilizó como recurso la observación participante conforme la tradición etnográfica (Calvo, 1992; Hammersley & Atkinson, 1994; Bertely, 2000).

En este sentido, la etnografía no fue restringida al uso de técnicas, sino como una perspectiva interesada en “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21), en la cotidianidad de las relaciones de los agentes escolares, sus diversas visiones sobre el espacio físico, pero también simbólico del jardín de niños. El propósito fue elaborar un documento que permitiera comprender el entramado de relaciones en el que se construye la participación social en el jardín de niños.

Por otra parte, se elaboraron historias de vida de las educadoras y de la directora para dar cuenta de su implicación en la profesión y su participación en la organización de las actividades escolares. Esto se hizo mediante la narración de los episodios más significativos a fin de reconstruir desde sus visiones, tensiones y contradicciones, el ejercicio docente (Perales & Jiménez, 2011; Rivas, Hernández, Sancho & Núñez, 2012). En cuanto a las madres de familia que accedieron a participar en el estudio compartiendo generosamente sus historias, estas últimas se documentaron mediante la escucha atenta de sus voces y visiones para reconstruir, con sus testimonios, las tensiones y contradicciones que viven en el espacio físico y simbólico del Jardín, puesto que comúnmente son ignoradas o su participación se limita al llenado de formularios con carácter meramente administrativo. En síntesis, utilizar las historias de vida en la documentación de la participación social hizo posible comprender la relación entre texto y contexto en el que el agente social se construye como sujeto histórico en la vida cotidiana de la comunidad en la que se realizó el estudio (Ferratori, 2011).

El análisis de los registros (diario de campo, entrevistas e historias de vida), así como de documentos diversos se realizó, recuperando las categorías émicas (Taylor y

Bogdan, 1992) de los participantes. En la disposición y trasformación de datos, se construyeron matrices descriptivas para identificar patrones recurrentes que permitieran reconocer los ejes mediante los cuales se elaboró el relato descriptivo-interpretativo del documento que se presenta. En la interpretación de los datos se utilizó la teoría del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu (1988, 1997, 2002 y 2003). La categoría de *habitus* constituyó el núcleo del esquema analítico. El concepto remite a la estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción del mundo social, producto de la biografía sedimentada en el acervo de conocimientos de los participantes.

El *habitus* representa el sentido práctico con el que se orientan los participantes en la vida cotidiana en el Jardín de Niños. La categoría de *habitus* permite comprender la relación entre el nivel macro social de las estructuras objetivas, esto es, el impulso a la participación social en las escuelas, y el micro social que se concreta en las prácticas de los participantes y sus historias de vida. Es decir, en una relación de interdependencia entre las estructuras subjetivas y las subjetividades compartidas intersubjetivamente entre los participantes. En este sentido, el estudio de caso representa la particularidad de la generalidad social en la que se inscribe el impulso a la participación social en los centros educativos.

En el texto, la participación social pretende dar cuenta de la manera en que los padres de familia son convocados a participar siguiendo las disposiciones de la Secretaría de Educación, pero también de la forma en que los habitantes de la comunidad son orientados por el *habitus* (Bourdieu, 2002) que hace de la necesidad una virtud, definiendo convenciones para ser, estar y participar en la comunidad, ahora convertida en fraccionamiento.

De peones a ejidatarios

Santa Rita se ubica al oriente de la ciudad de Torreón, Coahuila. Según el archivo histórico del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en la actualidad es una comunidad con categoría sociopolítica indefinida, debido al proceso de conurbación que sufren los asentamientos aledaños a la ciudad de Torreón. En su genealogía, ha transitado por distintas categorías en las que el crecimiento poblacional ha sido constante: en 1910, era una hacienda con 447 habitantes;⁸ en 1938 pasó a la categoría de ejido con 828 y en la actualidad, en la indefinición geopolítica,

8. Según el informe General de la Comisión de Estudios de la Comarca Lagunera de 1927, la hacienda tenía una extensión de 350 hectáreas y estaba habitada por 420 personas (Nájera, López & Peña, 1930, pp. 24-25).

cuenta con 2,057 habitantes (INEGI, 2010a). Las categorías propuestas por el INEGI, como representante del Estado, pueden considerarse construcciones sociohistóricas que definen administrativamente la identidad de los habitantes desde las características del espacio físico.

Sin embargo, la identidad de los agentes sociales hace referencia a las acciones que realizan en la configuración de sí, en el interjuego entre el espacio físico y simbólico en distintos momentos del desarrollo histórico. Es en esa relación dialéctica en la que construyen el sentido de identidad, compartiendo lo común, pero a la vez siendo diferentes unos de otros, asumiendo disposiciones y posiciones en el espacio social para conservar su ubicación o trascenderla (Bourdieu, 1997).

En la memoria colectiva de los habitantes perviven vestigios posibles de identificar en la reconfiguración de su matriz identitaria y las formas en las que participan comunitariamente. La más evidente la encontramos en la leyenda escrita en la barda de la cancha de rebote, la cual ofrece al visitante una entusiasta recepción: "Bienvenidos al Ejido Santa Rita". La expresión evidencia la permanencia en el imaginario social de la categoría sociopolítica de ejido, la cual es resignificada en el proceso de conurbación en la construcción de sentidos posibles al mundo social (Bourdieu, 2004). Reminiscencia que se hace patente a través de las características que el visitante observa cuando transita por la carretera de acceso principal, una de las pocas calles pavimentadas desde la que es posible ver el caserío de adobe con techos de tableta, corrales y calles polvorrientas que datan de la época del reparto agrario en la Región Lagunera.⁹ También hay una plaza cívica, salón de actos del ejido, dos iglesias, la escuela primaria y la cancha de rebote, llamada así por el juego de pelota que ahí se practica.

El paisaje contrasta con las construcciones de los cinco fraccionamientos residenciales ubicados en los alrededores, de trazo urbanizado y calles con asfalto; viviendas residenciales con paredes de tabique y jardines ornamentales. A la derecha del camino principal se ubica la Clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)-Oportunidades; más adelante puede verse un terreno cercado por llantas enterradas a la mitad y árboles, utilizado por lo general los domingos como campo de fútbol. Esta

9. En el reparto agrario, los aspectos organizativos en los que tomaba parte la comunidad eran importantes: elaborar el plano del ejido para registrarlo ante el Comité Agrario, nombrar al comité de vigilancia, formular el plan de trabajo para acceder a recursos económicos del Banco Ejidal, entre otros (*Hemeroteca Digital el Siglo de Torreón*, 1936). La Escuela ocupaba un lugar importante, tanto física como simbólicamente. Por lo general se ubicaba en el centro de la comunidad, a un costado de las oficinas del comisariado, del juez, del molino, de la cooperativa de consumo y de la casa del maestro. Al frente, el parque deportivo, la plaza, toma de agua y, en los alrededores, casas habitación (Valdés, 1999).

última es una de las actividades recreativas y de socialización de los habitantes. La barda perimetral del Jardín de Niños colinda con una de las porterías.

Un punto importante de reunión para los habitantes es la pequeña plaza, con pinabetales al norte y oriente. Se encuentra al frente de la Escuela Primaria, contigua a dos iglesias, a un costado de las canchas de baloncesto y de un salón de actos. En la plaza, por tradición, año con año se invita a los habitantes de la comunidad a participar en el aniversario del Ejido con los *originarios* o *primordiales*, denominados de esa manera porque según versiones orales recibieron un viernes 20 de noviembre de 1936 los títulos de sus parcelas de manos del entonces presidente de México, el Gral. Lázaro Cárdenas del Río.

La congregación ha dejado una impronta social de gran calado en la identidad de los habitantes que los impele a participar en los festejos del aniversario de la fundación del ejido. Los festejos incluyen un desfile solemne, carros alegóricos, acto cívico y verbena popular. En la celebración participan autoridades, docentes, alumnos y padres de familia de Educación Inicial, del Jardín de Niños, de la Escuela Primaria y habitantes de la comunidad.

