

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“ACTITUDES DEMOCRÁTICAS PARA LA PARTICIPACIÓN
SOCIAL EN JÓVENES DE SECUNDARIAS GENERALES EN
CHIAPAS, DURANGO Y EL DISTRITO FEDERAL”.

TESIS

Que para obtener el grado de
**MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN**

Presenta

LAURA MARIA RAMÍREZ MEJIA

Director: Dr. Pedro A. Flores Crespo

Lectores: Dr. Alejandro Canales

Dr. Felipe Hevia

MÉXICO, D.F.

2015

Resumen

Este estudio tiene por objetivo analizar las actitudes democráticas que presentan los jóvenes de escuelas secundarias generales y que son la base para generar condiciones participativas. Para ello, se realizaron grupos focales con diversos actores educativos: padres de familia, estudiantes, maestros y directores en 27 escuelas, en 3 estados de la República mexicana: Chiapas, Durango y Distrito Federal. El marco de referencia utilizado fue sobre democracia lo cual aporta otra óptica que profundiza la mirada gubernamental de la participación social que suele centrarse en la gestión (SEP, 2010b). Además, este trabajo complementa las investigaciones realizadas sobre participación social (Zurita, 2008; Delgado, 2008; Acevedo y otros 2008; Martínez y otros 2007) ya que presenta la visión de los actores educativos y sus puntos de vista sobre dicha política. Para ello, se utiliza metodología cualitativa: grupos de enfoque con estudiantes, padres de familia y maestros y entrevista semiestructurada con directores. Este estudio encontró que los jóvenes de secundaria se presentan actitudes democráticas como identificación de problemas, asumir responsabilidades propias y búsqueda de soluciones; también valoran el diálogo como forma ideal para resolver conflictos aunque, en la práctica siguen siendo las peleas, las formas más frecuentes de hacerlo. A pesar de esto, al momento de expresar públicamente los problemas para actuar colectivamente hay un desfase y dichas actitudes no logran llegar a la práctica para impactar en la vida escolar. La explicación que se encontró para esta situación, es que los jóvenes no son percibidos por los adultos –directores, maestros

y padres de familia- como individuos plenos e iguales con capacidad para actuar y defender sus argumentos, más bien, suelen tildarlos de apáticos y desinteresados aunque, las evidencias muestran que no es así. Se pudo observar que debido a esa concepción de los adultos, los jóvenes no se sienten escuchados y sienten que no hay espacios de participación social para expresar sus ideas. Aunado a esto, los mecanismos formales de PS en la escuela tampoco logran recoger los intereses de los alumnos ni contribuyen a mejorar la formación académica.

Palabras clave: participación social, jóvenes, actitudes democráticas, Consejos escolares de participación social

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

LGE: Ley General de Educación

CEPS: Consejos Escolares de Participación Social

APF: Asociación de Padres de Familia

PEC: Programa Escuela de Calidad

CONAPASE: Consejo Nacional de Participación Social en la Educación

PS: Participación Social

IFE: Instituto Federal Electoral

Contenido

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL	17
1. CORPORATIVISMO <i>VERSUS</i> DEMOCRACIA DELIBERATIVA	17
2. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL ANMEB	21
3. LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL A 20 AÑOS DE SU CREACIÓN .	25
4. PROBLEMAS Y CRÍTICAS REFERENTES A LOS CONSEJOS ESCOLARES DE PARTICIPACIÓN SOCIAL	27
5. ¿A MAYOR DEMOCRACIA, MAYOR PARTICIPACIÓN?	29
6. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EL SEXENIO ACTUAL.....	33
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	39
1. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN.....	40
1.1 <i>Participación Social desde la escuela: el difícil camino a la consolidación</i>	41
1.2 <i>Sentido de Comunidad: un impulso a la solución de conflictos</i>	50
1.3 <i>Participación social a partir de los nuevos lineamientos de operación</i>	52
1.4 <i>Los padres y su relación con la escuela</i>	58
2. BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN LOS JÓVENES	63
2.1 <i>Los gremios estudiantiles, un estudio desde Brasil</i>	65
2.2 <i>Participación social y empoderamiento en los jóvenes</i>	66
2.3 <i>Diferencias de género en participación social de jóvenes y mujeres</i>	67
2.4 <i>Educación cívica de los jóvenes</i>	68
CAPÍTULO III: MARCO REFERENCIAL	73
1. MODELOS DE DEMOCRACIA	75
1.1 <i>Democracia directa</i>	75
1.2 <i>Democracia representativa</i>	77
1.3 <i>Democracia participativa</i>	80
1.4 <i>Democracia deliberativa</i>	84
2. CONDICIONES NECESARIAS PARA LA DEMOCRACIA DELIBERATIVA	92
3. FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA	101
4. LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN	108
4.1 <i>Participación social en la educación: un valor en sí mismo</i>	108
4.2 <i>Beneficios de la participación social en la escuela</i>	110
4.3 <i>Condiciones para incentivar la participación social</i>	114
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	120

1. TIPO DE ESTUDIO	122
2 CASO DE ESTUDIO. CRITERIOS DE SELECCIÓN.....	124
3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	126
4 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	127
5 LIMITACIONES DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	130
6 ESTUDIO PILOTO	133
CAPÍTULO V: ANÁLISIS EMPÍRICO.....	135
1. ¿CÓMO VEN LOS ADULTOS A LOS JÓVENES?	136
2. ¿MUESTRAN LOS JÓVENES ACTITUDES DEMOCRÁTICAS PARA PARTICIPAR EN LA ESCUELA?.....	144
2.1 <i>¿Saben los jóvenes qué es la democracia?.....</i>	<i>145</i>
2.2 <i>¿Cómo actúan los jóvenes con respecto a la democracia?</i>	<i>147</i>
2.3 <i>¿Cuáles son los valores que los jóvenes asocian a la democracia?..</i>	<i>177</i>
.....	
3 ¿FUNCIONAN LOS MECANISMOS –FORMALES Y NO FORMALES- DE PARTICIPACIÓN? LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES	182
3.1 <i>Mecanismos formales de participación</i>	<i>183</i>
3.2 <i>Mecanismos no formales. La otra cara de la participación social en la escuela.....</i>	<i>197</i>
3.3 <i>Limitaciones y potencialidades del proceso de participación social de los jóvenes en la escuela</i>	<i>204</i>
CONCLUSIONES.....	213
REFERENCIAS	219
ANEXOS.....	228
ANEXO 1: FOTOGRAFÍAS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	228
ANEXO 2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	231

Introducción

Esta tesis se desprende del proyecto sobre participación social y democracia deliberativa, financiada por CONACYT con número de referencia 161611. Es el resultado de varios meses investigación tanto teórica como práctica que incluyó trabajo de campo en 27 escuelas secundarias, en 3 estados de la República mexicana: Chiapas, Durango y el Distrito Federal. En cada una de ellas se realizó un grupo focal con estudiantes, uno con maestros y uno con padres de familia; además se realizó una entrevista semiestructurada a los directores o subdirectores.

En dicho proyecto, se plantearon 7 dimensiones de estudio: Actitudes democráticas, Consejos Escolares de Participación Social –CEPS-, Gestión escolar, Niveles de participación, Elementos no deseados que intervienen en la participación social y Concepción de los actores escolares sobre participación social.

Quizá la mayor aportación sea, justamente, haber escuchado los testimonios de los actores educativos sobre la participación social ya que, como se verá, sus impresiones dan cuenta de cómo se vive dicha participación en la realidad de las escuelas donde la aplicación de las disposiciones jurídicas que se han hecho al respecto, toman matices particulares dependiendo del contexto y de las formas de organización escolar.

El presente estudio, se centra en la primera dimensión “Actitudes democráticas” y específicamente, en el caso de los estudiantes.

El trabajo consta de cinco capítulos, los primeros tres presentan la información teórica: el capítulo I hace un análisis de los trabajos sobre participación social y los que dan cuenta de las formas participativas de la juventud. El capítulo II presenta la democracia como marco de referencia, lo cual fue interesante para entender que dicho sistema político más allá de la parte electoral, debido a que está relacionado con la vida de los individuos y puede tener ámbitos cotidianos de aplicación. El capítulo III da cuenta de cómo se ha transformado la política de participación social en educación en México de acuerdo con el contexto político y las implicaciones que ello ha tenido en las escuelas.

Los siguientes dos capítulos dan cuenta de la parte empírica: el cuarto es sobre la metodología utilizada y el quinto es el análisis de la información recogida en el trabajo de campo.

A continuación y antes de entrar en materia, se presenta el planteamiento del problema y las preguntas y objetivos de investigación.

Planteamiento del problema

La participación social en educación trae múltiples ventajas, como afirma Latapí Sarre (2004), entre ellas la posibilidad de exigir que los gobiernos rindan cuentas a los gobernados, la corresponsabilidad de trabajar en proyectos conjuntos que favorezcan los procesos educativos, la democratización de las escuelas para hacerlas espacios de comunicación entre todos los actores interesados, aumentar

el compromiso de la sociedad con la educación de las nuevas generaciones y proponer nuevas políticas públicas que tengan en cuenta las necesidades de las diferentes esperas sociales.

La política de participación se introdujo de manera formal en México en el año 1992, dentro del marco del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este acuerdo, firmado entre el gobierno Federal, Estatal y el Sindicato Nacional para Trabajadores de la Educación (SNTE), transfirió el control de los servicios educativos hacia los Estados. La participación social se enmarcó, dentro de una etapa modernizadora, que configuró la nueva relación entre el Estado y sociedad (Galván, 2008). La política se orientó a la participación de los padres de familia en las decisiones en la escuela, para la mejoras de aprendizajes¹.

Esta nueva relación, Sociedad, Estado y Escuela se estructuró a partir de los Consejos Escolares de Participación Social, (CEPS). En 1993, este tema ocupó el capítulo VII de la Ley General de Educación en los que se delinea la participación de los padres y sobre todo de los CEPS.

Pablo Latapí (2005) es uno de los primeros académicos en criticar la ambigüedad de la ley pues explica que la participación social tiene muchos beneficios para la democracia y para la calidad del servicio educativo pero su avance como proceso sociopolítico y organizativo se ve frenado por esas

¹ Puede haber otro tipo de participación social en el campo educativo y es aquel que tiene que ver con la intervención de organizaciones de la sociedad civil, investigadores, periodistas, académicos en los procesos de política. Para un repaso detallado de este tema, véase el artículo de Pablo Latapí Sarre (2005) sobre Observatorio Ciudadano de la Educación y las referencias que aparecen ahí.

imprecisiones pues hasta el 2010 no existían prescripciones específicas para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social.

Buscando solucionar esa situación en 2010 se estableció el acuerdo 535, que buscó especificar un poco esta situación mediante los lineamientos de Participación Social que proponen, entre otras cosas, que los padres de familia, maestros y directivos, discutan a partir de los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (Enlace); se lee textualmente en el documento:

El consejo escolar tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades y exhortará al personal directivo o docente para que con base en los mismos se establezcan metas para mejorar los resultados en la siguiente evaluación, haciendo del conocimiento de la madres y padres de familia o tutores esta información (SEP: 2010).

Esto representa un avance para instaurar la política de participación social en las escuelas porque clarifica lo que los consejos escolares deben hacer y les otorga funciones de consulta, orientación, colaboración y apoyo (Vélez y otros, 2008). Sin embargo, diversos estudios han ahondado en el estudio de esta política que han servido para mostrar algunas causas de su baja efectividad entre las que cabe destacar:

- Falta de mecanismos de exigibilidad y apelación y de “prestaciones específicas” (Veloz, 2003)
- La pesada burocracia en la composición de los órganos de participación, así como la falta de cultura democrática (Latapí,2004b)

- Falta de tiempo de los padres de familia, intervención del SNTE y rigidez de los ordenamientos legales (OCE, 1999, 2002,2004,2009).
- La falta de claridad sobre los asuntos a participar, no se sabe qué son los consejos, para qué sirven y cuáles son sus funciones específicas (Martínez, Bracho, Martínez, 2008)
- Acumulación de propósitos de naturaleza distinta y dispersa (seguridad, obesidad, mejora de aprendizajes, mejora de infraestructura, cuidado del ambiente) (Flores-Crespo, 2010)
- Falta de confianza entre directivos escolares, maestros y padres de familia derivado de malos diseños institucionales (Santizo, 2011)

Aunque la participación social empezó a ser una política de Estado desde 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB) y con su posterior inclusión en la Ley General de Educación (LGE) en 1993, persisten 22 años después, ambigüedades relativas a su funcionamiento. Pablo Latapí fue uno de los primeros en hacerlo notar:

“Las primeras que saltan a la vista [ambigüedades] son semánticas: “participar” significa formar parte de, pero al aplicarse a la sociedad no se aclara con qué finalidades, en qué procesos, a nombre de qué intereses, ni con qué representación. En el caso de la educación en concreto, el término encubre aspectos muy variados, que pueden ser incluso contradictorios: participa quien protesta por las violaciones a su derecho a la educación, pero participa también quien colabora con programas del Estado; asimismo quien exige rendición de cuentas o quien trabaje en mejorar los libros de texto” (Latapí, 2005: 2)

El tema de la participación social ha ido cobrando fuerza tanto a nivel internacional como en México. Al respecto, la CEPAL (2000) reconoce la importancia de una ciudadanía que no sólo exija sus derechos, sino que se involucre a fondo; plantea la necesidad de incluir nuevos actores sociales que sean capaces de tomar decisiones relevantes y que logren enriquecer el ámbito de lo público. Es decir, ciudadanos que no sólo se dediquen a los espacios privados sino que puedan hacer parte de la esfera pública, conservando su carácter de sociedad civil:

Al dar voz a los agentes, los mecanismos de participación necesarios para llegar a estos acuerdos promueven el interés en el sistema, aumentan el grado de aprovechamiento de los beneficios que éste genera y fomentan el desarrollo del capital social, entendido como la capacidad de cooperación existente en una sociedad” (CEPAL, 2000:66).

También en el informe sobre desarrollo humano del PNUD (2004) se menciona que:

Los informes globales, regionales y nacionales sobre desarrollo humano han reconocido que éste es ciertamente más amplio que la educación, la salud y el ingreso e incluye, entre otras cosas, la protección de los derechos humanos, el fortalecimiento de instituciones que amparen las libertades fundamentales de los individuos y su seguridad, la promoción de la participación de las personas en los ámbitos que afectan sus vidas y el desarrollo de grupos de la sociedad civil (PNUD, 2004:46).

Este informe evidencia que la participación social no sólo es relevante para los individuos que tienen algún interés específico, sino que es un factor importante para aumentar el desarrollo humano y posteriormente argumenta que la participación social va íntimamente relacionada con la democracia y con los procesos de rendición de cuentas que a su vez son la base de la seguridad (PNUD,

2004). Es decir, se valora la participación social no sólo de manera instrumental, sino también intrínseca.

En México, la política de participación social se ha encaminado a crear y fortalecer los Consejos escolares de participación social (CEPS) que se plantean como un espacio para involucrar a los actores interesados en la educación. Sin embargo, dichos consejos no han logrado funcionar como entes de deliberación democrática. ¿Por qué preocuparse por la promoción de la democracia a partir de los esquemas de participación social? Aunque explicaremos más adelante tal importancia, en principio, se diría que ambas acciones no pueden desligarse para que ambas puedan ser desplegadas. Sin capacidades democráticas es difícil que la participación se despliegue y viceversa.

De acuerdo con Zurita (2008) la participación de los padres ha estado, generalmente, asociada con la infraestructura y el mantenimiento de los planteles, el apoyo en eventos o festividades y, en ocasiones, la gestión de recursos económicos para la escuela. Siguiendo el planteamiento de esta autora, difícilmente, la participación se encamina para recoger los intereses de los diferentes actores educativos. En las escuelas se tiene la creencia que abrir la posibilidad de participar podrá ser caótico o incontrolable. (Zurita, 2008)

Por otra parte, pero relacionado con lo anterior, hay que enfatizar que en las escuelas no suele tenerse en cuenta la opinión de los estudiantes. Zurita (2010 - 1) ha recalcado que la PS generalmente se asocia con la participación de los padres de familia. De acuerdo con Sepúlveda y Valdez (2008) existe la creencia que los jóvenes no son capaces de participar lo cual es, de entrada, una limitación para

incluirlos en los procesos escolares ya que ¿cómo se va a integrar a un consejo a un individuo que no es capaz de participar? Incluso en los Lineamientos Generales de operación de los CEPS (SEP, 2010) la participación de los estudiantes se define como opcional lo cual plantea que, desde la política pública, los jóvenes son tratados como algo lateral al fortalecimiento de la escuela.