En la organización y realización de los festejos no sólo participan las figuras de autoridad ejidales (comisariado, consejo de vigilancia, juez, tesorero, directores de las escuelas), sino también la mayoría de los habitantes, quienes se muestran disponibles para realizar diversas actividades como preparar la comida que se ofrecerá a los participantes, confeccionar el atuendo de las reinas y arreglar los carros alegóricos; también organizan el baile y limpian y adornan las calles principales. Todo ello son muestras de su sentido comunitario y de pertenencia.

El desfile por las calles principales es presidido por las autoridades ejidales: los *primordiales* enarbolan la bandera nacional; después viene el contingente integrado por la o las bandas de guerra de algún centro educativo invitado; más atrás, los alumnos que portan el estandarte de su escuela, con nombre y clave administrativa (por lo regular con el uniforme de gala o atuendo típico, los niños con traje y sombrero de charro; las niñas de falda, blusa floreada y rebozo a la cintura); los siguen la escolta, los carros de la o las reinas del ejido o de los centros educativos; enseguida vienen los carros alegóricos con escenas de la Revolución Mexicana y, finalmente, el contingente de alumnos, maestros, padres de familia y habitantes de la comunidad.

El desfile concluye en la plaza con un solemne acto cívico. Posteriormente se tiene la verbena popular en la que se invita al público a degustar el platillo tradicional del ejido: asado de cerdo en chile rojo, tortillas de maíz y sopa de pasta, acompañados de refresco o cerveza. El festejo culmina por la noche con un baile amenizado por uno o

dos grupos de música popular de la región y, ocasionalmente, con la coronación de la reina del ejido (DC. 20/11/2011).

En el acto cívico, los oradores hacen memoria de las luchas que vivieron los fundadores como peones de las haciendas y pequeñas propiedades. La celebración forma parte del ritual de los habitantes en el que reafirman su identidad, recordando el cambio de su posición social de peones a campesinos, con otro estatus, con prerrogativas materiales y simbólicas en el proyecto político, social, económico y cultural del cardenismo.

La tradición es transmitida de generación en generación a través de la historia oral, recordando la transfiguración de su identidad: de peones a ejidatarios. Pero también representa la manera en que son convocados a participar en lo que los identifica y une, pero lo que también los diferencia de los habitantes de las colonias residenciales aledañas. Es decir, el ritual del aniversario representa, genealógicamente, la matriz cultural del sentido de pertenencia o, como lo enumera Estrada (2008), el *a priori histórico* del sentido comunitario.

En la dialéctica entre las condiciones subjetivas y objetivas, se reconfiguró la identidad de los habitantes, en el tránsito de la categoría sociopolítica de hacienda a ejido, cuestión que en la actualidad se encuentra nuevamente en transición por la integración de la comunidad con la ciudad de Torreón.¹⁰

De ejidatarios a colonos

Actualmente, no existe una categoría político-administrativa asignada al ejido por el Estado, dado el proceso de conurbación que vive la comunidad. Esto hace que la identidad de los habitantes se encuentre también en proceso de reconfiguración, pues están sufriendo la transformación de las condiciones objetivo-subjetivas.

La reconfiguración se expresa por la coexistencia de representaciones de un pasado mítico y la transformación de las condiciones objetivas con la edificación de fraccionamientos residenciales en los alrededores (San Armando, Real del Sol I y II, Veredas de Santa Fe, Viñedos de la Vega, etc.). Esto lleva a los habitantes a incorporarse al espacio físico como una colonia o fraccionamiento de la ciudad de Torreón.

Otro de los indicios donde se expresa el cambio de las condiciones objetivas es el empleo de sus habitantes. En el archivo escolar del Jardín de Niños correspondiente

10. La población del municipio de Torreón en 2010 era de 608,833 habitantes, con un promedio de escolaridad de 10.36 grados; Santa Rita tiene una población de 2,057 habitantes y un promedio de escolaridad de 7.61 grados (INEGI, 2010b).

al ciclo escolar 2010-2011, de 105 madres de familia 93 se desempeñaban como amas de casa; cuatro eran empleadas domésticas en los fraccionamientos aledaños; tres, obreras en maquiladoras; y cinco, en comercios; mientras que 30 hombres se dedicaban a las labores del campo como jornaleros en parcelas de temporal o pequeñas propiedades (algunos sobrevivían con el apoyo bimestral del Programa Oportunidades,¹¹ recibiendo la cantidad de \$400.00 mensuales por cada hijo menor de edad (en ese tiempo, aproximadamente 31 dólares estadounidenses); 13 choferes, 14 obreros de maquiladoras, 12 trabajadores eventuales, tres electricistas, cuatro mecánicos y 33 ayudantes de carpintería, plomería y albañilería.

Por los datos mencionados podemos deducir que los patrones de extracción campesina se acentúan más en la mujer, puesto que 93 se desempeñaban como amas de casa.¹² En contraste, 30 hombres seguían dedicados a las labores del campo, pero ahora como jornaleros, no como ejidatarios, debido a la venta paulatina de parcelas que inició en la década de los noventa. La venta de parcelas es consecuencia de las reformas al artículo 27 con las que se incorporan los suelos ejidales al desarrollo urbano.¹³

La transición y reconfiguración de la identidad de los habitantes se manifiesta en la coexistencia de expresiones gráficas que pueden encontrarse en la cancha de rebote, en el centro de la comunidad, así como un altar, en color azul, donde se venera a la Santa Muerte, a un costado del canal de riego, en el que fueron ejecutados algunos habitantes de la comunidad.¹⁴

Sin embargo, algunos patrones culturales de la categoría de ejido prevalecen en las relaciones que viven sus habitantes de manera intensa y cercana (Safa & Ramírez, 2000). Uno de ellos es el servicio de comunicación de Doña Petrita, con el que se informa a la comunidad de la realización de diversos eventos. Por la modesta cantidad de diez pesos, se informa de cumpleaños, reuniones de ejidatarios o de la escuela y venta de productos: “el señor Arcadio tiene patas de puerco y chicharrones de puerco recién hechos”; también se transmiten otros mensajes: “Felicitamos a doña Margarita por su cumpleaños con las mañanitas”; “Dedicamos esta canción al señor Rufino por su aniversario”; “Se cita a los padres de familia de la escuela N a una reunión...” (DC. 19/10/2010), entre otros.

11. http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/conoce_oportunidades

12. La investigación de Córdoba (2000), desde la tradición antropológica, en una comunidad del estado de Veracruz, permite comprender el proceso de constitución de la subjetividad en las mujeres que viven en el campo.

13. Setién, Mora, Hernández, Flores, Díaz, Pérez, López & Ramírez, 1999 y Morfín, 2006.

14. Cfr. *El Siglo de Torreón*, 2012.

Lo anterior representa algunos patrones de comportamiento de los habitantes mediante los que se relacionan con el espacio social, con pautas que datan de la genealógica conformación del espacio físico como ejido y de las tensiones provocadas por la transformación de éste en colonia o fraccionamiento. También puede apreciarse cómo se transforma su identidad de ejidatarios a colonos, mediante la que construyen el sentido comunitario.

Diversos agentes de la participación social

El jardín de niños colinda al norte con una hilera de ficus y huizaches que se encuentran a orillas del canal del río Nazas y con una brecha de terracería por la que se accede a la entrada principal; al sur y al oriente está el caserío de la comunidad, y al poniente, la cancha de fútbol. Es posible identificar el plantel tanto por los colores que adornan su entrada como por el letrero metálico en color azul que cuelga debajo de un techo de dos aguas apoyado sobre cuatro pilares, forrados con ladrillos de color rojo. El letrero dice: "JARDÍN DE NIÑOS ELSA DÍAZ".

En la entrada principal del jardín de niños hay una estancia con dos puertas, una con barandales de aproximadamente 10 metros de largo en colores azul, verde y blanco; y la otra en la parte inferior del techo de dos aguas con un portón en color blanco. A los costados hay dos pequeñas bardas de cinco metros, aproximadamente, con murales. En el primero aparece un burrito cargando una mochila azul y que, con actitud de sorpresa, observa una nube y un árbol. En el segundo puede verse un paisaje que sobresale de los demás por el colorido de sus plantas, un arcoíris, un sol, un oso, un tigre, un conejo y dos árboles.

Entre los barandales de colores y el portón blanco se encuentra un espacio, aproximadamente de tres metros, que sirve de antesala para los pequeños a la hora de entrada y evita también que los padres de familia entren al jardín de niños; a la hora de la salida, los papás y las mamás pueden identificar ahí a sus hijos para llevarlos a casa. Es costumbre que algunas madres de familia permanezcan en la antesala antes y después de la hora de entrada, algunas llegan antes que las educadoras y esperan hasta que se cierra el portón blanco, no sin antes asegurarse de que la maestra de su hijo o hija asistió al Jardín. Después se retiran para preparar el *lonche* que llevan a la hora del recreo a la escuela primaria.

El edificio se encuentra protegido por una barda de tabiques pintados de blanco, como de tres metros de altura, prolongada con postes de malla ciclónica. Con ello se causa la impresión de tener un plantel bien resguardado y protegido.

En la estancia, entre la reja de acceso y el portón blanco, es común observar letreros en colores llamativos con los que la mesa directiva de la sociedad de padres de familia, la directora y las educadoras informan de la celebración de reuniones, publican listados de alumnos que no pagan el aseo del salón¹⁵ (RO. 19/10/2011), convocan a la comunidad para que participe en eventos cívicos y culturales, o invitan a los padres de familia para que apoyen a sus hijos en alguna tarea; también se anuncian actividades para recabar fondos que permitan resolver las necesidades materiales del jardín, entre otros (DC.14/9/2010).

Los carteles no sólo se colocan para mantener informados a los padres de familia de las actividades que se organizan en el plantel, sino también como medida de control para aquellos que no cumplen con los acuerdos de la Asociación de Padres de Familia relacionados con las cuotas, el aseo, los sorteos, etc. En este sentido, los carteles se convierten en medida de coacción, donde se ve que los compromisos tomados en el jardín de niños son algo serio y que todos deben respetarlos, so pena de hacer público el desacato y, como consecuencia, la estigmatización ante los demás de ser hijo o hija de una persona que no coopera.

Dentro del plantel, a unos metros del portón blanco, hay una banqueta de cemento con círculos de colores y números del uno al siete. En el costado poniente del portón se encuentra un área en la que se ubican la bodega, la dirección, un aula, servicios sanitarios para niños, niñas y educadoras. Al oriente de la banqueta hay un área con árboles, juegos infantiles, bebederos con cuatro llaves y una luminaria. Los juegos infantiles son: columpios; una tortuga con aros de colores; dos toboganes y un pasamano de color amarillo. Al frente del área de juegos hay una techumbre de lámina y, en el lado sur, tres aulas más.

Las distintas áreas y las cuatro aulas no siempre existieron tal como las puede observar actualmente el visitante. Las aulas tienen su propia historia en la que han participado distintos agentes y organizaciones: ejidatarios, padres y madres de familia, directoras, el municipio de Torreón y el partido hegemónico en la comunidad, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). La participación de distintos agentes y organizaciones con intereses y expectativas diversas muestra la permeabilidad del espacio educativo en el que se desarrolla el interjuego entre la dinámica interna y las presiones externas, que las más de las veces tensan las relaciones construidas en la vida cotidiana del Jardín de Niños (Ezpeleta, 2004).

El terreno de la escuela fue donado por los ejidatarios en una asamblea, según se hace constar en el acta en la que se establecen sus colindancias y ubicación (DOCTO.15/02/1982).

15. En el ciclo escolar 2010-2011, la cuota acordada por la Asociación de Padres de Familia fue de \$10.00 semanales (RO.12/10/2010).

Por versiones de algunos padres de familia, el jardín inicialmente ofrecía sus servicios en un cuarto que se le prestaba a una educadora comisionada (EN. 19/05/2010). Cuando la escuela fue fundada, se denominaba, para efectos administrativos ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), de “Nueva Creación”. El nombre actual fue asignado el 15 de febrero de 1983, según consta en el archivo escolar (OF. 15/2/1983).

Posteriormente, tanto la educadora que fundó el jardín de niños, como la Asociación de Padres de Familia realizaron gestiones ante diversas instancias para que se construyeran dos salones más. En ese entonces la cantidad de alumnos atendidos era de 30, incrementándose en 2004 con otro grupo y con un aula que inicialmente estaba programada para la escuela primaria, pero que por equivocación fue construida en el jardín de niños.

Cuando fue clausurado el otro jardín de niños del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), durante el ciclo escolar 2009-2010, la matrícula se incrementó, conformándose un grupo al que se atendía en el turno vespertino porque no había espacio. Sin embargo, durante el ciclo 2010-2011 la mesa directiva, la directora y personas de la comunidad, militantes del PRI, realizaron gestiones ante diferentes dependencias para que se construyera otra aula.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 el plantel lo conformaban cuatro grupos con sus respectivos salones, con una matrícula de 108 alumnos. La población educativa era atendida por cuatro educadoras, una de ellas fungía como directora comisionada que hacía méritos para obtener su clave directiva. La población escolar no provenía sólo del ejido de Santa Rita, sino también de los fraccionamientos aledaños.

Desde su fundación, los padres de familia del jardín de niños han participado realizando gestiones en la construcción del edificio y demás instalaciones. Los diversos actores han expresado sus intereses, modos de ser, de hacer y de pensar, los cuales con frecuencia son motivo de tensión en las reuniones del plantel.

El legado de la territorialidad

En las reuniones organizadas por la Asociación de Padres de Familia (APF), por lo regular se observa a las madres de Santa Rita permanecer en una parte del salón, apoyándose mutuamente en sus propuestas y, ante cualquier situación o comentario hecho por las madres que vienen de los fraccionamientos,¹⁶ se muestran hostiles o indiferentes; estas últimas, por su parte, permanecen distantes en otro lugar.

16. “Tengo cinco años viviendo en la colonia Real del Sol. Voy a cumplir 31 años de edad el próximo mes de octubre... Cuando iniciamos este ciclo, elegimos a la presidenta, a la tesorera, luego a la vocal del salón; todo bien, pero siempre hay diferencias con las señoritas. Yo me he fijado que en las juntas

Es posible comprender el distanciamiento entre las madres de familia por su posición en el espacio de residencia que define formas de ser y estar en el plantel. Para los habitantes de Santa Rita, el jardín de niños les pertenece porque fue donado por el ejido y representa un legado de sus antepasados, y consideran a las de los fraccionamientos como intrusas. Así lo expresó una madre de familia cuando buscaba un lugar en el plantel para su hijo y, al no encontrarlo, en tono molesto le reclamó a la directora diciendo: “Este kínder es de Santa Rita, para qué acepta a niños de la colonia. Le tiene que dar lugar a mi niño. ¡Ándele, dele preferencia!” (DC 2/11/2010).

El sentido de territorialidad se manifiesta cuando la directora invita a los padres de familia para que elijan a los integrantes de la mesa directiva o a las vocales de los grupos que apoyan a las educadoras; o cuando los invita a tomar parte en la constitución de algún comité, consejo o comisión; realizar actividades de recaudación de fondos para solventar las necesidades del jardín de niños o simplemente cuando son requeridos por la supervisión escolar. En las reuniones es común escuchar: “Nada más que no sean de la colonia porque son las que menos cumplen” (DC. 27/08/2010).

Lo anterior hace que en algunos momentos haya fricciones entre los diferentes grupos que asisten a las reuniones, ya que las madres de familia de los fraccionamientos o de la colonia, como le denominan los habitantes de Santa Rita, protestan por el trato: “No es justo que por ser de la colonia no nos den oportunidad. Yo también quiero hacer el aseo” (DC. 02/09/2010).