Este estudio, busca entonces, entender cómo perciben los estudiantes la participación en la escuela. ¿Acaso no presentan actitudes democráticas los jóvenes para participar como ciudadanos en un país cuyo régimen político cambió? Una fortaleza es haber centrado el trabajo de campo en la demanda, es decir en los actores educativos y sus percepciones sobre el fenómeno de P.S, esto resulta relevante para entender cuáles son las limitaciones, pero también las áreas de oportunidad de la P.S que hay en la cotidianidad de la escuela. Para enfocar el trabajo, se utiliza, como marco de referencia, la democracia deliberativa, con la idea de entender que para que la participación social se logre desenvolverse plenamente, es necesario contar con una democracia que trascienda lo puramente electoral y se centre en las actitudes y prácticas escolares encaminadas al diálogo y la deliberación para buscar consensos que permitan mejorar el entorno escolar.

Agradecimientos:

Antes de entrar de lleno a la investigación, quisiera agradecer a Pedro Flores Crespo por invitarme a participar en este trabajo. Al Dr. Carlos Muñoz Izquierdo (Q.E.P.D) por ser el primero en involucrarme con la investigación educativa, su trabajo ha sido una motivación. A Ana Violeta Ramírez porque empezamos este trabajo como compañeras y lo terminamos como amigas. A Silvia Ojeda por su ayuda para terminar el proyecto. Al INIDE porque siempre me han hecho sentir parte de ese gran equipo; en particular a la Dra. Marisol Silva a quien considero mi amiga y que me ha apoyado en todo este proceso. A Verónica Águila quien nos brinda su ayuda y ha facilitado este trabajo. A mis profesores de la MIDE quienes con sus conocimientos han sido claves en mi formación. A mis compañeras de la MIDE por todo lo que aprendimos juntas. A mis padres, que aunque estén lejos siempre me han guiado, a mis hermanos porque cada uno desde su ámbito ha trabajado por hacer un mundo mejor. A mi familia política por acogerme en México. A Juan Carlos Roa porque todo el trabajo es mejor si uno tiene con quien caminar. A Elisa y José Ángel porque todo lo que hago es por ustedes, tenerlos en mi vida es mi mayor alegría.

Capítulo I. MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la política de Participación Social (PS) que el Estado mexicano propuso en 1992 con la firma del ANMEB. Es relevante para el presente estudio busca entender los aciertos que la Política de participación social (PPS) ha tenido en estos 20 años pero también evaluar las limitaciones que ha tenido que enfrentar. Para ello, resulta necesario contextualizar las diferentes etapas que dicha política ha tenido mediante la descripción de los conductos que los diferentes gobiernos han planteado y también de las críticas que académicos (Veloz, 2003, Canales, 2006, Latapí, 1995, 2004) y organizaciones ciudadanas (como el Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999, 2010) han externado con vistas a fortalecer la participación social no sólo desde el lado estatal sino también teniendo en cuenta las necesidades ciudadanas.

1. Corporativismo *versus* democracia deliberativa

Para entender mejor el desarrollo de la participación social y las causas que llevaron a México a adoptarla como una política pública resulta relevante analizar las formas de poder que operaron en el país durante el siglo veinte, específicamente el corporativismo para luego entender cómo se dio la transición hacia la democracia.

Después de la revolución mexicana y con aval de los gobiernos priístas, México adoptó un sistema corporativista que le dio poder a diversos sindicatos y sobre todo, la posibilidad de que éstos pudieran intervenir en asuntos políticos y en

la operación de temas sociales como la educación (Veloz, 2003). En las últimas décadas del siglo veinte el país no dio un giro hacia una democracia participativa que incluyera otras voces. Los gobiernos de la transición (2000-2012) refrendaron el pacto corporativo a pesar de que su efectividad disminuía. En este apartado entonces, se revisarán algunas consideraciones sobre esos dos sistemas y sobre las consecuencias que tiene adoptar una u otra postura para la participación social.

La intención de fortalecer los sindicatos inicia en la década de los treinta bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas. Según Muñoz (2004) en ese periodo se inició un intercambio entre el partido – gobierno y los sindicatos que consistió en la postulación por parte del PRI de líderes sindicales a puestos de elección popular a cambio de recursos financieros otorgados por los sindicatos al partido y sobre todo, el voto corporativo de los trabajadores además de la aceptación de las políticas gubernamentales en el ámbito laboral, industrial, social y hacendaria, este intercambio funcionó durante varias décadas gracias a que:

Esta relación de intercambio, beneficiosa para ambos actores, fue sostenida, en primer lugar, en razón de la existencia de un sistema de partidos del partido hegemónico que favorecía el triunfo de los candidatos postulados por el PRI. Igualmente, el intercambio se basó la presidencia de un Estado que se erigió en el principal motor del desarrollo nacional y donde la fortaleza del mercado interno era un factor fundamental. Para ello, requería de sindicatos subordinados a las metas gubernamentales y partidos políticos de oposición sin fuerza suficiente para influir en el curso de aquellas (Muñoz, 2004:25)

Gracias a esta relación entre al partido oficial y los sindicatos, México se sustentó en un modelo donde el Estado intervenía directamente en la economía además de ser el único encargado de la política social. Así se impulsó un proyecto

social donde se organizaron las masas desde arriba y con canales de “participación controlada” con mecanismos de negociación definidos según las circunstancias específicas lo cual exigió restricciones a la libertad de asociación, siendo los sindicatos las organizaciones más favorecidas por el ejecutivo y por el partido (Muñoz, 2004)

Sin embargo, este modelo empezó a desgastarse y México se vio en la necesidad de apostarle a una democracia; quizá uno de los cambios más relevantes se dio después de las elecciones de 1988 que fueron marcadas por la presunción de fraude, de ahí se desprendió la necesidad de incluir a los ciudadanos en la organización del proceso electoral mediante el establecimiento del Instituto Federal Electoral. A partir de ahí y de los trágicos sucesos en la Ciudad de México como el terremoto de 1985, las Organizaciones de la Sociedad Civil empiezan a cobrar relevancia y a presionar para lograr un país más democrático y por ende, más participativo (Verduzco, 2003). En contraparte, el gobierno empieza ser cuestionado y por tanto, se ve obligado a legitimarse para lo cual introduce el discurso de la participación social (Verduzco, 2003).

La pregunta que surge de lo anterior es ¿por qué un sistema de gobierno autoritario y corporativo decide abrirse y permitir que los ciudadanos participen en diversos ámbitos? De acuerdo con Veloz (2003), fue durante la presidencia de Miguel de la Madrid cuando el tema de la participación social aparece en la agenda pública con el fin de incluirla para fortalecer la democracia; pero es después de las elecciones de 1988 cuando el asunto empieza a tomar fuerza debido a que llega al poder un presidente cuestionado por la presunción de fraude y es entonces cuando

el gobierno debe buscar legitimidad y opta por abrir canales de participación que ayuden a consolidar la democracia debilitada. El ámbito educativo también se vio influenciado por esta corriente y aunque el Estado siguió teniendo la atribución de llevar la política educativa, se abrieron posibilidades de participación que terminarían consolidándose con la firma del ANMEB.

En esa línea, Latapí (2004a) comenta que el tema de la participación social se convirtió en política pública debido principalmente a tres factores: por una parte, las presiones de grupos sociales que empezaron a demandar mayor participación en diversos ámbitos de política pública (esto como consecuencia de la apertura democrática), en segundo lugar, hubo debates internacionales que argumentaban los beneficios de la participación en educación y de acuerdo con Latapí:

Sin duda también existía la convicción de que esta participación constituía una fuerza imprescindible para frenar las pretensiones de control sindical sobre las escuelas (Latapí, 2004a: 315).

Finalmente, en el año 2000 y por primera vez en setenta años la presidencia fue ocupada por un militante de otro partido distinto al Partido Revolucionario Institucional (PRI). La alternancia supuso un cambio para México en cuanto que ya ningún partido tiene asegurada la presidencia y así México ha optado por ser un país más democrático y con instancias de participación social adecuadas, sin embargo, los gobiernos de la transición (2000-2012) fallaron en crear nuevos esquemas de gobernabilidad que fueran democráticos y efectivos.

2. La participación social en el ANMEB

De una forma u otra en México han existido diferentes formas de participación social que han hecho frente a coyunturas determinadas es el caso por ejemplo de las misiones culturales ideadas por Vasconcelos y que buscaban integrar a la comunidad en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura. También, dice Verduzco, se han conformado grupos que buscaron hacerle frente a ciertas medidas estatales con las que no estaban de acuerdo como La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la cual fue fundada en 1917 y fortalecida durante el Maximato para protestar en contra de la prohibición estatal de dar educación religiosa (Verduzco 2003). Incluso movimientos sociales que tuvieron eco en todo el territorio y que fueron un primer intento de organización ciudadana de protesta como el movimiento estudiantil de 1968 que, de acuerdo con Schettino (1999), buscaban mayor participación de la clase media que desde la época cardenista había quedado relegada de la vida pública debido a la prioridad otorgada a los sindicatos. Con el corporativismo no existen individuos o ciudadanos, sino masas (Schettino, 1999).

De acuerdo con Latapí (1995), la participación social no fue reconocida oficialmente ni mucho menos plasmada en ningún órgano legal hasta 1992 año de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Anteriormente, el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana sufrió varias modificaciones desde el año de su promulgación en 1917, pero el carácter estatal de la educación siempre se mantuvo:

Nuestras constituciones han tenido la preocupación predominante de salvaguardar la competencia del Estado en la educación y definir sus orientaciones ideológicas; padres de familia y comunidad han estado siempre ausentes de los textos constitucionales que

reglamentan la educación, como también lo han estado los maestros (Latapí, 1995: 229)

Es por lo anterior, que la firma del ANMEB en 1992 supone un parteaguas en el tratamiento que el Estado le da a la participación social. Los temas principales del acuerdo fueron: reorganización del sistema educativo, renovación curricular, magisterio y participación social. Sin embargo, es evidente que cambiar un ordenamiento legal o firmar un acuerdo entre las partes implicadas no supone una transformación inmediata en la realidad social, de hecho, ni siquiera al momento de la firma del ANMEB todos los actores estuvieron de acuerdo con abrir la educación a una mayor participación de agentes externos a la escuela.

Según Latapí (2004a), el sindicato no estuvo de acuerdo con el rubro de participación social por considerar que las escuelas eran su territorio y que la participación de otros actores podría afectar sus intereses; *esto, - continúa Latapí,-* sumado a la falta de cultura cívica por parte de los mexicanos han obstaculizado que la participación social en educación se vean realmente en el práctica (Latapí, 2004b). ¿Realmente por no tener cultura cívica la participación social en la escuela mengua? ¿Quién debería promover esta cultura cívica? La observación de Latapí (2004b) constituyó la piedra de toque del proyecto de investigación (Conacyt 161611) del cual se desprende esta tesis. El objetivo fue poner en cuestionamiento la trayectoria de dependencia con el pasado que establece el reconocido investigador nacional para explicar por qué la PPS no ha podido desarrollarse como se esperaba. Pareciera que la transición a la democracia ni el cambio de régimen político – de partido hegemónico a un pluralismo y competencia partidista – han

bastado para que la participación democrática se asiente y promueva en la escuela mexicana.

A consecuencia de la resistencia por parte del SNTE, el tema de la participación no se profundizó en el ANMEB. Sin embargo Latapí (2004b), menciona algunos puntos a favor de la apertura de la educación hacia otros actores.

La PS contribuye a:

Desplegar la energía social para enriquecer la tarea escolar, eliminar la intermediación burocrática, lograr una comunicación más directa entre alumnos, maestros, escuela y comunidad, estimular el apoyo de los padres de familia para el aprendizaje de sus hijos, todo lo cual redundará en fortalecer el carácter integral de la educación. Además de la participación social se espera que la comunidad siga más de cerca el funcionamiento y desempeño de sus escuelas (Latapí, 2004: 42)

La participación social quedó establecida en la Ley General de Educación en el Capítulo VII ratificando así la presencia que debía tener en el ámbito educativo, en los artículos 65, 66 y 67 se tratan los derechos y obligaciones de padres de familia y sus asociaciones que no varían radicalmente con respecto a la ley anterior de 1973 (Latapí, 1995). Es en los artículos 68 a 73 donde se da, quizá, el cambio sustantivo de mayor importancia al incluir los Consejos de Participación social como órgano representativo de la comunidad y que debieran operar en varios niveles: escolar, municipal, estatal y nacional (en el caso del Distrito Federal, habrá uno en cada delegación).

Latapí (1995) realizó un análisis recién salida la LGE y consideró que la creación de los CPS fue un avance importante en el desarrollo de la política de participación social ya que tienen el potencial de vincular la escuela con la

comunidad y seguir de cerca el proceso educativo, pero añadió también de manera crítica que los consejos suponen grandes dificultades debido a que es complicado regularlos con normas universales ya que las comunidades y los contextos donde las escuelas operan son diferentes entre sí.

En esa misma línea, Latapí (1995) reconoce que la posibilidad de que los CPS puedan intervenir en asuntos pedagógicos supone un cambio de gran trascendencia para el sistema educativo que anteriormente estaba completamente cerrado a opiniones o intrusiones externas en este rubro pero también repara en que las probabilidades de que los padres de familia tengan una voz fuerte es baja ya que tendrán que discutir con los otros miembros del consejo cualquier cambio es decir, con directores y maestros. En estudios posteriores, Latapí se hacía una pregunta reveladora “¿a quién pertenecen las escuelas mexicanas?” Gracias a este cuestionamiento, uno puede empezar a dilucidar el centralismo, corporativismo y patrimonialismo que existe en el sistema educativo mexicano.

Otra crítica expresada por Latapí (1995) es que la LGE prohíbe a los consejos intervenir en temas laborales del magisterio pero convoca a un representante del sindicato para que sea parte del mismo ¿si no se van a tratar temas laborales para qué tiene que estar presente el sindicato?, reclama el destacado investigador.

Para Latapí (1995), el carácter consultivo de los consejos limita fuertemente la posibilidad de cambiar las estructuras verticales que operan en las escuelas y esto impide a su vez que puedan convertirse en una verdadera contraloría social lo cual puede terminar por cerrar cualquier motivación que los padres interesados por la educación tengan.

De todas estas críticas expresadas, Latapí concluye:

Como se ha dicho, su creación (de los CPS) representa un avance en el plano de la comunicación, quizás también en el de la representación, pero su funcionamiento no llegará a afectar las estructuras de poderes o intereses –sindicales, políticos o administrativos- que han obstaculizado hasta ahora la elevación de la calidad de la educación (Latapí, 1995: 250)

Es justamente el objeto de este estudio observar la realidad para dilucidar si Pablo Latapí tenía razón en las apreciaciones que dio sobre el tema de la participación social en 1993. Como parece advertirse, el especialista educativo le atribuía un peso muy limitado a los CEPS para “afectar” la estructura política de la escuela.

3. Los consejos de participación social a 20 años de su creación

La Ley General de Educación de 1993 propuso la creación de los Consejos de Participación Social en todo el país, sin embargo, desde el principio este ha sido un proceso lleno de obstáculos. En palabras de Veloz (2003) los consejos fueron concebidos para

Apoyar la labor de la escuela -sin intervenir en los asuntos laborales, técnicos o administrativos propios de los maestros o de las autoridades- realizando tareas de gestión, colaboración y apoyo, sin duplicar o invadir las atribuciones de otras figuras institucionales (como los Consejos Técnicos) (Veloz, 2003:111).

Pero desde esta concepción ya se les limita fuertemente y además se plantea una forma de trabajo unidireccional donde los Consejos apoyan la escuela pero esta no tiene mecanismos para favorecer con sus proyectos a la comunidad.