Por su parte, las madres del ejido de Santa Rita¹⁷ defienden su territorio, al que consideran su espacio físico y simbólico. Las relaciones entre ellas denotan un aire de familiaridad, porque la mayoría se conoce de toda la vida y algunas tienen algún parentesco (hermana, sobrina, prima, ahijado, comadre, etc.) que influye para que se apoyen entre sí. Además, llevan a sus hijos al jardín de niños, permanecen a la hora de entrada y salida en la estancia para esperar a las educadoras y ponerse de acuerdo sobre las actividades que realizarán al día siguiente, solicitar información de sus hijos, etc.

siempre dicen: ‘las de la colonia esto, las de la colonia no asisten, las de la colonia deben esto’. Siempre las que estamos mal somos las de la colonia. Yo les digo a mis vecinas: ‘hay que pagar porque ya nos traen’. Ellas me dicen: ‘las de Santa Rita son bien sangronas’. Yo digo que no todas, porque tengo amigas, pero nos traen entre ceja y ceja” (ROSALBA.HV.8/12/2011).

17. “Mi esposo es autoritario, machista. Me dijo que ya no quería que yo trabajara, pero platicando le hice ver que me dejara porque no teníamos hijos. Me dejó hasta que me embaracé. En ese tiempo, la maquila se cerró y no volví a trabajar. Me dediqué a mi casa, a cuidar mi embarazo, empecé otra vida... Mi esposo... trabaja en la obra y, como mi suegra tiene una casa grande, pues nos quedamos a vivir aquí en el rancho” (HV.CARMEN8/11/2011).

En contraste, las de los fraccionamientos no se conocen entre sí, a menos que sean vecinas. Algunas trabajan¹⁸ y por lo regular no asisten a las actividades o a las reuniones. Por esa razón no se enteran de lo que sucede en el plantel. Tampoco permanecen antes y después de la hora de entrada en las puertas del plantel, debido a que contrataron una combi para que transporte a sus hijos.

Las educadoras, cuando convocan a las madres de familia para que colaboren en algunas de las actividades, usualmente las identifican por su lugar de residencia, porque consideran que las de Santa Rita pueden asistir y apoyarlas; en cambio, a las señoras de la colonia se les dificulta porque trabajan y una falta implicaría para ellas dejar de recibir un día de salario: “Las madres de familia participan en casi todas las actividades. Con las que batalla es con las mamás de los niños de la combi porque no se enteran. Cuando hacemos reuniones, nos apoyamos en las de la comunidad para hacer las actividades del jardín” (EN. 02/03/2011).

Para que las madres de familia participen en las actividades que se organizan en la institución, además de disposición y voluntad, necesitan contar con tiempo,¹⁹ el cual es escaso para las que viven en los fraccionamientos. Además de estar informadas acerca de los límites y posibilidades de su participación, de sus derechos y obligaciones, es necesario reconocer la matriz identitaria puesto que, como apunta Mercado (1992), “la historia escolar, junto con la escuela misma, es vista y recuperada en la memoria histórica local como una pertenencia común, una construcción colectiva” (p. 86). En este sentido, para los habitantes de Santa Rita el espacio físico representa un legado de sus ancestros y para las de los fraccionamientos en el presente el reconocimiento como colaboradores obligados en el mantenimiento del jardín.

Posiciones en la participación

La participación de las madres y padres de familia en el jardín de niños se expresa a través de diversas reuniones celebradas en distintos niveles y espacios: el primero, en la atención

18. “Trabajo haciendo el aseo en una casa tres veces por semana. Cuando llego, pongo el sartén en la estufa, pero si me empiezan a platicar las niñas, me siento un rato para escucharlas. Mi esposo no me ayuda, yo salgo del trabajo, llego al super a comprar lo de la comida y llego directo a la cocina, pero siempre les pongo atención y las escucho” (HV. ROSALBA.8/12/2011).

19. Las reuniones generales convocadas por la Asociación de Padres de Familia por lo regular se realizan entre las 11:00 y 12:00 hrs., con un promedio de asistencia de entre 45 y 50 personas, en su mayoría mujeres (por lo general acuden dos o tres hombres). Las señoras acostumbran llevar a sus hijos, nietos o sobrinos a las reuniones. Es común observar entre ocho y diez niños jugando en el patio y a algunos de escasos meses en brazos de sus mamás o tutoras.

individual que prestan a cada familia la directora o las educadoras; el segundo, grupal, en cada uno de los cuatro salones; y el tercero, en las reuniones generales. En cada nivel se abordan distintos aspectos de la vida cotidiana del plantel: los padres reciben información relacionada con el desempeño de sus hijos, su participación en actividades de lectura, el nombramiento de vocales que apoyan a las educadoras, organización de festejos, compra de materiales, petición de apoyo para las actividades formativas de sus hijos, etc.

Por su parte, las educadoras se relacionan durante todo el ciclo escolar con los padres de familia, proporcionándoles información, invitándolos a participar en la planeación o realización de actividades y eventos, etc. Desde el inicio de cada ciclo comparsten o promueven actividades que consideran relevantes, tales como: seguimiento del peso de los alumnos, petición de apoyo para realizar actividades grupales o generales, actividades de proyección, campañas de vacunación, higiene, aseo, nutrición, etc.

Por otra parte, los padres de familia se relacionan con el plantel como proveedores obligados aportando material de trabajo, cuotas para comprar papelería; mano de obra para el mantenimiento del plantel (pintura, albañilería, jardinería, etc.); apoyo en el aseo de las distintas áreas (una madre de familia comentaba: "Yo diría que a las del baño, cuando les toque, que sea una semana una y luego otra" [DC. 12/10/2010]); o realizando gestiones que mejoren la infraestructura y los servicios. Es decir, los padres de familia colaboran para que las instalaciones del jardín de niños estén en condiciones de ofrecer a sus hijos un mejor servicio educativo.

En esta dimensión, los agentes que dan vida al jardín de niños son los alumnos, los padres de familia, las educadoras y la directora. Todos ellos desarrollan nexos con las otras personas que toman parte en las actividades para que el espacio físico se encuentre aseado y presentable, las diversas áreas cuenten con mantenimiento (juegos, aulas, dirección, techumbre, etc.); para que haya material didáctico que los alumnos puedan usar y, ocasionalmente, para acompañar a sus hijos en actividades curriculares.

Sin embargo, la implicación no es homogénea. Cada agente construye el sentido de su participación según sus intereses, necesidades, posiciones y disposiciones con las que orienta sus acciones, teniendo como trasfondo la matriz identitaria expresada en el conflicto de la territorialidad entre las madres de familia del ejido y las de los fraccionamientos aledaños.

EVA: ¡Andale! A ti te gusta porque a lo mejor tienes tiempo, o no sé yo.

TRINI: ¡No, tampoco tengo tiempo!, pero yo alcanzo con las 24 horas del día.

EVA: Sí pero yo no tengo tiempo. (DC. 12/10/2010)

No todas las madres de familia se involucran en la vida de la escuela de la misma manera. Para algunas implicará un mayor esfuerzo que para otras, pero siempre de manera voluntaria.

Las madres de familia

Para algunas madres de familia participar en las actividades del plantel tiene como propósito que el espacio físico esté en óptimas condiciones a fin de que sus hijos puedan formarse. Algunas se sienten observadas por sus hijos y participan en las actividades de acompañamiento que solicitan las educadoras o la directora: “Participo para que *mi hija* vea mi participación, que sienta que estamos con ella. Con la participación de los padres todo puede ser mejor” (EN. 04/05/2011). Otras más se involucran en las actividades porque es su deber como madres de familia y porque lo ven como una forma de corresponder al esfuerzo que las educadoras y el plantel hacen por educar a sus hijos.

Debido a las características físicas y psicológicas de los alumnos, las maestras solicitan frecuentemente la participación o apoyo en las actividades escolares: “Yo participo más aquí en el kínder porque mi hija está más chiquita, necesita más de mí. Ella me insiste que venga cuando aquí hacen algo y yo creo que tengo que ponerle más atención. Yo veo que no todos los padres participan, se hacen que la Virgen les habla” (HV. ROSALBA 8/12/2011).

Las madres de familia desean involucrarse en las actividades de sus hijos porque ellas también se han creado estereotipos, puesto que alguna vez en su vida fueron también alumnas, de manera que cuentan con antecedentes de lo que se hace en la escuela,²⁰ de las educadoras, de sus deberes como madres. Todo esto se refuerza con la responsabilidad que contraen al inscribir a sus hijos: “Es una responsabilidad que tengo como madre de familia y porque es una exigencia del plantel. Al inscribir a mi hija aquí, sé que tengo una responsabilidad con la escuela” (EN. 04/05/2011). Algunas observan su participación como un apoyo para que el plantel pueda continuar formando a sus hijos. “Representan un apoyo en todas las actividades” (EN. 04/05/2011), ya que sin su colaboración la labor formativa no llegaría a buen término.

Por lo regular, la participación de las madres de familia es vista como una participación obligada, que implica colaborar con el mantenimiento de la institución, de ahí que la mayoría de las reuniones a las que son convocadas sea para solicitarles aportaciones económicas o en especie, para que participen en alguna actividad o bien para recabar fondos y, de esa manera, solucionar las carencias del plantel.

20. La presidenta de la Asociación de Padres de Familia del ciclo escolar 2010-2011 era una de las egresadas del jardín de niños, de ahí su implicación (DC. 12/10/2010).

La participación administrativa

En ocasiones se pide a los padres de familia participar firmando algún documento o formulario para ser parte de alguno de los comités. Los padres acceden por la confianza que le tienen a las educadoras, pensando en mejorar así la educación de sus hijos: “Participo porque mi compromiso es el que debería de tener todo ciudadano, contribuir con lo que nos toca para hacer mejor todo” (EIN 04/05/2011).

Si hay algo que caracterizó al ciclo escolar 2010-2011, fue la conformación de múltiples comités,²¹ bajo el supuesto de impulsar la participación social en la educación e incorporar a las escuelas en diversos programas: lectura, infraestructura, seguridad y protección civil, activación física, actividades recreativas, desaliento de prácticas violentas, consumo escolar, etc. (DOF 8/6/2010). La participación en la conformación de comités entre educadoras, padres, directora, habitantes de las comunidades, representantes sindicales, se realizó interpelando la responsabilidad de cada uno de los agentes.

En ocasiones, en la integración de algún comité requerido por la Secretaría de Educación de Coahuila o a nivel federal, la participación se conformó más bien de manera exprés. Por lo regular se dispuso de entre 15 a 30 minutos para llenar el formulario a fin de que la directora pudiera entregarlo a la supervisora o subirlo a algún sitio de Internet: “Vengo rapidito, necesito que las señoras firmen esto, es para que participen contra la no violencia” (DC. 22/02/2011).

La premura con la que se solicita firmar el formulario para integrar el comité que se encargará de desalentar las acciones violentas hace que la participación se convierta más bien en una práctica burocrática. Además, no surge de las necesidades del colectivo, es solicitada por alguna autoridad, de manera vertical, como un mandato que supervisoras, directoras y educadoras deben cumplir, so pena de una sanción por contravenir indicaciones: “Me acaba de llamar la supervisora para que forme un comité de prevención para una alimentación sana... Tengo que entregar el formato ahorita en la inspección” (DC.17/11/2010).

La participación en los comités es *voluntariamente a fuerza*. El cumplimiento de las disposiciones adquiere un sentido contractual. Es decir, como trabajadoras al servicio de la Secretaría de Educación deben cumplir las órdenes que ésta disponga. Usualmente lo que hacen las educadoras y la directora en la conformación de los co-

21. El acuerdo 535 precisa los Lineamientos Generales para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social para las escuelas públicas de Educación Básica. Los lineamientos establecen diversas acciones, entre las más relevantes se encuentran la formación de Comités y la preparación del calendario de actividades (DOF 8/6/2010).

mités es apoyarse en las personas que permanecen en las instalaciones del jardín o las de mayor confianza. La directora en ocasiones se dirige a las educadoras de esta manera: “Tengo que formar un comité. Cada una me pasa a dos señoras de su grupo. En el Consejo me piden un representante sindical, esa eres tú, Rosy” (refiriéndose a la integración del Consejo Escolar de participación social. DC. 06/10/2010).

Por lo regular, cuando se integra un comité se desconoce el propósito y sus funciones, lo que interesa es llenar los formularios para entregarlos lo más pronto posible, puesto que la supervisora los solicita a la directora: “Son para que participen, ahorita me los dieron, los necesito para la salida, ya luego que nos expliquen bien” (DC. 22/02/2011). La directora transmite la información a los padres y cuando estos la cuestionan sobre lo que van a firmar, ella les dice: “Vamos a firmarlo y luego les explico para hacer un plan de trabajo” (DC. 17/11/2010). La información para la conformación de comités se transmite de manera tradicional jerárquica: supervisoras, directoras, educadoras, asociaciones de padres de familia y comunidad en general.²²

La participación de las educadoras y de los padres de familia es solo una formalidad administrativa, para cumplir con un requisito en un formulario pre-llenado,²³ en el que se dice lo que deben hacer en las reuniones a las que citan a los padres y miembros de la comunidad. En los formularios hay una participación y compromiso de carácter burocrático, para algunas autoridades son suficientes, pues a fin de cuentas ellos también sólo cumplen órdenes. Esa es una forma de participar: cumplir con una orden como requisito²⁴ administrativo. Hay que recuperar el papel político de los ac-

22. Más que el interés y la buena voluntad, en los procesos de participación social es necesario que los agentes conozcan sus derechos, obligaciones, límites y objetivos, los cuales están consignados en la Ley General de Educación y en el acuerdo 533, en el que se precisan los Lineamientos Generales para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social. Sin embargo, parece que el desconocimiento por parte de los padres de familia de las normativas es un patrón recurrente, no sólo en el lugar donde se realizó el estudio, sino en otros contextos, como lo evidencian los resultados del foro sobre Participación Social en Educación llevado a cabo en San Cristóbal de las Casas en 2009. Este foro fue organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Estrada, 2009).

23. El acta para la Segunda Reunión del Consejo Escolar de Participación Social en Educación del ciclo escolar 2011-2012 se realizó en un formulario pre-llenado que incluyó: datos de identificación de la escuela (clave, nombre, dirección, teléfono, nombre del director, zona escolar, jefatura de sector, presidente y secretario técnico); orden del día (1. Resultados globales de la prueba Enlace, por grado y por materia. 2. Establecimiento de metas y responsabilidades de madres y padres de familia. 3. Cursos y tareas extras. 4. Estímulos y reconocimientos al mejoramiento del desempeño global y grupal. 5. Capacitación y apoyo docente. 6. Puntos de acuerdo); los puntos de la orden del día para que los miembros completaran la información, y finalmente el cargo y nombre de los miembros del Consejo (consejero presidente, secretario técnico, secretario administrativo y cuatro consejeros).

24. La formación de Comités como requisito administrativo es una problemática persistente en algunas escuelas de educación básica, incluso en aquellas que participaron en el Programa Escuelas

tores sociales, pues cuando estos participan en comités creados de forma burocrática, no tienen claro por qué ni para qué están ahí.

Las educadoras

En el jardín de niños la manera en que participan y se involucran las educadoras en las actividades con los alumnos, el cuerpo docente, las autoridades educativas, los padres de familia y la comunidad en general, adquiere matices en los que su concepción de sí es mediada por sus historias de vida y expectativas de la profesión. Algunas educadoras optaron por la profesión docente por diversas razones y circunstancias: en el caso de la maestra Marina,²⁵ el contexto familiar motivó su elección para estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar; Ana María²⁶ decidió estudiar la Normal Básica por la buena fama que la profesión tenía en esa época; en Martha²⁷ la necesidad se hizo virtud al convivir con los niños, cuando realizaba el período de prácticas en la Normal de Educadoras (ahora hace lo que le gusta porque le gusta lo que hace, es decir el *habitus*, hace de la necesidad una virtud ajustada a las circunstancias de las que emerge [Bourdieu, 2002]); y Rosy²⁸ estudió la Licenciatura en Preescolar porque desde pequeña le gustó la profesión. En las educadoras, antes de formalizar los

de Calidad y que obtuvieron recursos que mejoraron la infraestructura del plantel (Martínez, 2009; Ponce de León, 2007 y Rodarte, Barraza & Barraza, 2009).