La idea era crear cuerpos colegiados donde participaran padres de familia, maestros, directivos, alumnos, exalumnos y otros miembros de la comunidad y que deberían operar en cuatro niveles: escolar, municipal, estatal y nacional.

En los últimos años el número de CEPS escolares ha ido en aumento pasando de 61.000 en 1998 a 133.535 en 2005, actualmente la página de Internet del Consejo Nacional de Participación Social en Educación (CONAPASE) reporta que hay 190.181 CEPS registrados. El Distrito Federal, Tabasco y Baja California son las entidades federativas con mayor porcentaje de CEPS registrados (casi 98 en los 3 casos) mientras que Michoacán es el que menos CEPS tiene registrados (menos de 29 por ciento) (SEP, 2012).

Sin embargo, y a pesar del aumento, la situación de los consejos ha sido compleja desde sus inicios, el primer obstáculo con el que se tuvieron que enfrentar fue que desde su creación legal en 1993 hasta el año 2010 no hubo lineamientos claros que dieran un rumbo a su operación.

4. Problemas y críticas referentes a los Consejos Escolares de Participación Social

De acuerdo con Canales (2006), en el sexenio siguiente a la firma del ANMEB y a la promulgación de la LGE, empiezan a surgir las primeras complicaciones (sexenio 1994 – 2000 a cargo de Ernesto Zedillo).

Al juzgar por el diagnóstico, ya se reconocía que lo que se tenía enfrente era más complejo de lo supuesto, y seguramente, que la idea de tratar la participación como entidad homogénea y con las mismas finalidades no había sido la mejor alternativa de diseño de una política (Canales, 2006: 11)

Entonces el primer problema que la realidad mexicana mostró corresponde con lo planteado por Latapí en sus comentarios a la LGE y mencionado en el primer apartado de este capítulo (Latapí, 1995): La escuela mexicana es diversa, es fundamental tener en cuenta los contextos y las particularidades de cada región porque de lo contrario la política de participación social no puede ser exitosa.

Más adelante, en el sexenio de Vicente Fox, la participación social fue retomada en El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (PNE); se menciona como parte de su visión a 2025, que la “educación será de interés prioritario para todos los sectores de la sociedad, quienes la apoyarán efectivamente y participarán de manera activa en su quehacer [...], habrá formas variadas y mecanismos eficientes de participación social y rendición de cuentas” (SEP, 2001:75).

También se menciona el hecho de que la educación sea pública no significa que sea un asunto únicamente gubernamental sino que pertenece a todos por lo que los diferentes grupos sociales deben involucrarse en su desarrollo (SEP, 2001)

Sin embargo, en el mismo PNE se reconoce que la participación social en México ha estado marcada por una visión donde la autoridad plantea los temas para que los ciudadanos traten y reconoce que las contribuciones de los padres de familia a las escuelas es de carácter contributiva, es decir en especie y dedicadas a la infraestructura (SEP, 2001).

De acuerdo con Canales (2006), una acción relevante emprendida por Vicente Fox fue la vinculación de los CPS con el Programa Escuela de Calidad (PEC), lo cual no sólo tuvo implicaciones para la gestión, sino también conceptualmente para enlazar el tema de la participación con la importancia de trabajar por la calidad educativa. De acuerdo con Martínez y otros, (2007) antes de dicha vinculación los CEPS eran letra muerta y fueron las nuevas atribuciones dadas por el PEC quien logró darles nuevos bríos. Específicamente, el PEC para dar el financiamiento solicita a la escuela un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y un Plan Anual de Trabajo PAT, se precisó entonces que el CEPS de cada escuela debía validar y firmar esos documentos.

Pero a pesar de las intenciones del gobierno de la alternancia, la participación social no logró el impulso que necesitaba, ni el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE), que fue suscrito en agosto de 2002 por la SEP y el SNTE y diversos actores sociales, ni la reconocida necesidad de reformar el CONAPASE fueron exitosos y la participación social volvió a pasar a segundo plano (Canales, 2006).

El 2006 llega entonces con profundos cuestionamientos a la política de participación social, no queda claro para qué participar (Canales, 2006), la ley no

contempla instancias de apelación cuando los derechos de los padres se violan o se limitan, no hay prescripciones específicas de operación de los CEPS, ni siquiera quedan claras sus atribuciones, el esquema de participación social es rígido y vertical y tampoco hay criterios de evaluación para los consejos (OCE, 2005)

5. ¿A mayor democracia, mayor participación?

El sexenio de Felipe Calderón al igual que el de sus predecesores, incluyó en el discurso el tema de la participación social en educación. En el Plan Nacional de Desarrollo (2007) en el apartado dedicado a igualdad de oportunidades y en el tema específico de educación se menciona como estrategia 12.2:

Impulsar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas Si bien existen mecanismos para la participación de las familias en la dinámica escolar y en el mejoramiento de las instalaciones escolares, la participación suele ser limitada. Por ello, se diseñarán mecanismos para que los padres de familia, como parte importante de la comunidad educativa, participen con mayor interés en el seguimiento y apoyo a la formación de sus hijos. Desde luego, estos mecanismos serán siempre de aliento a la participación voluntaria. Como parte de este esfuerzo se garantizarán las condiciones de operación de los Consejos Escolares de Participación en cada plantel y la realización de por lo menos dos talleres de capacitación anual para sus integrantes (PND, 2007).

Pese a estos propósitos, el impulso a la participación social fue tibio. A principios de este periodo presidencial, Martínez y otros (2007) publicaron un estudio sobre los CEPS en tres estados de la República: Zacatecas, Colima y Puebla y concluyeron que éstos no están trabajando adecuadamente, no se cumple con lo planteado en la LGE ni con las prescripciones del PEC.

Las autoras muestran que la rendición de cuentas como objetivo de la participación social en realidad se limita a una dimensión informativa en el que la SEP le informa a la ciudadanía sus acciones y políticas pero no se profundiza para llegar a una dimensión de justificación y mucho menos de sanción (Martínez y otros, 2007). Es decir, se reconoce el derecho y la importancia de que los actores sociales estén al tanto de lo que sucede en educación, tanto a nivel macro (políticas, programas) como a decirle a los padres de familia mediante calificaciones o pláticas lo que pasa con sus hijos, pero no hay realmente un proceso recíproco donde los padres puedan tomar decisiones. Retomando de nuevo a Latapí (1995), los CEPS y la participación social en general se queda en una esfera consultiva sin tener capacidad de decidir e incidir. ¿Cambió esto a partir de la introducción de los lineamientos generales de 2010? Esta tesis da cuenta de ello, pero antes de pasar a este punto, es importante seguir repasando el estudio de Martínez y otros (2007). Para estas autoras, los CEPS no están funcionando adecuadamente, cuando llegan a constituirse, están atados de manos y se limitan a trabajar en cuestiones de infraestructura o de organización de convivios y casi en ningún caso los CEPS involucran a la sociedad civil. Los padres de familia son convocados para firmar el PETE y el PAT para cumplir el requisito y muchas veces los CEPS solo existen en el papel. Con base en esta afirmación resulta relevante conocer la situación de los consejos en otros estados, comprender si al finalizar este sexenio hay menos simulación y en ese caso cómo operan realmente.

Por otra parte, habría que mencionar que en el año 2010 se dieron a conocer en el Diario Oficial de la Federación (DOF) los Lineamientos generales para la

operación de los Consejos Escolares de Participación Social. El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2010) hizo un interesante comentario al respecto y opina que:

Estos nuevos lineamientos recogen algunas de las críticas a la forma como estaba concebido en la legislación en la reglamentación el funcionamiento de los CEPS. La que más se atiende es la crítica referida a la falta de contenido de los CEPS: existían, pero no tenían materia de trabajo. Ahora la tienen, perfectamente estipulada. Se avanza en empoderar más a los padres de familia dentro de los CEPS, al darles mayoría simple en su integración. Resulta muy importante la discusión de los resultados de la prueba ENLACE; no tanto para elevar el puntaje de la prueba, sino para que la comunidad reflexione sobre las prácticas pedagógicas a partir de sus resultados e imaginar alternativas para que los niños aprendan mejor (OCE, 2010: 20)

Después de 17 años el gobierno logró explicar en qué y cómo debían trabajar los consejos y sobre todo, después de muchas décadas permitió a los padres involucrarse en temas pedagógicos. Sin embargo, aún quedan asignaturas pendientes. Según OCE (2010), sigue existiendo excesiva calendarización de los temas. De acuerdo con OCE (2010), esto supone un problema por ejemplo para las escuelas multigrado que son 46 por ciento y que deben conformar ocho comités de trabajo o en el caso de familias donde los padres de familia trabajan y no cuentan con el tiempo necesario para acudir a las reuniones.

Siguiendo a OCE (2010), a pesar del esfuerzo por clarificar la situación de los CEPS, tampoco hay un cambio real en materia de configuración democrática pues no se requiere que los miembros del consejo sean elegidos por consenso, más bien parece ser suficiente que sean designados por la APF, y peor aún los alumnos no están considerados en la conformación del CEPS. Tampoco se atiende a la

diversidad de escuelas y contextos. La rigidez en los lineamientos deja entrever la misma actitud vertical por parte del gobierno que representa a un Estado acostumbrado a decir en qué, cuándo y cómo participar; queda poco espacio para que los padres puedan plantear los temas que les preocupan o para la discusión de temas concretos de cada escuela.

En otra línea, el PEC editó en 2010 su modelo de gestión donde explica la importancia de la participación social y su relación con dicho programa. De acuerdo con el documento (SEP, 2010-2), para que la escuela funcione adecuadamente se necesitan cuatro dimensiones: (1) organizativa, (2) pedagógica (3) curricular y (4) administrativa y participación social. Esta última entendida como la dimensión que involucra a los padres de familia y otros miembros de la comunidad para que se integren a las actividades del centro escolar, para que conozcan los objetivos de aprendizaje de sus hijos y ayuden desde la casa en su formación académica y personal y de esa forma se contribuya a mejorar las prácticas orientadas al aprendizaje y al logro escolar. Esto se requiere para generar nuevas actitudes ante las autoridades y así generar capital social. Además, el PEC le da énfasis a la necesidad de que la escuela tenga mecanismos adecuados para la rendición de cuentas por medio de canales para recibir quejas de los padres de, pero también para informar a los padres de familia aspectos relevantes de la institución. Al respecto, se dice lo siguiente:

Rendir cuentas en los aspectos administrativo y financiero no es suficiente, han de considerarse los alcances colectivos en la transformación de la gestión y, de forma primordial, comunicar ampliamente el desarrollo de competencias y niveles de logro académico de los alumnos, lo que representa la importancia de este principio de la gestión educativa (SEP, 2010-2: 110)

Finalmente, en los anexos del documento, se plantean los criterios operativos de la participación social (y de los otros componentes del plan de gestión) mismos que se abocan a integrar a los padres de familia en las discusiones colectivas, a tener en cuenta sus opiniones, a incorporarlas al momento de planear actividades, a informarlos oportunamente de las actividades, a invitarlos a participar en el plan de mejora, a llevar procesos de capacitación por medio de Escuela para Padres, y a motivarlos para que acudan a conocer el aprovechamiento de sus hijos (SEP, 2010-2)

Así pues, el sexenio de Felipe Calderón se preocupó por definir y especificar los temas relacionados con la participación social, no sólo lo menciona en su Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, sino también aterriza criterios operativos en los lineamientos de 2010 y en el modelo de gestión del PEC. La pregunta que surge a continuación es: ¿resulta esto suficiente? ¿contribuyen estos cambios a mejorar la experiencia cotidiana de participación social en las escuelas? Sin duda, para contestarlas se requiere de investigaciones que se planteen estas cuestiones. Esta tesis trata de arrojar luz sobre los beneficios y limitaciones que han producido los recientes cambios – o más bien, enmiendas – a la PPS.

6. La participación social en el sexenio actual

En 2012 el Partido Revolucionario Institucional (PRI) vuelve al poder al ganar las elecciones presidenciales. Un año después de posesionarse, el presidente

Enrique Peña Nieto publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013) el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 (PSE) donde se plantean objetivos, estrategias y líneas de acción de la política educativa del sexenio.

El PSE 2013 - 2018 no hace alusión explícita a la política de PS, menciona una sola vez a los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) y no da cuenta de lo que se ha avanzado ni presenta metas para continuar el –ya de por sí lento- camino a su consolidación.

Por otra parte, el PSE 2013-2018 reconoce que el sistema educativo mexicano enfrenta problemas graves como el abandono escolar, la baja eficiencia terminal y en general una educación que no cumple con estándares de calidad; todo esto, asociado al currículo sobrecargado que dificulta la apropiación y a los bajos resultados del programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA); se muestra también que a la escuela se le han generado una serie de demandas que por sí sola no puede resolver y que la comunidad escolar carece de recursos, apoyos, y mecanismos para solucionarlas.

¿Es verdad que la escuela carece de apoyos y mecanismos? ¿Por qué no reconoce los que existen y trata de fortalecerlos? El programa, parece desconocer que, de acuerdo con el CONAPASE, 79 por ciento de las escuelas de educación básica tienen instalado un CEPS y que pese a sus limitaciones funcionales podrían ser utilizados para hacer realidad algunos objetivos trazados con respecto a la autonomía de las escuelas, al fortalecimiento de la relación de la escuela con su entorno, a la dignificación de los planteles, e incluso a la igualdad de oportunidades

y no discriminación de las mujeres, que se expone como el eje central de la política educativa del presente sexenio.

Al respecto de la dignificación de las escuelas, Martínez y otros (2007), muestran que la participación social en la escuela se enfoca mayoritariamente en mejorar la infraestructura, equipar el plantel y realizar labores de mantenimiento. Si el PSE muestra en las líneas de acción de la estrategia 1.5 que el gobierno pretende dignificar a las escuelas dotándolas de lo que necesita tanto en instalaciones como en tecnologías, asignando una partida presupuestaria asignada resultaría apropiado que se aprovechara el camino avanzado por los CEPS en este sentido y que fueran ellos los que pudieran manejar esos recursos.

Así mismo, el tema de la autonomía en las escuelas, es un avance de la política educativa, para ello el PSE dice que las escuelas necesitan contar con un presupuesto y puedan tomar sus propias decisiones; esto supone quizá uno de los cambios más importantes en cuanto al desempeño de las instituciones escolares, pero el programa no tiene en cuenta cuestiones fundamentales: en primer lugar, ¿cómo se manejan esos recursos? ¿Quién decide en qué gastarlos? Y de ahí se desprenden otras inquietudes: ¿cómo lograr autonomía si la escuela no cuenta con espacios colegiados para tomar decisiones? ¿Por qué no impulsar la autonomía a partir de los CEPS?

El Observatorio Ciudadano de la Educación (2010) recomendó otorgar mayor autonomía a las escuelas para el fomento de la P.S, pareciera que el PSE escuchó la primera recomendación pero no la última, ¿no quedará inconclusa la autonomía

sin verdadera participación social? ¿no deberíamos primero analizar qué competencias democráticas presentan los agentes escolares?

También el PSE pretende fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral lo cual es mencionado en la estrategia 1.7 al enfatizar que es importante impulsar la coordinación de escuelas y familias para mejorar la convivencia. Es lamentable que las 10 líneas de acción incluyen planteamientos existentes en los lineamientos de 2010 pero no hace ninguna alusión explícita a los mismos ni explica cómo fortalecerlos; si se busca un acercamiento con la familia para facilitar la comprensión de la tarea escolar, ¿por qué no apoyarse en la APF y en los CEPS para impulsar esas estrategias? Y de la misma manera ¿por qué no utilizar esas estructuras ya existentes para el tema de la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres? Quizá esta cuestión –que es un eje transversal en toda la política del sexenio- tendría mejores resultados si los actores educativos de cada escuela detectaran problemas y buscaran soluciones conjuntas para superarlos porque si no se involucra a la comunidad, esos cambios culturales necesarios no tendrán el impacto que se pretende.