25. “Quise ser maestra porque me gustan los niños, pero también me incliné por esta profesión porque veía a mi mamá. Ella es jubilada. Crecí viéndola hacer manualidades, llenando listas, hablando de sus experiencias con sus alumnos y eso me gustaba. Ya tenía claro lo que quería estudiar. De hecho, tengo otro hermano que es también maestro” (HV. MARINA 9/09/2011).

26. “En el grupo había un compañero cuyos padres eran maestros, por lo cual decía que se sentía atraído por la profesión. Muchos de mis compañeros, incluyéndome a mí, empezamos a revisar las supuestas bondades de ser docente entre las que encontramos que era una carrera corta, de cuatro años. Además, en 1981, estudiar para ser maestro estaba de moda, al menos casi todo el salón quería ingresar a la Normal. Ello significaba tener un empleo, salario seguro, prestaciones y muchas vacaciones” (HV. ANN 11/10/2011).

27. “Recuerdo que yo no quería ser maestra. Mi hermana la mayor era la que tenía vocación, pero como mi padre era una persona muy exigente con nosotras cursé la Normal... Cuando pasé a segundo, aún no me acoplaba. Fue a mediados del tercero, cuando tuve el contacto con los niños durante el período de prácticas, cuando me empezó a gustar la carrera” (HV. MAR 15/10/2011).

28. “Siempre, desde que tuve una idea, dije: quiero ser educadora. Quise serlo porque soy creativa, me gustan los niños y soy paciente con ellos. Como maestra me gustan los cambios, son como retos. Me gustan las actividades retadoras para que mis alumnos aprendan y avancen. Me gusta ayudarlos” (HV. ROSY 18/11/2011).

estudios del magisterio para educadoras o de educación primaria, se dio una especie de “pre-profesionalidad” en su elección (Jiménez & Perales, 2010; Perales, 2008), así como en sus concepciones de la participación social en las escuelas.

Por el contexto familiar, por la necesidad hecha virtud o por decisión y disposición personal, las maestras han permanecido en la profesión entre 10 y 25 años, dos de ellos compartiendo el espacio laboral en el jardín de niños Elsa Díaz; la única excepción es Rosy, quien cubría el interinato vespertino de una profesora que se ausentó por beca-comisión durante el ciclo escolar 2010-2011. Rosy tenía también un turno matutino, por lo que trabajaba doble turno. Tres de las educadoras están inscritas en el programa de carrera magisterial en distintos niveles (B, C y D), solamente Martha aún no ha ingresado. Ana tiene cerca de quince años desempeñándose como directora comisionada haciendo méritos en distintos centros escolares, algunos los ha fundado ella misma; sin embargo, por diversas razones no ha tenido acceso a la clave administrativa, pero conserva la esperanza de obtenerla en los próximos ciclos escolares.

Roles²⁹ y comisiones

Los roles y comisiones representan la manera en que se organizan y participan las educadoras en las actividades escolares, en las que asumen responsabilidades sobre el funcionamiento del jardín de niños, generalmente asignadas de manera jerárquica por la directora, como responsable de la administración: “Para este evento primero son los honores, luego seguimos con el festival cultural, empezamos con los chiquitos. El grupo de Rosy, ¿con qué va a participar?” (DC.10/09/2010). Otras responsabilidades se asumen mediante el diálogo en reuniones de planeación: “Yo participo en honores, rutina, música, periódico mural, en sí en la organización de las actividades” (EN2B/05/2011). Sin embargo, la participación e implicación en las actividades del plantel depende de las condiciones laborales de las educadoras: “Te aviso que mi contrato marca el 15 de diciembre y hasta ese día vengo a trabajar. Yo a la SEP no le regalo nada” (DC. 19/11/2010). Rosy labora con interinato, por lo cual no tiene los mismos

29. Los roles en la organización de las actividades del jardín se desempeñan de manera rotativa durante una semana: a la de guardia le corresponde regular la hora de entrada y salida, recibir y despedir a los niños en la estancia, el control de los alumnos enfermos y la asistencia diaria, comunicar los avisos de los eventos, dirigir los honores a la bandera y las rutinas de Educación Física. Las comisiones se forman para cubrir aquellas tareas que exigen permanecer más tiempo en la escuela, como vigilar a la hora del recreo ciertas áreas para evitar que los alumnos se accidenten; decorar el periódico mural; ensayar con los alumnos de la escolta; fomentar la conciencia ecológica, entre otras.

derechos laborales que las de base; pero tampoco las mismas obligaciones, pues las de base deben permanecer en la institución el tiempo que estipula el contrato. Las maestras interinas llegan y tratan de aplicar en su nueva institución las dinámicas de trabajo que seguían en la escuela en que antes trabajaban. Otras veces actúan como quien *va de paso* y no participan en aquellas actividades en donde no aparece su nombre, ya que sólo suplen a maestras de base. Así lo explica la directora a la maestra interina cuando ésta le pregunta si se anota para integrar un comité: “No, sólo las maestras de base. Tú no eres la titular” (DC. 07/01/2011). La participación en comités es limitada porque en los documentos oficiales en los que se informa a las autoridades de su cumplimiento, el nombre que aparece es el de la maestra titular, no el de la interina: “Estuve diez años cubriendo interinatos. Ser maestra interina es más difícil porque tú no tienes ni voz ni voto en las juntas de la escuela. No puedes expresar tu punto de vista. Con la plaza de base tienes más seguridad en el trabajo, que es el mismo, pero tienes que echarle ganas” (HV. MAR 15/10/2011).

Las profesoras de base que conviven con la profesora interina saben lo que pueden hacer, puesto que en algún momento estuvieron en condiciones similares antes de tener su plaza por mediación del sindicato,³⁰ por la escuela de la que egresaron³¹ o por un curso³² que las habilitó para desempeñarse como educadoras. Desde esta perspectiva, la implicación de las educadoras en las actividades que se organizan en el jardín, denota los sentidos construidos en sus historias de vida y en las condiciones objetivas en las que se desempeñan profesionalmente. Sin embargo, para que puedan desarrollar las tareas pedagógicas, requieren el apoyo de los padres de familia, unas como *autoextensión de sí* en las tareas, por el encargo institucional que tienen con sus hijos: “Mis padres de familia participan en casi todas las actividades en lo que les pido. Cuando hacemos las reuniones, nos apoyamos para hacer las actividades del jardín. Sin ellos no haríamos nada” (EN 2A05/2011); otras ven la participación como la obligación de los padres de familia de aportar insumos para que

30. “Me acuerdo que un 16 de abril de 1991 me dieron mi primer trabajo: cubrir un interinato de gravedad en el ejido El Cambio. De ahí me mandaron a cubrir otro de gravedad a San Juan de Guadalupe, porque nadie quería ir a esa comunidad rural por lo alejado de la ciudad... Yo obtuve mi plaza acudiendo al sindicato, sufriendo inclemencias a vuelta y vuelta” (HV. MAR 15/10/2011).

31. “Cuando egresé de la Normal nos ofrecieron un curso de Preescolar, en la Normal de Lerdo, durante seis meses. Nos dijeron que al que lo tomara le daban plaza. Obtuve mi plaza y, cuando empecé a trabajar, me mandaron a Escobedo, en el Oro, Durango” (HV. MARINA 9/09/2011). “Inmediatamente al salir de la Normal me dieron mi plaza” (HV. ROSY 18/11/2011).

32. “Trescientos sesenta nuevos profesores de educación primaria iniciamos entusiasmados una preparación extra para tratar de obtener una de las 120 plazas disponibles en Educación Preescolar o Especial; por fortuna logré la mía en el estado de Zacatecas” (HV. ANN 11/10/2011).

ellas puedan realizar su labor y también como recibir apoyo por parte de ellos en el proceso pedagógico de socialización de sus hijos: “Los padres participan en todo el proceso educativo, desde proveer de materiales para trabajar o la limpieza del salón, hasta apoyando a los hijos para hacer sus tareas o mejorar la conducta de los niños en las actividades pedagógicas” (EN. 3B05/2011). La participación conjunta de educadoras y padres de familia es importante para que se logren los objetivos previstos en el currículum, facilitando la labor educativa, ya que ambos hacen posibles las condiciones para la enseñanza. Los padres de familia como apoyo, colaboradores y agentes activos en el proceso formativo de sus hijos permiten un acercamiento entre el hogar y la escuela, convirtiendo el diálogo en la principal fortaleza para que las educadoras realicen su labor. Esto contrasta con la mera exigencia burocrática, la cual a través de disposiciones, mandatos y ordenanzas, pretende lograr el cumplimiento de los objetivos. Por otra parte, en el jardín de niños Elsa Díaz es común involucrar a los padres en actividades que muestran a la comunidad los logros alcanzados en el plantel. Esto se hace a través de presentaciones artísticas, cívicas y culturales que realizan los alumnos como parte del proceso formativo. Algunas de estas actividades son la celebración del aniversario del ejido en el que se realiza el desfile por las principales calles de la localidad, convivencias, talleres, ceremonias, etc. En los eventos, generalmente los protagonistas son los niños, detrás de ellos la educadora, la madre y el padre de familia y el mismo plantel. Las educadoras quieren dar a conocer su trabajo para que la comunidad conozca lo que hacen, pero también porque es una manera de relacionarse con los padres de familia y con las autoridades de la comunidad: “Yo participo en actividades de proyección como desfiles; eventos cívicos, culturales, tradicionales; o en eventos de la comunidad, como el aniversario del Ejido” (EN. 3B/05/2011). “Desfiles, actividades cívico-culturales, son actividades de proyección. Yo participo en las actividades que requieran de mi participación” (EN. 3A/05/2011). “Ya no podemos proyectarnos en la comunidad como antes, lo hacemos pero con limitantes. Antes salíamos en las campañas del agua, de la contaminación, desfiles. Ahora nos limitamos por la violencia” (EN. 2^a/05/2011). Actualmente, por la situación de violencia que vive el país, los eventos que realizan para mostrar su trabajo a la comunidad se han visto limitados. Ahora sólo se realizan dentro del jardín de niños, cuidando de la seguridad de los alumnos. Sin embargo, cuando el Comisariado Ejidal las invita a participar en algún evento relevante para la comunidad, lo hacen. Aprovechan esas oportunidades para recaudar fondos y, de esa manera, hacer frente a las necesidades del plantel.

Reflexiones finales

La aportación del presente estudio en caso, desde la tradición cualitativa etnográfica, es la de reconstruir mediante un texto descriptivo interpretativo la manera en que participan las educadoras, la directora, los padres y madres de familia en la vida cotidiana del jardín de niños. El estudio *en caso*, a diferencia del estudio *de caso*, no se interesa en la generalización de los resultados con fines instrumentales, explora la particularidad de los procesos sociales para comprenderlos y situarlos en el entramado histórico social (Bertely, 2000; Rockwell, 2009). En lo particular, explorar la participación social como estrategia de gobierno impulsada por la SEP en un jardín de niños que desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, desencadenó expectativas en los padres de familia con la creación de instancias colegiadas para que sus voces fueran escuchadas y tomadas en cuenta en los órganos de carácter colegiado. A más de veinte años se reconoce el avance en el establecimiento de los órganos colegiados, puesto que durante el ciclo escolar 2011-2012 se formaron 192,115 consejos escolares con la participación de 2,040,341 personas: 67.68% madres y padres de familia; 18.77%, directivos y maestros; 9.84%, alumnos, exalumnos y miembros de la comunidad; y 3.70%, representantes sindicales (SEP-CONAPASE, 2012, pp. 11-12). No obstante, como se documenta en el presente estudio, la participación social es un proceso complejo, relacionado con la historia, la cultura y las tradiciones de la comunidad, las cuales son disposiciones estructurantes, que necesitan tomarse en cuenta para impulsarla de manera activa y democrática, y no de una forma meramente administrativa, puesto que el *habitus* de los agentes define formas de ser y estar en la escuela (Perales, 2005).

En nuestro caso particular, el *habitus* de los pobladores de Santa Rita procede de las transformaciones que han sufrido las condiciones materiales y simbólicas en las que desempeñan distintos roles, construyendo disposiciones y posiciones en los asuntos de la participación social a que son convocados por el jardín de niños. Por su parte, las educadoras en sus testimonios hacen explícitas las disposiciones, motivaciones, valoraciones y sensibilidades que las llevaron a elegir la profesión docente. Su *habitus* constituyó su matriz de percepción, la cual se configuró en la preprofesionalidad (Jiménez & Perales, 2007). Todo ello llevó a la reactualización en las formas de ser y estar en la institución.

Por otra parte, la participación social, desde la perspectiva burocrática, representa un compromiso más bien teórico, que no siempre se traduce en acciones concretas. Es un modelo que puede parecer plausible para quienes diseñan propuestas casi perfectas, pero que no siempre pueden aplicarse en la vida cotidiana de las escuelas. En la

lógica de las cosas, en la particularidad de la generalidad social, es necesario reconocer que la participación social es un proceso complejo, en el que coexisten diversas miradas, intereses, posiciones y disposiciones de los agentes (docentes, padres de familia, directivos y comunidad), que tienen sus historias, a través de las cuales construyen el sentido de lo posible y deseable, sujeto a la indeterminación contextual.

Los resultados del estudio coinciden con otros en los que se establece que, además de los cambios técnicos y modificaciones legislativas para organizar y motivar la participación, es necesario reconocer las particularidades de los contextos en los que se implementan las innovaciones, las cuales están sujetas a la indeterminación contextual (Ezpeleta, 2004).

En el caso del jardín de niños, la participación adquiere un cariz más bien burocrático, puesto que se invita a los padres de familia a participar en asuntos escolares como proveedores obligados y a formalizar su intervención en el llenado de formularios de comités diversos (violencia escolar, lectura, etc.) mediante disposiciones administrativas jerárquicas. Esta forma de participación no es significativa para las educadoras y aún menos para los demás miembros de la comunidad. Es oropel. Es mostrar algo que no es, aunque deslumbre, porque en lugar de impulsar la cultura de la participación, se fomenta la de la simulación. No obstante, los padres de familia históricamente se han implicado en los asuntos del jardín desde la fundación de éste en colaboración con las educadoras.

En este sentido, después de más de veinte años en que se ha dado un impulso renovador a la participación social en las escuelas, podemos decir que aún se ha avanzado poco. El reto sigue siendo impulsar la participación social, tal vez no en la forma en que la recomiendan los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) quien dice al respecto:

[se requiere] profesionalizar a los líderes y exigirles que rindan cuentas, es necesario que participen en las decisiones clave que ocurren en su escuela, tales como contratar o despedir docentes. La estructura de decisión que se adapte a sus contextos escolares también puede tener un impacto positivo en su desempeño. (p. 7)

Consideramos que, para eficientar la formación de la mano de obra, como es observado el futuro ciudadano, es necesario reconocer la matriz identitaria y sus reconfiguraciones de forma que se faciliten los procesos de cambio en la formación de una ciudadanía participativa, no administrativo-eficientista. En el caso particular de la participación social en la comunidad de Santa Rita, tal vez no se haya avanzado en la dirección sugerida porque el *habitus* de la población objetivo tiene su propia historia, en la reconfiguración de las condiciones objetivas y subjetivas que definen a su vez horizontes de posibilidad y cognoscibilidad.

Por otra parte, parece necesario tener presente que, además de tiempo, los agentes requieren información acerca de los límites y posibilidades de su participación. Efectivamente, la Ley General de Educación establece el tipo de participación esperada de parte de los padres de familia, algo que desde el punto de vista teórico está bien, pero que por desgracia no siempre se traduce en realidades concretas. Sin una participación activa, no habrá una conformación democrática del futuro ciudadano para que tome parte en las decisiones que afectan a la sociedad, como un valor en sí mismo y como predisposición para que se implique en los asuntos sociales a través de la deliberación con los otros.