En cuanto al objetivo de vincular los resultados de las evaluaciones a la toma de decisiones, los procesos de gestión y la operación de los servicios, el PSE enfatiza la necesidad de conocer el resultado de las evaluaciones para elevar el logro escolar pero no explica cómo hacerlo. Se supone que esa es una atribución de los CEPS; lograr que los consejos estén enterados de los resultados de las evaluaciones podría ser benéfico para generar metas conjuntas entre maestros,

estudiantes y padres pero el PSE no lo contempla con lo cual se puede estar perdiendo una fuerza potencialmente importante.

Esos vacíos lejos de aportar a la consolidación de la PS en el presente sexenio, parece que dejan de lado elementos clave de una política, que como se ha mencionado en este apartado, lleva años intentando fortalecerse para beneficio de las escuelas del país. 21 años de que la PS está estipulada en la Ley, elecciones competidas, cambio de régimen y la participación ciudadana no parece ser general en las escuelas del país.

Recapitulación

En el presente apartado se revisó el estado de la política de participación social (PPS) en México, queda claro que aunque siempre ha habido interés por diversos grupos de participar en el tema de la educación, el gobierno mexicano ha sido renuente a ceder espacios educativos a los padres de familia y a la sociedad en general. Sin embargo, a partir de la década del noventa, la participación social empieza a ser parte del discurso oficial lo que se ve reflejado en el ANMEB y en la LGE. Eso es ya un paso importante pues se reconoce los beneficios de integrar a la ciudadanía en el ámbito educativo y a los padres de familia en particular en la formación de sus hijos. Sin embargo, la evidencia muestra que la política de participación social sigue estando en el papel y no logra aterrizar a la realidad. Esto no depende sólo de las acciones emprendidas por cada gobierno (“institucionalidad democrática”, como la llama Flores Crespo (2006), también se

requiere un cambio de la mentalidad y de las prácticas democráticas de los mexicanos (“construcción ciudadana”).

Cabe anotar antes de terminar que dado que el presente estudio tiene como objetivo centrarse en los CEPS, no se ha profundizado en los Consejos municipales, estatales ni en el CONAPASE, sin duda, ellos hacen parte de la política de participación social y tienen sus propios problemas pero no son en este caso el caso de estudio, su operación permite dejar abiertas varias preguntas: ¿Están operando? ¿Cómo funcionan? ¿A qué problemas se enfrentan? ¿Quiénes los conforman? ¿Qué acciones están emprendiendo?

Capítulo II. REVISIÓN DE LITERATURA

Esta investigación se ubica dentro de la literatura sobre participación social con énfasis en la participación juvenil en educación básica, principalmente en México –aunque se presentan también evidencias internacionales-. Adopta, en concordancia con el tipo de investigación, un enfoque deductivo por lo que se revisaron 13 estudios teóricos y empíricos sobre tal tema. El interés principal de la revisión de literatura es conocer qué se ha estudiado al respecto, desde diversas miradas y enfoques, y sobre todo, identificar los vacíos teóricos o limitaciones de la participación social. Se consultaron tanto fuentes nacionales como internacionales. La discusión a nivel internacional ofreció elementos para enfrentar tales retos y de esta forma, se ubicó mejor los avances y retrocesos en México. A partir de ahí, se diseñó el análisis empírico.

La búsqueda de fuentes de información se llevó cabo en las siguientes bases de datos: Redalyc, Eric, Reice y SAGE. También se consultó la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y, fuentes oficiales, es decir, documentos de la Secretaría de Educación Pública.

Otros de los aspectos que más llamaron la atención son los dos enfoques que se reconocieron: uno tiene que ver con los procesos, es decir cómo se desarrolla participación social y el otro con resultados de aprendizaje de los jóvenes a partir del involucramiento de los actores sociales en la vida escolar. En este sentido, se encontró que la mayor parte de investigaciones revisadas (Jiménez (2011), Delgado (2008), Zurita (2008, 2010), Rivera y Milicic (2006), Carvalho

(2012), Vélez y otros (2008), Silva y Martínez (2007), Rodríguez (2009)) se ubica en el primer enfoque. Se tiene entonces diversas explicaciones sobre cómo se desarrolla la participación y la gestión escolar en las escuelas, así como también la construcción del sentido que los actores le atribuyen a la participación social. En menor grado, se hallaron investigaciones que explican la influencia de la participación social en los resultados académicos de los alumnos, así como el funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social. Este vacío de información fue revelado en México desde hace más de una década por el Observatorio Ciudadano de la Educación (1999).

Para elaborar esta revisión y responder a los objetivos de la tesis, se abordaron eligieron dos ejes específicos, los cuales fueron a su vez identificadas en la literatura, a saber:

1. Participación social en educación
2. Beneficios de la participación social en los jóvenes.

A continuación se presentan los principales hallazgos, conclusiones y partes de las investigaciones revisadas.

1. La Participación social en la educación

En este apartado se exponen seis trabajos llevados a cabo en México (SEP, 2012, Jiménez, 2011, Delgado, 2008, Zurita, 2008, 2010) y uno en Chile (Rivera y

Milicic, 2006). El propósito es mostrar cómo se desarrolla la participación en los centros escolares. En primer lugar, se exponen tres investigaciones anteriores a la publicación de los lineamientos llevadas a cabo en México que explican el difícil camino hacia la consolidación de la política de participación social (PPS) en el país. En segundo lugar, lugar se muestran dos estudios que dan cuenta del impacto de los Lineamientos Generales de Operación publicados en Junio de 2010 en el funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) y por último, se destaca una investigación llevada a cabo Chile, la cual expresa la compleja relación entre padres de familia y las autoridades escolares .

Cabe resaltar, que no se encontró en la literatura, ningún estudio sobre PS que tuviera como marco de referencia la democracia deliberativa. Ese es quizá un enfoque novedoso que presenta esta investigación

1.1 Participación Social desde la escuela: el difícil camino a la consolidación

En México, dos de las investigaciones que han impactado el conocimiento sobre la participación social han sido dirigidas por Zurita (2008, 2010). La primera de ellas es la “Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica 2000-2006” y la segunda “la Participación Social en las Escuelas Primarias del Distrito Federal”, las cuales ofrecen un panorama sobre la PS en las escuelas antes de la publicación en Junio de 2010 de los Lineamientos Generales de Operación de los CEPS.

La primera investigación, “Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica 2000-2006”,² analiza la participación en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) al igual que en varias de sus modalidades (general, indígena y comunitaria). Además, también indagó las formas novedosas de la participación social (CEPS; PEC) como las tradicionales (por ejemplo, a través de la Asociación de Padres de Familia o las relaciones entre maestros y los padres de familia, la escuela y la comunidad) (Zurita, 2008). Y por último, la investigación también trató de analizar cómo los actores escolares viven la participación social, cómo la valoran, y cuáles son sus expectativas.

Uno de los primeros hallazgos de esta investigación fue que la política de participación ha permeado a las escuelas, ya que se ha generado y extendido un discurso que valora positivamente la PS. Sin embargo, Zurita (2008) aclara que a pesar de existir este reconocimiento, en algunos actores se advirtió temor, la desconfianza, rechazo a la participación social mientras que en una minoría, se observó la confianza y la aceptación. Además, en algunos casos la participación social ha sido un motor de cambio educativo, la construcción del sentido de comunidad y pertenencia e inclusive, de formación y práctica ciudadana, valores que diversos autores señalan como condiciones y beneficios de la PS. (Zurita, 2008).

La investigación de Zurita (2008) busca conocer cómo los actores escolares viven la PS. En primer lugar, para algunos directores se advirtió que quienes tienen

² Es importante señalar que esta es una de las primeras investigaciones sobre participación social desde la firma del acuerdo ANMEB en 1992

mayor nivel educativo, son más propensos a definir la participación social como un medio para solucionar problemas. Sin embargo, también se observó distintas opiniones en los directores que reflejan una actitud contraria, como la preferencia de mantener alejados a los padres de familia de la escuela para evitar conflicto, sobre todo entre maestros y padres. También se encontró que la participación ha sido entendida como un medio no de apoyo si no de control. Así mismo, para los maestros la participación significa que cada quien cumpla con lo que le corresponda.

Por otra parte, algunos padres de familia en cambio, sentían deseos de intervenir pero no sabían con precisión en qué ámbitos y bajo que reglas (Zurita, 2008). En este sentido, los padres y estudiantes señalaron que es común recibir invitaciones a participar en asuntos de la escuela pero llegado el momento, su opinión no cuenta, sus preguntas no encuentran respuestas porque las decisiones son tomadas con anticipación. La participación que se espera de los padres de familia, está dirigida a la aportación de cuotas y el apoyo para la realización de actividades orientadas a la mejora de la infraestructura.

Otra de las evidencias, que también se señalarán más adelante y al parecer es un dato constante en las investigaciones sobre participación social es la necesidad de capacitación, información, apoyo, acompañamiento y asesoría para impulsar la PS y las cuales, no son solucionadas a través de los Consejos o de los programas estratégicos federales (Zurita, 2008). ¿Podrían los CEPS funcionar como impulsores de una cultura participativa más democrática?

En cuanto al desarrollo de los consejos Zurita (2008) encontró que el número de dichos consejos aumentó de forma considerable con la creación del Programa

Escuela de Calidad (PEC). A pesar de que hubo una importante conformación en el periodo en el que se desarrolló el estudio, Zurita, (2008) advierte que el desarrollo de los consejos ha sido accidentado. Las razones que atribuye a lo anterior es la falta de capacitación e información, el abigarrado diseño institucional, la falta de articulación de los programas y acciones vinculadas a la PS, la excesiva carga administrativa de las escuelas y la escasez de apoyo institucional (Zurita, 2008: 74)

Además, Zurita (2008) concluye que, paradójicamente, a pesar de que existe un andamiaje institucional (el PEC, el ANMEB, la LGE y los Consejos Escolares y Estatales), en la práctica, las escuelas han promovido la participación basándose en el esfuerzo y voluntad personal, sin contar con mucho apoyo de dicho andamiaje, lo que deja para pensar en la pertinencia de los instrumentos creados desde la parte gubernamental y la participación que ocurre en las escuelas. De hecho, una de las explicaciones más recurrentes sobre las fallas de la política de la participación social ha sido el mal diseño de los instrumentos propuestos por la parte gubernamental.

Otra de las investigaciones realizadas por Zurita (2010) ofrece un panorama similar a lo encontrado en la Evaluación Nacional, pero a diferencia del anterior sólo se centró en un solo nivel educativo: el de primaria. El estudio titulado, “la participación en las escuelas primarias del Distrito Federal recabó información sobre experiencias, propuestas y punto de vista de cuatro actores: supervisores, directores, maestros y padres de familia. De lo anterior se desprenden algunos hallazgos que fueron agrupados en cinco campos específicos: a) la PS desde la perspectiva de los actores escolares, b) obstáculos; c) resultados, d) rendición de cuentas; y e) recomendaciones para impulsar la PS.

El estudio utilizó una encuesta a los actores antes descritos sobre ideas, perspectivas, formas de concebir a la PS. De manera general, Zurita (2010) reconoce varias diferencias entre la PS ideal, la que debería ocurrir en las escuelas primarias mexicanas y la real. La definición ideal está colmada de aspectos positivos y su dimensión es, en su gran mayoría, colectiva, es decir, alude a la suma de esfuerzos por conseguir bienes también considerados colectivos (Zurita, 2010:182). En contraste, la participación real en las escuelas proporcionó respuestas disímiles, que se caracterizaron por la adjetivación (ya sea por la cantidad o la calidad o los resultados) que agregaron al definir la participación. Siguiendo esta línea, los encuestados advirtieron que diversos aspectos de la participación (protagonistas, objetivos, acciones y resultados) dependen de elementos como el nivel educativo (prescolar, primaria o secundaria), el momento del ciclo escolar, la modalidad del servicio (general, indígena, comunitario), el entorno (urbano o rural) o las condiciones socioeconómicas de la población que asiste a las escuela, ante esto, todos coincidieron que mostrar preocupación por la escasez de la participación de los padres de familia o, en el mejor de los casos, por su disminución conforme avanza la educación básica, es decir, de prescolar hasta la secundaria (Zurita, 2010).

A su vez, los encuestados le asignaron una gran relevancia a la participación de los padres frente a la de otros actores. De modo tal que sin los padres no se concibe la PS en las escuelas. Desde esta visión, continúa Zurita (2010), la modalidad institucional de PS por excelencia continúa siendo la Asociación de Padres de Familia (APF). El estudio muestra que la APF es la modalidad más

conocida en las comunidades escolares, pues más de 95 por ciento de los directores, maestros y padres dijo que existía una APF en su escuela. En cambio, la identificación de los CEPS no rebasó el 25 por ciento entre los directores y llegó sólo a 8 por ciento entre los padres. Este dato concuerda con el descrito por Jiménez (2011) en su estudio realizado en una comunidad rural, en la que los padres, aunque eran integrantes de los consejos y conformaban comités, tareas propuestas en los lineamientos generales, se reconocían a sí mismos como integrantes de la Asociación de Padres de Familia. Recientemente, la encuesta sobre la calidad de la ciudadanía conducida por el Instituto Federal Electoral (IFE – ahora INE) corrobora que la participación no política y en las escuelas ocurre a través de la APF. De los CEPS no se habla.

Por otra parte, Zurita (2010) menciona que ante este predominio de la identificación de la PS como la participación de los padres de familia, es prácticamente inexistente la mención de los alumnos como protagonistas de la PS, más adelante, se hablará con más detalle de la participación de los jóvenes porque en esta investigación se resalta el papel de los jóvenes en el desarrollo de la política de participación social en la secundaria.

Sobre los objetivos de PS en la escuela, el de mejoramiento de la infraestructura escolar fue el concepto que obtuvo mayor porcentaje. Para Zurita (2010) este aspecto es preocupante porque reduce la PS a una concepción circunscrita principalmente a los padres de familia, contradiciendo el espíritu de las reformas educativas de los años noventa. En este sentido, Zurita (2009) encontró que, nuevamente, el rasgo más importante para promover la PS en la escuela son

los padres de familia, después los maestros y por último el funcionamiento de la Asociación de Padres de Familia (APF). Para finalizar esta dimensión, el concepto de la PS como proceso de transformación democrática, fue escasamente mencionado por los encuestados, lo que Zurita (2010) atribuye a un temor por parte de directores y maestros de “politizar” la escuela, cuestión que en Brasil era visto como algo normal (Lorea y otros, 2012). ¿Democracia y participación social están desvinculados? En esta tesis, se tratará de discutir este punto a partir del trabajo realizado en 27 secundarias de tres estados de la república.

En la dimensión de obstáculos que impiden consolidar la PS, los encuestados señalaron: la falta de respuesta de los actores escolares, la carencia de herramientas para fomentar la vinculación, la incomunicación entre los diversos actores y, particularmente entre los maestros, la falta de tiempo. Con respecto a los padres de familia, los actores expusieron que la falta de tiempo y el desinterés en las actividades escolares son las principales razones para explicar la ausencia de los actores en la vida escolar. Los directores y supervisores destacaron algunos obstáculos que corresponden a las características del sistema educativo de nivel básico, como la excesiva carga de trabajo, la desarticulación y operación simultánea de numerosos programas escolares, la falta de recursos para promover iniciativas o el reducido margen de decisión que tienen las escuelas para emprender proyectos o implementar programas (Zurita, 2010).

Por otra parte, en la dimensión de resultados, el estudio de Zurita (2010) tomó en cuenta los aspectos que benefician a la escuela. Las principales consideraciones destacan que la participación es vista como un bien colectivo, que sirve para

resolver problemas y trabajar en equipo y que la PS es un bien en sí misma. Bajo esta idea, se podría argumentar que la PS no sólo es valiosa por su carácter instrumental “lo que puede hacer por la escuela”, sino por su naturaleza intrínseca (vale por sí misma). Sobre la contribución de la PS en la escuela, los encuestados en el estudio de Zurita (2010) señalaron que la PS beneficia a la organización y funcionamiento de la escuela, así como el interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos. De la misma manera, los encuestados opinaron que la participación contribuye positivamente al bienestar de las escuelas, pero no es la panacea que solucione todos los problemas que el centro escolar presenta.