Por último, consideramos necesario que en el impulso que se está dando a la participación social en la educación, como política del Estado Mexicano, se reconozcan los derechos del ciudadano a participar en los asuntos públicos, que competen a todos, compartiendo decisiones y responsabilidades de manera cooperativa, más que a través de la obligación administrativa.

Lista de referencias

- Alanís, C. (mayo-julio, 2013). Modalidades de participación social en educación básica. *Argumentos*, 26(72), 167-189.
- Anderson, G. L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores & M. Andrada (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp. 1-61). Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Bertely, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bertely, B. (enero-diciembre, 1994). Retos metodológicos en la etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 25-26, 31-46.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). *El Baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama.
- Calvo, B. (julio, 1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología*, 12(42), 9-26.
- Canales, A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. *Perfiles Educativos*, 113, 64-80.

- Córdova, R. (2000). Infidelidad femenina y tolerancia social en el campo: el papel de la sexualidad en la construcción de identidades En J. E. Aceves (Coord.), *Historia oral, ensayos y aportes de investigación* (pp.153-176). México: CIESAS/ SEP/CONACYT.
- Delgado, F. (2008). *La participación social en educación preescolar y desarrollo de competencias para la participación infantil: Cuatro Estudios de Caso*. México: Hacia una Cultura Democrática. A. C.
- Diario Oficial de la Federación. (1999). ACUERDO número 260 por el que se establecen los lineamientos para la constitución y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación. Recuperado de http://normatecaintern.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_260_constitucion_funcionamiento_participacion_social.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2000). ACUERDO número 280 por el que se establecen los Lineamientos Generales a los que se ajustarán la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Recuperado de http://normatecaintern.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_280_lineamientos_constitucion_funcionamiento_participacion_social.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2008). ACUERDO número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sepi/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49doa1108a/a476.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2010). ACUERDO número 535 por el que se emiten los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5145508&fecha=08/06/2010
- Diario Oficial de la Federación. (2011). ACUERDO número 609 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/reglas/ROPEC2012.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sepi/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- Empezaron ayer las dotaciones ejidales. (18 de octubre de 1936). Hemeroteca digital El

Siglo de Torreón. Recuperado de http://h.elsiglodetorreon.com.mx/Default/Skins/ElSiglo/Client.asp?Skin=ElSiglo&enter=true&AppName=_2

Estrada, M. (2008). La participación social en educación: Hacia una comunidad escolar en Las Margaritas, Chiapas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2). Recuperado de <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/oooo/0529/Participaci.pdf>

Estrada, M. (2009). La participación social en la educación: una mirada desde la comunidad educativa. En S. Street (Coord.), *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación; foros regionales del consejo mexicano de investigación educativa* (pp.265-298). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ezpeleta, J. (abril-junio, 2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.

Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Actas de Sociología*, 56, 95-119.

Flores, P. (julio-septiembre, 2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 16(50), 687-698.

García, A. (2002). *La participación de los padres de familia en educación, siglos XIX y XX*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2^a ed.). Barcelona: Paidós.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010a). *Archivo histórico de localidades*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010b). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>

Jiménez, L., & Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Pomares.

Jiménez, L., & Perales, F. (2010). *Formarse en acompañamiento: Reflexiones y prácticas de Sí*. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/noveles/principiantes/s/INV_s_JimenezLozano_FORMAR-SE_EN_ACOMPANAMIENTO.pdf

Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí, P. (2005). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas en educación: el caso de Observatorio Ciudadano en la Educación. *Perfiles Educativos*, 27(107), 7-39.

- Martínez, A., Bracho, T., & Martínez, C. O. (2007). *Los consejos de participación social en la educación y el Programa Escuelas de Calidad: ¿Mecanismos sociales para la rendición de cuentas?* México: Programa Interinstitucional de Investigación-Acción sobre Democracia, Sociedad Civil y Derechos Humanos/Universidad Veracruzana/CIESAS. Recuperado de <http://rendiciondecuentas.org.mx/wp-content/uploads/2013/03/Consejos-escolares-de-participaci%C3%B3n-social-y-el-programa-escuelas-de-calidad.pdf>
- Martínez, B. (2009). *El programa escuelas de calidad en las primarias del estado de México como política pública.* Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1094-F.pdf
- Matan a seis junto a un altar de la santa muerte. (3 de noviembre de 2012.). *El Siglo de Torreón.* Recuperado de <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/803954.matan-a-seis-junto-a-un-altar-de-la-santa-muerte.html>
- Morfin, J. R. (2006). Evolución de las autoridades agrarias y de los principios procesales que rigen los juicios agrarios. *Estudios Agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria*, 3, 93-116. Recuperado de http://www.pa.gob.mx/publica/rev_33/morfin.pdf
- Nájera, E., López, M., & Peña, E. (1930). *Informe General de la Comisión de Estudios de la Comarca Lagunera.* México: CVLTVRA.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2008). *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas.* México: Autor. Recuperado de <http://www.observatorio.org/publicaciones/ParticipSocialOCE.pdf>
- Olivo, A., Alanís, C., & Reyes, L. (julio-septiembre, 2011). Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza: una discusión con referencia a los consejos de participación social en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 775-799.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México.* Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Perales, F. (2005). La profesionalización de los docentes y las estrategias de formación en los programas de posgrado (Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España). Recuperado de <http://www.publicacionesydivulgacion.uma.es/tesis-doctorales/product/8729-la-profesionalizaci%C3%B3n-de-los-docentes-y-las-estra->

[tegias-de-formaci%C3%B3n-dos-estudios-de-caso-en-los-posgrados-de-educaci%C3%B3n-en-m%C3%A9xico.html](#)

Perales, F. (2008). *Contextos Socioculturales e Imaginarios en la Formación Inicial de los Docentes*. Recuperado de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html

Perales, F., & Jiménez, L. (2011). Relevancia de las historias de vida de las y los docentes en la investigación cualitativa. En J. A. Serrano & M. J. M. Ramos (Coords.), *Trayectorias: Biografías y Prácticas* (pp. 137-155). México: Horizontes Educativos-UPN.

Perales, F., & Soto, H. (2011). *La participación social en una escuela primaria: originares y avecindados*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0846.pdf

Poder Ejecutivo Federal. (1980). *Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sepi/Resource/sf29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057co/reglamento_asoc_padres_familia.pdf

Ponce de León, M. (2007). *Tensiones y límites en el marco del programa escuelas de calidad*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178934236.pdf>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=Participar>

Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., & Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado de <http://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32345>

Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de las escuelas*. Trabajo presentado en el Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación del Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rodarte, H. A., Barraza, M. G., & Barraza, L. (2009). *El programa escuelas de calidad desde la óptica de los docentes en el municipio de Durango*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178921862.pdf>

Safa, P., & Ramírez, K. (2000). Identidades locales como construcción del sujeto, símbolos colectivos y arena política: una propuesta metodológica. En J. E. Aceves (Coord.), *Historia oral, ensayos y aportes de investigación* (pp.97-110). México: CIESAS/SEP/CONACYT.

- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. Relevancia y complejidad del análisis de políticas públicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Social. (2012). *Indicadores del Ciclo Funcional de los Consejos Escolares de Participación Social Ciclo Escolar 2011-2012*. Recuperado de <http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/336/1/images/Indicadores%20CEPS%202012.pdf>
- Setién, J. M., Mora, S. A., Hernández, D., Flores, A. V., Díaz, F., Pérez, A., López, F., & Ramírez, L. (1999). *Estrategias de política para incorporar suelo de origen ejidal y comunal al desarrollo urbano y la vivienda*. Recuperado de http://www.pa.gob.mx/publica/rev_13/Estrategias.pdf
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, M. (2001). *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/consejo-estatal-participacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.consejo-estatal-participacion-social/files/pdf/participacionciudadana.pdf>
- Valdés, M. C. (1999). *Una sociedad en busca de alternativas: la educación socialista en La Laguna*. México: Secretaría de Educación Pública de Coahuila.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro*. México: Paidós.
- Zurita, U. (2008). *La participación social en la educación básica en México. Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000-2006*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación. Recuperado de http://www.redgestionescolar.org/file_biblio/participacionsocial_OCE.pdf
- Zurita, U. (enero-marzo, 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.