Otra de las dimensiones que analizó el estudio tiene que ver con la rendición de cuentas. El estudio señala que para los directores y maestros, la rendición de cuentas es vista como una “interferencia” a la labor docente y un intento inadmisibles de vigilancia y fiscalización. En esta línea la encuesta encontró que el empleo de los recursos económicos es uno de los temas de mayor interés entre los actores de la comunidad escolar. El aprendizaje no es un asunto abierto porque solamente pueden opinar los que saben y por último, el estudio indica que la rendición de cuentas en el espacio escolar es informativa y el contenido de esta información varía porque en algunos casos se comunican decisiones ya tomadas y ejecutadas, mientras que en otros la información se somete a consulta y posteriormente se toman las decisiones.

Estos resultados merecen un comentario. La información que se da a los actores escolares parece estar condicionada por las autoridades, y esto es contrario a lo que busca la democracia: la discusión de los asuntos públicos. Si dar

información no forma parte de la agenda educativa, entonces, ¿cómo lograr desplegar las capacidades de la democracia si no existe una gestión en énfasis en el análisis y reflexión de la información? y por otra parte, ¿cómo generar confianza entre los actores educativos para que valoren de manera positiva a la escuela y así propiciar la participación? Este estudio tratará más a fondo el tema de las competencias democráticas, el cual fue poco abordado en los estudios de Zurita (2008, 2010).

Para finalizar, las recomendaciones de los encuestados se agruparon en tres dimensiones (Zurita 2010). La primera, desde la perspectiva de los encuestados, quienes señalaron que los padres de familia, maestros, alumnos y comunidad, directores y las autoridades, no ejercen sus derechos y obligaciones. La segunda recomendación gira en torno a los elementos que se consideran fundamentales para la PS como la comunicación, el trabajo colectivo, la organización y la convivencia respetuosa. Y el tercer grupo de recomendación reúne habilidades, como expresión comunicativa y conductuales como la responsabilidad, el compromiso, el trabajo, el interés, la convivencia, la cooperación, la disponibilidad de tiempo para colaborar que son importantes para mejorar los procesos de participación. La pregunta es cómo desarrollar esas habilidades. Parece que al Estado mexicano le falta desarrollar una función de “pedagogo democrático”³ en lugar del “Ogro Filantrópico” que Octavio Paz observaba a finales de la década de los setenta.

³ Este término pertenece a Pedro Flores Crespo, véanse sus artículos sobre el tema en Campus Milenio, enero 17, 24 y 31 de 2013. <http://red-academica.net/observatorio-academico/2013/01/23/del-ogro-filantropico-al-pedagogo-democratico-la-participacion-ciudadana-en-la-escuela-primera-parte/>

Las investigaciones de Zurita (2008, 2010) ofrecen un extenso panorama sobre los avances y dificultades de la participación social en México. En primer lugar, revelan el comportamiento de los actores educativos: por un lado, interés en participar por los padres de familia pero desconocimiento de cómo hacerlo y por otra parte, que aunque las autoridades escolares reconocen que la PS es un bien para la escuela, se sienten fiscalizados por los padres de familia, lo que no permite que se rindan cuentas a través de los CEPS.

Sin lugar a dudas, para que se lleve a cabo el ejercicio de participación en la escuela y exista oportunidad para el despliegue de capacidades propias de la democracia deliberativa como la identificación de problemas con visión crítica, la práctica del diálogo, la búsqueda de soluciones, asumir responsabilidades propias, la expresión pública de los problemas para actuar colectivamente se necesita analizar qué pasa de manera cotidiana en la escuela.

¿Cómo podría esta tesis contribuir al análisis de la PS? En primer lugar, este estudio intentará ampliar la explicación sobre los factores que influyen en el desarrollo de la participación social de los jóvenes utilizando un encuadre teórico-analítico basado en la democracia.

1.2 Sentido de Comunidad: un impulso a la solución de conflictos

El estudio de Marco Delgado (2008) titulado: "Un estudio de caso en una comunidad Náhuatl de Puebla" aporta algunas luces sobre la relación entre pertenencia y comunidad. El propósito del estudio de Delgado (2008) fue explorar

las formas de participación social que la comunidad tiene en este plantel, y se encontró que están profundamente relacionadas con las pautas culturales de cooperación y organización comunitarias que rigen las relaciones y las actividades de la localidad (Delgado, 2008: 7).

El estudio de Delgado revela que el resorte que potencia la participación parece ser la pertenencia a la comunidad y no a la institución ni al esquema formal de participación social escolar. Es la organización comunitaria la que promueve discusiones y reflexiones; además, los miembros consideran hacer a un lado las “instituciones” (en este caso, entendidas éstas como las escuelas de preescolar) para encontrar sus propias soluciones. Se evidencia que la escuela no siempre es considerada democrática por los miembros de la comunidad debido a que se percibe que, si bien debería ser valorada por todos como un espacio de diálogo y unión, las formas autoritarias con las que a veces opera, limita el acercamiento entre autoridades y miembros de la comunidad. La organización comunitaria, según Delgado, sobrepasa la lógica de la organización escolar y es una de las expresiones culturales más fuertes del grupo estudiado (2008). Estas pautas culturales que impulsan la organización comunitaria también fueron halladas por otros autores como Jiménez (2011).

Este estudio de caso demuestra que la institución no se ciñe, necesariamente, a las redes de la comunidad y entonces son los miembros los que se organizan a partir de sus pautas culturales. Delgado confirma la tesis propuesta por Oraisón y Pérez (2006) que da cuenta del peso que tiene el sentido de pertenencia a la comunidad como un factor clave para la organización y la búsqueda

de las soluciones. La participación sucede, entonces, a partir de este sentido de pertenencia. Estos hallazgos llaman la atención a la luz de lo que ocurre en México con los CEPS, los cuales, según los datos de la propia Secretaría de Educación Pública (2012), no están ligados con los Consejos Municipales.

1.3 Participación social a partir de los nuevos lineamientos de operación

Antes de repasar los hallazgos de las investigaciones, se hará una breve recapitulación de los cambios ocurridos en la política de participación social en México. Según Jiménez:

Los consejos escolares de participación social empezaron a tomar fuerza a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Educación Básica y Normal (ANMEB), en el año de 1992. Un año más tarde, la participación social ocupó el capítulo número siete de la Ley General de educación (LGE) y se crearon los consejos escolares. A más de diez años de haberse creado, la SEP (2010) publicó los lineamientos generales de Operación de los Consejos Escolares, en el que abundó la ampliación de tareas y espacios para la constitución de comités de padres, como táctica para la atención de necesidades en las escuelas, definidas en cada línea de acción de la propuesta gubernamental y orientadas a la corresponsabilidad del sostenimiento y los resultados (Jiménez, 2011:1).

Con este repaso en mente, se analizó el estudio de la SEP (2012), "Indicadores del ciclo funcional de los consejos escolares de participación social", el cual trató de construir indicadores con base en el ciclo funcional de los consejos. Los datos para el cálculo de cada indicador se obtuvieron de REPUCE (Registro Público de Consejos Escolares) y corresponden a cada una de las sesiones y asambleas realizadas durante el ciclo escolar 2011-2012 (SEP, 2012). Las etapas que conforman el ciclo funcional de los CEPS, son:

a) Conformación: abarca la integración del Consejo Escolar, el nombramiento de sus diferentes cargos, las instalaciones de los comités y la planeación de las actividades que realizará durante el ciclo escolar.

b) Gestión: se refiere a la operación de los consejos.

c) Evaluación: orientada a explorar los resultados que obtiene el consejo escolar en relación a las actividades y metas puntuales.

d) Transparencia y rendición de cuentas: los CEPS cumplen con una función de transparencia en tanto pone a disposición pública la información generada en las sesiones y asambleas (SEP, 2012: 14).

En la fase de conformación, la investigación mostró que hay una importante conformación de los consejos escolares. Para abril de 2012 existían 192,115 CEPS registrados, los cuales representan 79.5 por ciento del total de los centros escolares del país, de educación inicial, especial y básica. Entre los estados con al menos 90 por ciento de los CEPS integrados destacaron: Tabasco (96.3 por ciento) Hidalgo (93.4 por ciento), Puebla (92.6 por ciento) y Quintana Roo (91.2 por ciento) según estadísticas oficiales (SEP, 2012).

En la fase de conformación, uno de los hallazgos más interesantes es que los servicios indígenas de preescolar y primaria, superan por mucho el promedio nacional de cobertura en un 98 por ciento y 97.4 por ciento respectivamente, lo que hace pensar que en zonas de mayor desventaja se logran instaurar en mayor medida los esquemas formales de participación social (SEP, 2012).

En la fase de gestión, el estudio de la SEP encontró que sólo 13.8 por ciento de los CEPS realizan las tareas que se consideraron para el cálculo de este

indicador (integración de comités temáticos, búsqueda de programas educativos de apoyo y determinación de metas en mejora, con base en los resultados de la prueba Enlace) (SEP, 2012:46).

Otro dato interesante de la fase de gestión, es que 73 por ciento de los CEPS no integra comités ni gestiona programas educativos, y que del 27 por ciento que sí hace alguna de las actividades mencionadas, la mitad decide realizar las dos, es decir, integrar comités y gestionar programas educativos.

Para finalizar, otro hallazgo interesante que el estudio de la SEP (2012) pone en evidencia, es que sólo uno por ciento de los comités expresa tener algún tipo de vinculación con el Consejo Municipal o Estatal, lo que significa que es casi nula esta relación.

Por otra parte, en la fase de evaluación, sobre el cumplimiento total de cobertura y asambleas, sólo 21.8 por ciento de los CEPS cumple con este requisito. Asimismo, en esta fase se pudo observar que sólo 13.8 por ciento de los consejos estableció metas para mejorar los resultados de Enlace, es decir, 24 897 consejos y de ese total, 31 por ciento alcanzó la meta de reducir el número de estudiantes en el nivel de logro insuficiente en la asignatura de Español. El estudio no dice claramente si esto se debió a alguna estrategia deliberada de los CEPS.

En la fase de transparencia, el proyecto revela que de los CEPS conformados, 8.4 por cientos reportó conocer el plan de trabajo de la escuela, lo que representa un total de 16 002 consejos. Igualmente, otro dato destacado de

esta fase, es que solo 0.3 por ciento reportó información para generar un informe de transparencia y rendición básico y óptimo (SEP, 2012).

En síntesis, los resultados de las fases de los consejos escolares, no son nada alentadores. Hay evidencia para argumentar que entre más complejas son las atribuciones de los CEPS, un menor número de ellos realiza tales funciones. En algún sentido, esto marca una debilidad de los CEPS para promover una participación social más compleja digna de los retos actuales que enfrenta la escuela y la democracia mexicana.

Por otro lado, en el estudio, "Gestión Escolar y Participación Social: Modelos Emergentes en dinámicas locales", se analizó la cultura escolar después de los cambios ocurridos en los Consejos Escolares de Participación Social, a partir de la publicación de los Lineamientos Generales de Operación establecidos en el Acuerdo 535 (Jiménez, 2011). La primera parte del estudio se enfocó en conocer los proyectos que dan dirección a la acción común de las escuelas, las formas de organización para concretarlos y cómo se da la intervención de los maestros y padres de familia. La segunda parte, documentó las trayectorias personales y profesionales que definen la agencia de los actores sociales y educativos, particularmente maestros y padres.

Jiménez identificó que los CEPS fueron animados desde la escuela, a través de padres y madres que aceptaron formar parte y quienes estuvieron dispuestos a asumir compromisos personales para atender los requerimientos del trabajo escolar (Jiménez, 2011). La búsqueda de personal, la ampliación del tiempo que puedan acudir, la búsqueda anticipada de vínculos entre los padres que serían convocados,

son algunas de las estrategias “para obligar sin agredir” que la presidenta de la Asociación de Padres recurre para conseguir la participación, los maestros se distanciaron de la convocatoria (Jiménez, 2011). Es decir, los padres de familia se organizan por sí mismos para tales fines. En voz de la presidenta de la sociedad de padres:

Por ahí se había escuchado en las noticias que si amonestaban a un niño el maestro llevaba las de perder. Entonces nosotros no quisimos que el maestro tuviera problemas, [no queremos] que el maestro pierda su trabajo, que los mismos padres de familia vengan y le hagan un problema al maestro, entonces, eso ya es decisión de mesa directiva junto con padres de familia [las amonestaciones o recursos para hacer-participar] para no involucrar tanto al maestro en problemas. De hecho, sabemos nuestra responsabilidad como padres de familia (Jiménez: 2011:5).

Como se puede observar, es notable el interés de los padres de familia en asumir las responsabilidades y tomar decisiones, sobre todo, a manera de protección para el maestro. Pareciera que el que los padres de familia se agrupen, representa una fuerza para hacer que los docentes sean inmunes ante cualquier eventualidad, lo que refleja empatía hacia al maestro.

Otro punto que la investigación destaca, es que el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), fue acogido por la directora como un proyecto personal a raíz de su ingreso a la escuela. La estrategia de la directora ha sido apoyada por madres, quienes acuden a la escuela diariamente y realizan diversas actividades (Jiménez, 2011). Las reglas fueron definidas por la directora y los miembros de la Asociación de Padres de Familia, y a la vez, por miembros del CEPS. Un rasgo interesante que Jiménez (2011) encontró es que, aunque los padres de familia participen en los CEPS, estos se identifican a sí mismos como

miembros de la Asociación de Padres de Familia. Otra vez, las APF se “comen” a los CEPS.

Según Jiménez (2011), los lineamientos generales de 2010 ampliaron los requerimientos para que los padres acudieran a la escuela -en el horario de la jornada escolar- e intensificaron la colaboración requerida. Debido a lo anterior, según Jiménez, se han llegado a establecer una cadena de subcontrataciones, el cual ha sido, tristemente, un mecanismo para cumplir con lo establecido en los CEPS. Jiménez señala que se hace contratación de madres sustitutas para asistir a las juntas informativas, a jornadas de limpieza, a círculos de lectura, a campañas diversas (Jiménez, 2011). En voz de una madre de familia:

¡No! aquí participas o pagas. ¿Qué quieres decir? Que yo tengo que venir, o al niño me lo mandan a la casa al día siguiente; si no puedo venir, yo pago para que me representen para que realice la actividad que me tocaba, o para lo que me hayan mandado llamar (Jiménez, 2011:6).

Los motivos de los padres de familia para "colaborar" se deben a la participación de la escuela en el programa de escuela de calidad (PEC). Este programa alentó los imaginarios colectivos sobre la posibilidad de ser como las escuelas "privadas", primero en el sentido de las transformaciones materiales que pudieran concretar, luego, en las condiciones para mejorar los resultados de las evaluaciones y en una nueva forma de ser escuela (Jiménez, 2011).

Una de las conclusiones a la que llega Jiménez (2011), es que existen procesos emergentes alentados por los diseños gubernamentales y las prioridades institucionales, que se instalan a partir de las disposiciones o sensibilidades de los

participantes. Según Jiménez (2011), se expresan intereses diversos y pautas culturales que se cruzan con los ordenamientos normativos, produciendo modos particulares de "participación".

El caso analizado por Jiménez (2011) refleja cómo se entrelazan las disposiciones formales con los intereses y expectativas de los padres de familia. Como se puede observar, las motivaciones de los padres de familia impulsan la participación en la escuela, sin embargo, pese a lo notable de ese interés, este va acompañado de exigencias difíciles de cumplir para los padres de familia. Otra de las cosas que muestra este estudio, es que al parecer los Lineamientos Generales fueron una guía para el trabajo de los padres de familia en la escuela, lo cual, muestra que no son inocuos del todo y que de alguna forma, estructuran la PS. Pese a ello, en este caso, se generó una distorsión como la de la cadena de subcontrataciones aquí relatado.

1.4 Los padres y su relación con la escuela

Para finalizar este apartado, se presenta un estudio empírico realizado en Chile, titulado: "Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y de profesores de enseñanza general básica" (Rivera y Milicic, 2006), el cual expone cómo está mediada la relación familia-escuela por ideas y expectativas de ambas partes. Se encontró que existen diversos consensos y disensos entre las partes debido a su sistema relacional, es decir, en la comunicación, roles de cada uno, conflictos, incluyendo motivos, percepciones de ambos y respuesta ante ellos (Rivera y Milicic, 2006).

Uno de los hallazgos de (Rivera y Milicic, 2006) es que los padres tienen fuertes aspiraciones en torno a la educación como mecanismo de movilidad social. Estos padres, en un contexto de pobreza, consideran que por medio de la educación se va a superar esta condición. Por ello, ven a la educación como un legado familiar y una oportunidad para elevar el estatus socioeconómico familiar y el acceso a una mejor calidad de vida.

Por otro lado, Rivera y Milicic (2006) identifican que hay un deterioro en el ejercicio del papel desempeñado por los padres y los maestros. La causa principal es la falta de tiempo compartido en familia y su ineficiente distribución, la falta de competencias escolares de los padres y el cambio en la relación de autoridad-obediencia entre padres e hijos. La necesidad de capacitación de los padres de familia, es un aspecto que sobresale en casi todos los estudios de participación social. Parecería que el “pedagogo democrático” es necesario no sólo en México. Además, los investigadores concluyen que los padres perciben las demandas de la escuela como inoportunas y fuera de lo que ellos sienten que le correspondería enfrentar, tienden a delegar la educación y el cuidado de sus hijos en la escuela y la televisión. La discrepancia de objetivos de la PS de cierta manera señala la necesidad de diálogo, elemento constitutivo de la democracia deliberativa.

Asimismo, los profesores indican que los padres delegan sus funciones a la escuela y por esto los niños regresan al hogar sin valores ni reglas, lo cual apunta a una falta de homogeneidad en las normas del sistema relacional familia-escuela. (Rivera y Milicic, 2006).

Por otra parte, en el deterioro del rol de los maestros, los padres de familia ubican a los profesores en dos grupos: mala fama *versus* buen profesor. Para Rivera y Milicic (2006), esta dualidad ocurre por las creencias de los padres respecto de lo que sería el perfil ideal de un profesor y, por otra, por el impacto de la reforma educacional como una política impuesta con la cual los profesores no se identifican y a la que atribuyen en mayor medida la responsabilidad de ver su imagen deslegitimizada ante la sociedad chilena. (Rivera y Milicic, 2006).

Entre los conflictos que el estudio de Rivera y Milicic revelaron fue la falta de tiempo por parte de padres y profesores para abordar las necesidades emergentes. Esta dificultad se debe a que ambas advierten la necesidad de trabajar, lo cual los lleva a ausentarse y a no contar con el tiempo disponible y flexible (Rivera y Milicic, 2006)

Rivera y Milicic (2006) identifican, además, los factores que aumentan las dificultades en la relación escuela-padres. Por un lado, los profesores enfrentan cargas extensas de tareas administrativas, por otro, los padres tienen la creencia que su rol es ser proveedor de recursos materiales y la escuela es concebida como un segundo hogar en donde los profesores son los padres. Lo anterior se añade a la falta de espacios disponibles en las escuela para encontrarse más allá de las reuniones de los apoderados y la creencia de ambos sobre tipos de padres y tipos de profesores que tienden a estereotipar el papel de cada uno en los temas de los conflictos y en la búsqueda de soluciones.

Estudios como el de Rivera y Milicic (2006) muestran la importancia de centrar los estudios de PS en lo que sucede al interior de las escuelas. Algunas de

sus conclusiones pueden ser extrapoladas al caso mexicano y ese es el punto de partida para el presente estudio que busca profundizar en el entendimiento sobre cómo se ve la PS al interior de las escuelas y de ahí cuáles son las prácticas cotidianas que la limitan o fortalecen.

Antes de continuar, es pertinente recapitular lo que se ha dicho hasta ahora para, posteriormente, entrar al análisis relacionado con los jóvenes y la participación social, eje central de este trabajo:

En primer lugar, en el estudio realizado por la SEP (2012), se evidencia el limitado funcionamiento de los CEPS como mecanismos para la gestión escolar, para la transparencia y rendición de cuentas y sobre todo, como un instrumento para la mejora del logro escolar, tareas propuestas a partir de los lineamientos generales de operación. Tal como se vio anteriormente, la etapa en la que el CEPS muestra un avance es la de conformación, debido al alto porcentaje de consejos constituidos. Sin embargo, no puede pretenderse que sea el mayor número, lo que hace pensar que este avance si es real. Por otra parte, es evidente que la etapa de conformación no representa ningún problema, pero lo que es notable es que conforme las tareas se complejizan, decrece el número de los consejos de PS.

Otro dato que llama la atención, es la alta conformación de los consejos en zonas indígenas, lo que hace pensar que en las comunidades rurales, hay formas de organización autónomas, que pueden darle vida a este tipo de programas. Lo anterior, se estudió en la investigación de Jiménez (2011). Aquí, los padres establecen sus propios acuerdos, para cumplir con los requerimientos que plantean

los consejos escolares, alentados por ofrecer una mejor calidad de educación a sus hijos.

En segundo lugar, los estudios de Jiménez (2011) y Zurita (2008, 2010) muestran el poco reconocimiento que tienen los consejos escolares. El estudio realizado por Jiménez (2011) muestra que pese a que los Consejos, están incluidos como parte del PETE, se conformaron comités, los padres de familia se reconocen a sí mismos como integrantes de la APF. Una vez diciendo lo anterior, surge una pregunta para futuras investigaciones ¿por qué la sociedad de padres de familia se ha logrado sedimentar en la realidad de las escuelas y los CEPS no han logrado ese reconocimiento? Quizás por el manejo de recursos financieros, cuestión que corrobora la necesidad de que las escuelas tengan, mayores y más complejas atribuciones para que la PS se active.

Por otro parte, las aportaciones de Jiménez (2011) y Delgado (2008) muestran que se necesita desarrollar un mayor número de estudios empíricos en otros sectores sociales, para verificar si se reproducen procesos culturales que propician la participación social y así explorar las diferentes formas de institucionalización (autoritaria, democrática o comunitaria) de la PS. Lo anterior, representa un eje importante de analizar a partir de este estudio. Además, estos casos muestran que si puede haber experiencias de participación fuera de los esquemas formales, que en este caso son los CEPS.

El caso tratado por Delgado da cuenta sobre cómo la comunidad se agrupa de forma independiente. Sin embargo, hay que reiterar que no se pretende hacer generalizaciones a partir de un caso ya que el país cuenta con una gran la diversidad

cultural y social que proporciona diferentes grados y formas de participación. Aceptando que el reconocimiento de la diversidad es importante, surge la pregunta sobre cómo diseñar una política pública que capture tal diversidad y sea efectiva para promover la PS en las más de 200 mil escuelas del país.

Para finalizar, es importante decir que la literatura sobre participación social evidencia que la relación entre la escuela y los padres de familia está mediada por ideas, expectativas, prejuicios, problemas de comunicación y confianza. La pregunta que surge aquí es: ¿cómo lograr que los CEPS sean el espacio propicio para superar las ideas, expectativas, prejuicios y problemas de comunicación?

2. Beneficios de la participación en los jóvenes

Dos de los estudios incluidos en esta revisión muestran que la participación puede repercutir en el logro escolar de los estudiantes (Gertler, Patrinos y Rodriguez, 2012 y Lorea y otros, 2012). Por ello, se debe propiciar desde la escuela el involucramiento de los menores. Pero, ¿cómo lograr tal que los agentes escolares participen? Parece necesario que se promuevan competencias para la participación democrática y deliberativa, la cual, contiene una fuerte dosis de pedagogía, una “pedagogía democrática”.

En este sentido, hay que preguntarse qué papel desempeña la escuela para fomentar que los jóvenes sean parte de la vida política de la escuela. ¿Se están abriendo canales para escuchar las necesidades de los jóvenes? ¿Cuentan los jóvenes con espacios para decidir sobre su vida escolar? ¿Se subestima al joven

estudiante como agente de cambio escolar? ¿Por qué es importante dejar que los jóvenes participen? Estas preguntas volverán a considerarse en la parte empírica

En la secundaria en México, una de las formas de organización y participación que tienen los adolescentes son las Asociaciones de Alumnos (AAL), instancias creadas para que los alumnos realicen un plan de acción junto con las autoridades escolares que dé solución a los problemas escolares que la comunidad enfrenta. Para Zurita (2010), alrededor de 60 por ciento de las secundarias las tenían instaladas en el ciclo escolar 2005-2006, pero sin la garantía de que realmente funcionasen según la norma. Se repite la fórmula de simulación que presentaban en algún tiempo los CEPS: muchos consejos instalados, pero sin información sobre su funcionamiento.

Se sabe muy poco sobre la operación de estas asociaciones en las escuelas secundarias y la manera en la que la escuela promueve que los alumnos expresen sus opiniones y tomen decisiones. Lo anterior es uno de los vacíos que se encuentra y que ayudaría a entender cómo desde estas asociaciones se promueven habilidades para la participación política y social en la escuela. Este estudio trata de ofrecer mayor información al respecto.

A pesar de existir estas instancias en México y otros países, algunos autores mencionan que todavía hay concepciones que perciben a los alumnos como poco capaces de participar (Sepúlveda y Valdez, 2008). Estos autores, mencionan que todavía quedan rastros en la escuela (y en la sociedad) de la antigua mirada del estudiante como “alumno”, es decir como persona “no iluminada”, incapaces de intervenir y tomar posición en determinadas situaciones que les afectan. Esta visión

es incompatible con los fines de la participación social y la democracia deliberativa. Esta tesis se adentrará a debatir este punto con base en el análisis de caso de las escuelas secundarias visitadas en tres estados de la república (Chiapas, Durango y Distrito Federal)

2.1 Los gremios estudiantiles, un estudio desde Brasil

Integrar la literatura sobre participación social, democracia y juventud es imprescindible para explicarse por qué en México la política de participación social no se ha desarrollado como se planteaba. Para entender lo anterior, la investigación “Student participation in Brazil - The case of the grêmio estudantil” explica la relación entre los conceptos anteriormente mencionados. Para Carvalho (2012) los “gremios” son asociaciones de estudiantes electos por los mismos estudiantes los cuales, organizan actividades culturales, deportivas y políticas dentro de la escuela y organizan también foros de discusión entre la comunidad educativa. Dayrell (citado en Carvalho, 2012) menciona que los gremios pueden ser una excelente avenida para prácticas sociales y políticas de los estudiantes en el ambiente y de la escuela. Así mismo, Carvalho (2012) señala que a pesar de promoverse en las legislaciones las actividades de los gremios en la escuela están mediadas por una fuerte prerrogativa cultural que determina cuan activo es el gremio.

Los hallazgos de este estudio sugieren que el fortalecimiento de los gremios estudiantiles necesita de más comunicación con los profesores. Esto significa que no necesariamente hay una relación cercana entre maestros y alumnos para comprometerse en la vida escolar. Carvalho (2012), concluye que a pesar de ello,

los gremios estudiantiles sirven como una fuente de participación democrática y plantea la necesidad de que la escuela repiense como está organizada. Carvalho (2012) concluye que se necesita promover el diálogo para debilitar la jerarquía y el autoritarismo presente en los líderes de las escuelas. La posición de este autor es interesante porque sugiere que a partir de mayor participación, hay más probabilidades de socavar la cultura vertical que en algunos casos reproduce la escuela. Por otra parte, dos estudios en Chile muestran la importancia de fomentar la participación sociopolítica en los jóvenes. Como se observa, a la PS la entrecruzan una infinidad de relaciones y nodos que es necesario estudiar y construir para dar explicaciones más profundas de por qué la PS no ha funcionado en México.

2.2 Participación social y empoderamiento en los jóvenes

Los resultados del estudio “Empoderamiento, participación, autoconcepto de personas socialmente comprometidas en adolescentes chilenos” indican que la participación social y el empoderamiento en los adolescentes, contribuyen en forma modesta pero significativa al *self*⁴ social (Silva y Martínez, 2007). Para Silva y Martínez (2007), cada tipo de participación hace una contribución única, siendo ligeramente mayor el aporte el de la participación de ayuda ¿a quién? ¿a los otros? que el de la participación política. En este sentido, sugieren que dichas oportunidades en el contexto escolar y en grupos juveniles de diversa índole pueden

⁴ Self: *Auto representaciones referidas a atributos o características del self o sí mismo, que son conscientes y reconocidas por la personas a través de la descripción que hace de sí mismo* Harter en Silva y Martínez, 2007: 129.

facilitar al joven la exploración de las facetas personal, social y moral de la identidad (Silva y Martínez, 2007). Así mismo, esta identidad puede vigorizar a las comunidades por la orientación de los jóvenes hacia al bien común y a metas sociales, que en sectores con desventaja social puede representar la mejora de su condición y de su comunidad.

2.3 Diferencias de género en participación social de jóvenes y mujeres

El tercer estudio revisado en este apartado “Expectativas de autoeficacia y actitud prosocial asociadas a participación ciudadana de jóvenes”, se enfocó a investigar sobre la participación de género. Este estudio encontró que existen diferencias en cuanto a la cantidad de participación entre hombres y mujeres, con una mayor participación de estas últimas (Velázquez, Martínez y Cumsille, 2004).

El enfoque de género utilizado en este estudio permitió ver las diferencias en las que el sexo de una persona puede influir en su actitud prosocial a futuro. El estudio encontró que los hombres tienen una menor actitud prosocial que las mujeres, dada la socialización que aún caracteriza a las sociedades y una baja valoración de estas últimas de las actividades realizadas. (Velázquez y otros, 2004). De esta forma, Velázquez y otros, 2004 mencionan que la elevada participación de las mujeres en las actividades prosociales responde a la ética del cuidado y la participación de los hombres responde a la ética del derecho. En síntesis, no es que las mujeres participen menos, sino que lo hacen con una orientación diferente y en actividades distintas y mediadas por su socialización.

2.4 Educación cívica de los jóvenes

Otro de los aspectos a recuperar en este apartado es la relación entre Participación Social y Educación Cívica y Ética que se da en México. Zurita (2010) menciona que a pesar de los esfuerzos impulsados en ellas la PS a través de diferentes estrategias que incluyen la instalación de los consejos, el diseño e implementación de programas, proyectos y acciones diversas, así como la incorporación de las asignaturas Formación Cívica y Ética y Formación Ciudadana Hacia una Cultura de la Legalidad, existe una desarticulación de estas asignaturas con la participación social en las primarias y secundarias. Esta observación se refuerza con este estudio.

En el marco de la Educación para la Vida democrática, Zurita (2010) menciona que el impulso de esta educación no se limita a la impartición de una materia en el salón de clases.

Por su parte Rodríguez (2009) en su trabajo titulado “La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela, análisis de un caso en educación secundaria” muestra que las prácticas de formación ciudadana en la escuela, no están delimitadas únicamente por la cultura política imperante en la sociedad ni tampoco por los lineamientos curriculares relativos a dicha formación que llegan desde el exterior, sino más bien, dependen de la “interrelación con determinados modos de razonar la formación que se articulan alrededor del discurso pedagógico local” (Rodríguez, 2009: 194).

Además, esta autora concluye que la formación ciudadana en la escuela tiende a excluir las posibilidades de diferenciación propias de los jóvenes, enfatizando –por parte de los directores y maestros- la importancia de la homogenización con el fin de suprimir los conflictos y reproducir un orden aparente. Para ello, las autoridades escolares, le dan peso a lo que la autora denomina “jerarquía de edad” que, por medio de reglas no escritas, justifica la posibilidad de modelar la subjetividad de los jóvenes lo cual contraviene los discursos oficiales y algunas voces de la sociedad civil que “demandan mayor apertura para introducir la cultura de los derechos humanos como mecanismo regulador de un tipo de identificaciones que favorezcan la subjetividad y la diferencia” (Rodríguez,2009: 199). Este estudio, busca un acercamiento que podría complementar lo dicho por Rodríguez, en cuanto a que las formas de interacción entre los adultos y los jóvenes tienden a menguar los espacios de participación de los estudiantes.

Para finalizar, podría decirse que si bien en los CEPS en México se pide apoyo a toda la comunidad, la visión de los jóvenes sobre los problemas que la escuela enfrenta no es recuperada. Al parecer, el problema es la mirada que se tiene sobre los jóvenes. Se les concibe como poco capaces y desinteresados. A la luz de este estudio y con base en el trabajo empírico de esta tesis y con la incorporación de los jóvenes como uno de los informantes principales, podrá corroborarse o descartarse tal observación.

Recapitulación

Los estudios empíricos revisados en este texto, sugieren que la PS como proceso de transformación de espacios democráticos en la escuela y para la mejora del logro educativo, enfrenta diversas dificultades.

La primero que se detecta es que hay una visión desasociada entre la participación que ofrecen las escuelas y que es respaldada por el marco normativo y la que se da en la práctica. Al parecer, la política educativa de participación social no está logrando ubicar y reconocer al ciudadano como principal destinatario de dicha política. Los diversos estudios que se analizaron en esta revisión, dan cuenta de que la comunidad escolar expresó una amplia gama de inquietudes, sugerencias y formas de organización, que, difícilmente, fueron rescatadas a través de la política de participación social y sobre todo por la organización de la escolar, tal es el caso de los estudios de Delgado, (2008), Zurita, (2008, 2010) y Jiménez, (2011), quienes mostraron que los espacios para la participación social se abren dependiendo más de las iniciativa de un actor escolar clave, ya sea director o padres de familia, que de los esquemas formales de participación.

Otro de los vacíos que se detecta es que la participación social ha sido analizada desde el lado de los esquemas gubernamentales propuestos – lo que Flores Crespo (2006) llama “institucionalidad democrática”-. Hacen falta entonces estudios que se centren en la demanda, es decir, en lo que hacen los actores escolares para promover la PS. Ese es el marco de acción de este trabajo, se busca que a partir de esta investigación se logre profundizar en las visiones, concepciones y formas de relación de los actores escolares.

Otro punto a señalar, y que esta revisión hace evidente, es el desconocimiento sobre qué son los CEPS y para qué sirven dentro de la escuela. Aparentemente, los mecanismos formales de PS no han sabido captar las voces de todos los actores escolares y la participación se queda en un nivel de colaboración –generalmente para cuestiones materiales- sin impactar en la mejora integral de la institución

Por otra parte, en otros países se ha demostrado que la PS de los jóvenes es central, pero en México no ha habido estudios que sustenten tal necesidad. Existe un vacío en cuanto al desempeño de las Asociaciones de estudiantes en la secundaria en México, y la articulación entre participación social y la materia de educación cívica. Este estudio también resarce este vacío porque uno de los actores claves en esta investigación son los estudiantes de secundaria.

Para que la PS fluya como parte de una práctica cotidiana en la escuela, tendrá que superar visiones sobre lo que es y significa participar; también tendrá que enfrentar prácticas como al autoritarismo y la falta de información, así mismo, afianzar el reconocimiento entre los actores educativos como sujetos activos capaces de participar. Esta falta de reconocimiento merma los recursos propios que cada actor tiene para potenciar la política (Rivera y Milicic, 2006). El marco teórico de la democracia deliberativa, al contrario de la clásica literatura sobre gestión escolar, podría ayudar a resarcir esta omisión de tipo ontológica.

Por lo tanto, se reconoce que fomentar la participación social en la educación va más allá de crear instancias desde la política pública e instalarlas dentro del marco jurídico. Desde el análisis de la política pública no se especifica cómo los

actores involucrados en el proceso de participación social pueden generar las condiciones necesarias para la misma. Entonces, hay que discutir sobre qué se necesita para poder llegar más allá, para poder discutir los problemas de la escuela y tomar decisiones en conjunto para la mejora escolar.

Capítulo III: MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo pretende dar un marco de referencia para explicar la participación social de una forma más amplia. Para el gobierno mexicano (SEP, 2010 – 2) el tema de la PS se explica desde un marco de gestión, lo cual funciona relativamente bien para generar algunos planteamientos que permitan un desarrollo adecuado de dicha política en relación con el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Sin embargo, como se señaló en la revisión de la literatura, faltan estudios que enmarquen el tema de la PS dentro de la democracia deliberativa; es precisamente ese el objetivo del presente capítulo.

Es evidente que para que exista la participación, se requieren ciertas condiciones socio culturales y políticas que la encuadran y la delimitan por lo que resulta conveniente ampliar la visión y considerar la relación entre este tema y la democracia en cuanto que es este sistema el que otorga mayor impulso a la participación de los ciudadanos en diversos temas; sin embargo, no es una relación sencilla ni exenta de conflictos como se irá mostrando a lo largo de las siguientes páginas.

El argumento principal entonces es que la democracia –en particular la democracia deliberativa- por sí misma no genera los mecanismos necesarios para que el ciudadano se interese por ciertos asuntos públicos, se requieren condiciones de gobernabilidad y un contexto cultural que sustente el cambio que se da entre el Estado y la sociedad y también que exista un entorno institucional (nuevas reglas) para que los individuos puedan formarse como ciudadanos y espacios adecuados para que la participación se lleve a cabo. La escuela aparece entonces como una

esfera de formación ciudadana tanto para las nuevas generaciones como para los padres de familia y maestros y este proceso se da por un lado en el aula mediante las clases de formación cívica pero también en la conformación misma de la escuela donde el currículo oculto determina formas de organización que pueden ser más o menos democráticas y que generan pautas de comportamiento y determinan cómo se relacionan los actores de la comunidad escolar (Rodríguez, 2009) .

Sin embargo, la literatura muestra que estas condiciones ideales no siempre se dan y que la participación social en México ha tenido y tiene actualmente una serie de problemas que limitan su potencialidad. Se tratarán entonces esos problemas para entender por qué el camino recorrido para generar una mayor participación ha sido tortuoso e insuficiente.

La participación social es un fenómeno importante de ser estudiado desde el ámbito educativo. Hoy en día la preocupación por la formación de una cultura democrática y corresponsabilidad social desde la escuela no solamente implica el desarrollo de contenidos cívicos y éticos orientados hacia tal fin. El involucramiento de padres de familia trasciende hacia la toma de decisiones compartidas y vinculadas con el impacto del quehacer educativo en la dinámica de la sociedad que ha complejizado el escenario y el mismo concepto de la participación social.

El presente capítulo busca explicar qué se entiende por democracia, cuáles son los distintos tipos que existen y cómo la democracia puede ser abierta o cerrada a la participación de sus ciudadanos. Al entender esto, se podrá hacer referencia al tema específico de la participación social y su relación con la mejora de la educación.

1. Modelos de democracia

Aunque la definición etimológica de democracia es relativamente sencilla: -demos=pueblo, krátos=poder o gobierno- la realidad este concepto ha pasado por múltiples definiciones tanto en la teoría como en la práctica pues poco tienen en común el gobierno directo de la antigua Grecia con las primeras repúblicas nacidas de las ideas de pensadores como Rousseau o Montesquieu (que por cierto, apelaban por mejor organización política y división de poderes pero que directamente no buscaban la abolición de las monarquías) , ni mucho menos con lo que se entiende por democracia actualmente.

Es por ello que resulta relevante profundizar un poco sobre este tema y revisar los modelos democráticos que más impacto han tenido en la formación estatal, especialmente en Occidente .

1.1 Democracia directa

Held (2007) explica que la democracia directa es el sistema donde todos los ciudadanos pueden participar en el debate de las decisiones públicas, para ello se requiere “la igualdad relativa de todos los participantes, cuya condición clave es una diferenciación económica y social mínima” (Held, 2007:189)

El referente obligado para este tipo de organización es la antigua Grecia donde las decisiones se sometían a la consideración de todos los ciudadanos mediante una asamblea que se reunía más de cuarenta veces al año y que juntaba seis mil individuos, los temas a debatir eran variados y fundamentales para la

sociedad (finanzas, declaración de guerra, estructura legal entre otros); para lograr la diferenciación mínima de la que habla Held, la ciudadanía era limitada a los atenienses libres (no esclavos) varones mayores de 20 años. Por lo que es plausible afirmar que la participación de otros grupos (mujeres, extranjeros, esclavos y menores de 20 años) era nula y que la apertura a la intervención de todos en realidad funcionaba por la gran exclusión. Este modelo, según Held, se aplicó también en algunas ciudades – estado de la Italia medieval y permeó los planteamientos teóricos planteados por el republicanismo de Maquiavelo, por Rousseau (quien planteaba que los ciudadanos con derecho a participar eran los que tenían propiedades) e incluso posteriormente, fue rescatada por Marx y Engels quienes sugerían la necesidad de un estado socialista, sin divisiones de clases y donde las decisiones fueran tomadas por consenso y reguladas por una Comuna piramidal donde los que están en la cima pueden ser fácilmente relevados por la base (Held, 2007).

Las críticas a este modelo han sido expresadas desde la antigüedad por Platón quien creía que el poder político debía estar en manos de una minoría debido a que el pueblo no siempre tiene el conocimiento para decidir lo más adecuado, por lo que termina dejándose llevar por sus pasiones y prejuicios lo cual impide que se mantenga la autoridad y el orden. En el siglo veinte, Weber se encargó de criticar a Marx aduciendo que este sistema es incompatible con el tamaño y la complejidad de las sociedades modernas caracterizadas por una gran heterogeneidad y que requieren administradores eficientes que sustenten la estabilidad política. Coincide con Platón en que la democracia directa termina favoreciendo a unos pocos que

logran imponerse sobre los demás favoreciendo así la opresión y generando asimetrías de poder que en la actualidad permanecen.

1.2 Democracia representativa

La democracia representativa es la que se basa en un sistema electoral para que los ciudadanos escojan mediante el voto a sus representantes que suelen estar adscritos a algún partido político.

De acuerdo con Restrepo (1997), el sustento básico de este modelo es la regularización de la participación en cuanto que ésta sólo se da en una serie de eventos determinados –las elecciones- y a partir de ahí, son los representantes los que toman las decisiones públicas basándose en un supuesto interés general.

Held (2007) profundiza sobre el tema y encuentra los orígenes de esta corriente en el siglo XVIII cuando se promueve la elección de representantes que constituyan un cuerpo capaz de determinar la voluntad popular incluso en un territorio extenso.

Posteriormente, uno de los mayores defensores de este sistema, fue Weber (1964) que a principios del siglo XX argumentaba que el parlamento era vital para las sociedades modernas en cuanto que permite la negociación de diversas posturas y da accesibilidad al gobierno. Para que esto funcione, según Weber, se necesitan de los partidos políticos estarían el centro del sistema político debido a que son capaces de concentrar en una organización las visiones –a veces contrarias- de diversos grupos sociales y dotan a la esfera política de posiciones plurales, lo cual es fundamental para representar los intereses de grupos diferentes.

Sin embargo, es importante resaltar que Weber, no creía en la participación del electorado más allá de la votación. Opinaba que el electorado tiene una actitud pasiva e incapaz de comprender los asuntos públicos, aunque reconocía que debía tener la posibilidad de remover a los líderes que no cumplieran sus funciones satisfactoriamente (Weber, 1964). Held (2007) crítica esta postura demostrando su incoherencia en cuanto que, por un lado, se pone en tela de juicio la capacidad del electorado para entender las políticas pero por otro se asegura que es el pueblo el que debe elegir a sus gobernantes pues sólo el pueblo sabe lo que más le conviene en ese sentido; continuando con su argumento, Held afirma:

Sin embargo, podría ser que los que manifiestan falta de interés en la política lo hagan precisamente porque experimentan la <<política>> como remota, porque sienten que no afecta directamente sus vidas y/o que son impotentes para influir en su curso (Held, 2007: 203)

Esta discusión es de vital importancia para el tema que aquí nos atañe, en cuanto que plantea una visión de la democracia representativa que no cree en la participación social y con un argumento quizá proteccionista (falta de capacidad), quizá prejuiciosa (el ciudadano es pasivo) y que sin duda permeó, la perspectiva de muchos teóricos durante el siglo XX y que fue el punto de partida para los defensores de la democracia participativa que se verá en el siguiente apartado.

Por otra parte, dentro de la participación representativa, hay que mencionar el tema del corporativismo por ser especialmente relevante en la historia mexicana, este, más que un modelo, o una consecuencia de todos los sistemas democráticos,

fue una forma de organización que se dio en algunos países, especialmente donde la circunstancias lo favorecieron.

Held (2007) define este sistema corporativista como una estructura donde las decisiones se toman de manera tripartita entre las empresas, los sindicatos y el Estado. Este último busca aminorar las presiones de los grupos de interés (en este caso de sindicatos que el mismo gobierno ha fortalecido) integrándolos a la política a cambio de apoyo por un lado y de mantener a sus agremiados a raya, cuando así se requiere por el otro.

Los problemas que esto genera es que las decisiones suelen tomarse entonces de manera informal (a puerta cerrada) disminuyendo el poder al grupo parlamentario (es decir a los representantes ciudadanos) y por ende, tiende a mermar la participación de los ciudadanos, pues ni el voto es suficiente para tener algún control sobre los temas públicos. Para Held (2007) esto genera nuevos patrones de protesta por parte de los marginados o excluidos (es decir de quienes no logran formar parte de estas corporaciones) aunque no explica cuáles son o de qué manera se dan esos nuevos patrones.

Aunque la democracia representativa es actualmente el sistema político más extendido en el mundo tanto dentro como fuera de Occidente, en el presente se ve una crisis en el mismo que se refleja en “abstención electoral, crisis de confianza en las instituciones y los partidos, cinismo político, incapacidad de procesar nuevas demandas y conflictos emergentes” (Font, 2001: 16)

En parte el problema deriva de que las condiciones socio – políticas que se dieron a partir del siglo XIX y que favorecieron su auge, ya no aplican para el mundo actual. Las nuevas tecnologías (y la posibilidad de información y de conocimiento de lo que pasa en todos los rincones de un territorio determinado en tiempo real), la globalización, la creación de bloques supranacionales (como la Unión Europea por ejemplo), la diversidad de temas tratados por la política hoy en día (en el siglo XIX poco se trataban los derechos de las mujeres, la medicina genética, la necesidad de luchar contra el narcotráfico, y muchos otros) dificultan el éxito de un modelo que se basa en el voto y que limita la participación efectiva de los ciudadanos en las decisiones que les afectan (Font, 2001)

Es por eso que a finales del siglo XX empiezan a surgir otras voces que abogan por una mayor participación, lo cual se profundizará en el siguiente apartado

1.3 Democracia participativa

La democracia participativa aparece, de acuerdo con Held (2007), en la década del setenta cuando existía gran desilusión por los efectos del estado de bienestar. Algunas ideologías de derecha propusieron entonces un enfoque neoliberal donde el Estado se minimizara para que cada individuo pudiera competir en el mercado y lograr sus ambiciones personales con un marco de igualdad legal para todos los ciudadanos, es decir, libertad e igualdad inicial para todos como punto de partida para desenvolverse y adquirir bienes según sus capacidades.

La reacción de los movimientos de izquierda fue para criticar estos planteamientos aduciendo que la igualdad legal no lograba disipar las desigualdades sociales e incluso podría agravarlas y que de nada servía la libertad

si en el mundo real las diferencias existentes (de sexo, de clase, de raza) no permitían una mejora en las condiciones socio – económicas de las personas.

Incluso dentro de las ideas liberales, teóricos como Macpherson (analizado en Held, 2007) argumentaba que la libertad individual sólo se conseguiría con participación continua para tomar decisiones que afecten la vida cotidiana y que sirvan para regular el Estado. También revisado por Held, aparecen las ideas de Paterson que argumentaba:

La democracia participativa fomenta el desarrollo humano, intensifica un sentido de eficacia política, reduce el sentido de enajenación respecto a los poderes centrales, nutre una preocupación por los problemas colectivos y contribuye a una formación de una ciudadanía activa y sabia, capaz de tomar un interés más perspicaz por las cuestiones de gobierno (Paterman 1970, en Held, 2007:304).

Esta afirmación es crucial para el presente trabajo. De acuerdo con Restrepo (1997), la aparición de la democracia participativa revalúa la manera tradicional de mediación entre el Estado y la sociedad presente en la democracia representativa; porque este tipo de democracia incluye “un conjunto de mecanismos e instancias que poseen los ciudadanos y las comunidades para incidir en las estructuras estatales y las políticas públicas sin requerir necesariamente de la representación partidista, gremial, clientelista o de las vías de hecho cívicas o armadas” (Restrepo, 1997: 1). Algunos de los mecanismos que se han utilizado recientemente en varios países son: Los jurados ciudadanos (utilizados principalmente en Inglaterra), consejos ciudadanos (en España), uso de Internet para organizar debates y discutir temas públicos, consejos consultivos municipales (en varios países de Europa)

(Font, 2001) y se podrían sumar también observatorios que ponen en la mira instituciones o temas concretos (educación, salud, transparencia).

Aquí, la intervención de la ciudadanía es permanente según los individuos o los grupos sociales consideran pertinente demandar a los gobernantes sus causas concretas, por lo que más que un acto las acciones recaen en un proceso y los involucrados no tienen que estar adscritos a un partido político. Una primera pregunta fundamental para este estudio es: ¿Qué condiciones sociales, políticas, culturales e incluso económicas, se necesitan para lograr ese proceso?

Sin embargo, la cuestión está lejos de ser sencilla, el hecho de abrir la democracia para que todos puedan exigir, pedir o reclamar implica fuertes cambios tanto organizacionales como culturales e ideológicos. Para ilustrar este punto, Held cuestiona la pretensión que todos los individuos quieran involucrarse en los procesos de toma de decisiones y se pregunta: “¿y si no quieren realmente participar?” (Held, 2007:308). Para profundizar esta cuestión, cabe preguntarse también: ¿Pará que participar? Y aún más lejos: ¿Qué pasa cuando se habla de democracia participativa en el discurso, pero en la práctica los mecanismos para que esta participación son verticales y las personas los perciben como autoritarios? Es digno de estudiar las repercusiones que estas cuestiones tienen y cómo pueden llevar a una falta de confianza por parte de los ciudadanos hacia el gobierno, las instituciones e incluso el Estado.

El problema entonces es que los teóricos de la democracia plantean una visión sobre el deber ser pero no siempre se plantean los inconvenientes en la práctica: cómo puede un Estado como el mexicano, con una herencia de

corporativismo fuerte y con un sistema político que generó prácticas autoritarias, lograr el objetivo final de la democracia participativa, que es mayor igualdad social mediante la intervención razonada de los ciudadanos en los temas que les afectan y ser parte de las decisiones para resolverlos.

Para terminar el apartado, hay que mencionar las condiciones generales para que pueda darse la democracia participativa, en el cuadro resumen de este modelo Held propone :

- Mejora directa de la escasa base de recursos de muchos grupos sociales a través de la redistribución de recursos materiales (es decir, mejorar las condiciones económicas de las personas como requisito para que la participación sea más efectiva)

- Reducción (erradicación si fuera posible), en la vida pública y privada, del poder burocrático no responsable ante los ciudadanos (implica más transparencia y rendición de cuentas)

- Un sistema abierto de información que garantice decisiones informadas. Esto es lo que se pretende con los lineamientos de los Consejos de Participación Social, pero ¿son suficientes?

- Reconsideración de la atención y cuidado de los niños, para que las mujeres, al igual que los hombres, puedan aprovechar la oportunidad de participar

Finalmente, para que la democracia (en cualquier modelo pero de manera predominante en la participativa) sea un modo de organización real, es necesario que se den ciertas circunstancias que permitan una verdadera gobernabilidad, el

tema se tratará en el siguiente apartado pues sirve para dar cuenta de las relaciones que en la práctica se dan entre los gobiernos y los gobernados.

1.4 Democracia deliberativa

Si la vida democrática no implica más que un voto periódico, el lugar para la actividad de las personas será el reino “privado” de la sociedad civil, y el ámbito de sus acciones dependerá en gran parte de los recursos de que puedan disponer. Existirán pocas oportunidades para que los ciudadanos actúen como ciudadanos, como partícipes de la vida pública (Held, 2007: 394)

La democracia deliberativa es una variante más que un modelo democrático, sus bases son las mismas que ya se han revisado pero los teóricos de esta corriente buscan una mejora en la calidad de la democracia (Held, 2007) Es decir, las bases de la democracia participativa son necesarias y válidas pero se quedan cortas si los individuos no saben participar, si los gobernantes imponen esa participación o si existen condiciones de apatía que la limitan. Se necesita entonces preparar a la ciudadanía para que la participación sea efectiva.

Así pues, los demócratas deliberativos afirman que ningún conjunto de valores o perspectivas concretas pueden proclamarse correctos y válidos en sí mismos, sino que sólo son válidos en la medida en que están justificados. Además, los puntos de vista individuales tienen que contrastarse mediante la interacción social que tiene en cuenta el punto de vista de los demás: “el punto de vista moral” (Held, 2007: 334)

Sin embargo, el autor no explica cómo lograr esta capacidad de contrastar o cómo formar una ciudadanía más capaz que pueda participar en estas circunstancias.

La base de la democracia deliberativa es que la calidad de la democracia debe mejorar para que los ciudadanos tomen decisiones meditadas y no espontáneas o coyunturales (Held, 2007), es decir que se confronten los diversos puntos de vista y después de reflexionar se llegue a una decisión propia sobre lo que es más adecuado para un individuo pero también para la sociedad en general.

Para ello, el debate es fundamental y debe ser fomentado en diversos ámbitos de la vida y no sólo en las elecciones; entonces “el objetivo principal es la transformación de las opiniones particulares mediante un proceso de deliberación a posiciones que puedan soportar la seguridad y el escrutinio público” (Held, 2007: 339), así pues, no se trata solamente de empoderar a los ciudadanos para que puedan opinar, decidir, criticar se trata también de que ejerzan esas atribuciones de manera consciente y educada.

Las ventajas de adoptar un sistema democrático deliberativo de acuerdo con Held (2007) son:

1. Compartir información útil para que las personas comprendan los diferentes puntos de vista de una situación que les puede afectar y así puedan vislumbrar las consecuencias de tomar o no determinadas iniciativas
2. Reducir la parcialidad y la unilateralidad de algunos puntos de vista y que no siempre representan los intereses de la mayoría, es decir, ayuda a que los individuos se den cuenta de que no siempre lo que se sugiere desde instancias externas (gobiernos, ONG, iglesias, sindicatos) es lo que más conviene.

3. Mejorar el juicio colectivo motivando que las decisiones sean más razonadas y basadas en argumentos establecidos en discusiones que promueven el intercambio de opiniones

Y finalmente Held apunta que:

Los demócratas deliberativos esperan reforzar la legitimidad de los procedimientos y las instituciones democráticas adoptando elementos deliberativos, elementos diseñados para ampliar la calidad de la vida democrática y mejorar sus resultados (Held, 2007: 340)

Para el Instituto Federal Electoral -ahora Instituto Nacional Electoral- (2005) la participación ejerce una poderosa influencia pedagógica en el ciudadano. Es a través de la participación en el ámbito público, que él ciudadano, adquiere herramientas conceptuales, conocimientos, valores y destrezas para discernir en los asuntos de su comunidad y gracias a esta participación cotidiana, el individuo adquiere madurez y solvencia para opinar, razonar y actuar políticamente con responsabilidad. Por lo tanto, la participación tiene valores intrínsecos, es decir, por si misma funciona, tanto para el sistema democrático como para el desarrollo humano.

En la misma línea, Amartya Sen (2009) aboga por un modelo democrático que vaya más allá del voto y que incluya la discusión pública. Para él, un gobierno que se abre al debate, que permite la circulación de información relevante para los ciudadanos y que aboga por un ambiente de discusión razonada tiene mayores probabilidades de lograr condiciones de mayor justicia para toda la sociedad.

Para Sen, las elecciones son ineficientes para el sistema democrático puesto que pueden incluso terminar apoyando regímenes autoritarios donde los individuos por miedo o por costumbre terminan votando –y por ende, legitimando- gobiernos opresores. En cambio, dice Sen (2009), la discusión pública promueve la libertad, da voz a las minorías y permite que los acuerdos mayoritarios se construyan sobre argumentos razonados sin eliminar los puntos de vista de los individuos o grupos que difieren:

Si la mayoría está lista para apoyar los derechos de las minorías e incluso de los individuos que disienten o discrepan entonces la libertad puede estar garantizada sin tener que restringir el mandato de la mayoría (Sen, 2009: 337)

Cabe preguntarse entonces, ¿qué hacer con el disenso? ¿Cómo canalizar a esos individuos que no aceptan la opinión de la mayoría? ¿Qué pasa con las opiniones que aunque son minoritarias pueden aportar a un problema determinado? ¿Qué mecanismos se deben utilizar para que la información pública sea objetiva y veraz? No es fácil responder a estas cuestiones pero sin duda planteárselas es fundamental para el adecuado desempeño de la democracia deliberativa.

Antes de explicar las desventajas presentadas por los autores, cabe preguntarse cómo se puede lograr dicha participación deliberativa en la realidad social en la que los conflictos, intereses o luchas de poder se pueden presentar.

Held (2007), citando a Young (1990) propone que la visión no debe ir enfocada a lograr la imparcialidad absoluta (una imparcialidad que reprima la diferencia), sino reconocer las diversas voces lo cual implica que:

- Destinar fondos públicos para fomentar auto-organización de grupos marginados
- Crear grupos de propuestas políticas para lograr mayor articulación de los programas
- Garantizar la responsabilidad de los tomadores de decisiones ante todos los grupos demostrando que han tenido en cuenta diferentes puntos de vista
- Conceder el derecho al veto de las políticas públicas a los grupos que se vean afectados por las mismas
- Modificar la cultura pública para complementar la argumentación con otras formas de comunicación que muestren experiencias y necesidades

Held (2007) explica entonces que con estos mecanismos la sociedad logrará ser capaz de distinguir los argumentos libres de los coaccionados y los que reflejan las distorsiones del poder de los que surgieron después de un proceso de comunicación abierta, pero es relevante cuestionar si realmente en los dos casos se puede hacer esa distinción o si existen mecanismos que permitan velar los vicios de la autoridad.

Una vez queda esto manifiesto se puede dar cuenta de las desventajas y los límites de la deliberación.

En primer lugar, Sen (2009) muestra que algunos críticos de la democracia aducen que muchos regímenes autoritarios han logrado mayor desarrollo en corto

tiempo debido a que pueden controlar ciertas variables socio- económicas a su antojo sin embargo, Sen (2009) les responde que aunque se logre mayor crecimiento económico la calidad de vida de los individuos no mejora y al contrario, ese control que a veces puede funcionar, se puede tornar en contra de la sociedad y generar problemas mayores (como el caso de las hambrunas estudiadas por el autor)

Por otra parte, una limitación que se ve tanto en el trabajo de Held (2007) como en el de Sen (2009) es que corren el riesgo de caer en la utopía cuando afirman que es fundamental oír todas las voces y tener en cuenta todos los puntos de vista. En sociedades complejas y grandes podría resultar complicado e incluso contraproducente intentarlo (asambleísmo), vale la pena correr el riesgo por las ventajas que representa pero hay que tener cuidado de no terminar dedicándole tanto tiempo al debate que se olviden las soluciones específicas que a veces se requieren de manera expedita. En esa misma línea hay que preguntarse: ¿Qué hacer con los problemas que necesitan una resolución inmediata y que no esperaran a la participación con los ciudadanos?

Otra debilidad fuerte es que todo lo ya revisado muestra la necesidad de un cambio profundo en la manera de comunicar, decidir e intervenir en ciertos aspectos de la vida social pero para esto hacen falta grandes cambios culturales que pueden tomar años, esto no debe decepcionar a quienes trabajan en este proceso pero si es fundamental tener en cuenta que el esfuerzo por parte de los gobiernos, los académicos y la sociedad civil debe ser grande y constante. El problema es que el Estado no siempre asume la responsabilidad que tiene para generar instituciones

confiables y los gobernantes no siempre quieren abrir espacios participativos, pues prefieren tener el control de las esferas del poder y cuando llegan a abrirlos es porque perciben que puede convenirles electoralmente, es por eso que muchas veces los mecanismos de participación ciudadana son impuestos de forma vertical para garantizar la inspección constante por parte de los administradores y políticos (Font, 2001)

Quizá resulte conveniente empezar por fortalecer y difundir las experiencias locales que en diferentes partes del mundo han sido exitosas, antes de pretender implementar un sistema democrático deliberativo a gran escala, aunque cabe puntualizar que esa posibilidad se hace más latente actualmente gracias al uso de Internet y de redes sociales como ya se empieza a intentar en Estados Unidos y Europa, sin olvidar que en países como México la Internet todavía no llega masivamente a toda la población⁵

Se ve entonces que después de revisar las ventajas y las debilidades de la democracia deliberativa, quedan muchos interrogantes que deberán ser resueltos a medida que las nuevas experiencias den frutos y que los problemas que se presenten en la práctica se vayan aclarando, sin embargo, lo importante es entender el sentido de este modelo para fortalecer los puntos que resulten relevantes para crear una cultura democrática de mejor calidad y de tal manera, no perder de vista que la participación en el ámbito público, es un ejercicio importante para la razón pública y que trae beneficios individuales, sociales y políticos sólo en la medida que

⁵ De acuerdo con el INEGI, el 43.5 de los mexicanos son usuarios de Internet.

se convierte en una experiencia cotidiana de los ciudadanos, con reales posibilidades de influir en la deliberación de las decisiones públicas.

Resulta conveniente entonces mencionar que el ser humano tiende a participar en ámbitos que le resulten familiares y justamente la finalidad de la deliberación es lograr que los individuos se interesen por participar en otros niveles para lo cual la asociación con otros que comparten intereses similares es fundamental.

En este sentido, el IFE (2005) reconoce que una vida asociativa fuerte tiende a estimular la participación política reclutando y entrenando a los ciudadanos en el arte de las prácticas democráticas. Las ventajas de un denso tejido asociativo es que éste inhibe la emergencia de actitudes autoritarias y el abuso de las instituciones del Estado. Diamond (en IFE, 2005), menciona que una vida asociativa plural, autónoma y vigorosa es importante para balancear y limitar el poder del Estado y para brindar canales para la articulación y práctica de intereses democráticos.

Offe y Fuchs (en IFE, 2005) identifican tres niveles asociativos a disposición del ciudadano que vive en democracia. El primero incluye los núcleos familiares ligados a partir de lazos de sangre que comparten las mismas tradiciones, raíces étnicas y religiosas. Estas son redes que siguen patrones vinculantes y que generalmente transcurren sin disputas por la autoridad, debido que a los lugares que ocupa la persona están demasiado delineados por la tradición y el linaje.

El segundo nivel asociativo que se le denomina secundario, tiene como ámbito de actuación el espacio público. Los integrantes de este nivel, asumen una disposición de igualdad y el objeto de su participación es preciso (agua potable, seguridad y derechos humanos). Sus redes son abiertas para la incorporación de nuevos integrantes. En este nivel, la cooperación entre personas que son extrañas entre si son frecuentes, debido a que persiguen un objetivo en común.

Por último, está el nivel de asociación llamado terciario, compuesto por empresas, partidos políticos, iglesias y grandes conglomerados de intereses económicos y sociales (sindicatos, cámaras empresariales). En este nivel los objetivos son específicos, pero la participación de sus integrantes, a diferencia de los otros dos, tiende a variar en función de los intereses que las corporaciones busquen.

Esos niveles asociativos, son las tres vías de participación del ciudadano y la adecuada distribución entre las tres, repercute en un mejor desempeño del sistema democrático, sin embargo, la tendencia es que la mayor participación se quede en el primer nivel y para el tercer nivel, que es la administración de lo público, se deje para los gobernantes.

2. Condiciones necesarias para la democracia deliberativa

Lo ideal para un ejercicio democrático eficiente es la participación de la ciudadanía en el ámbito público, por lo que el IFE (2005) señala una serie de condiciones para incentivarla. En primer lugar, se requiere de un espacio adecuado y atractivo, que cuente con instituciones confiables y redes sociales que promuevan

un encuentro plural y que permitan el dialogo y la búsqueda de consenso entre los participantes.

Además de lo anterior, es importante que la participación genere altas expectativas entre los ciudadanos, sobre el impacto real de esta, si las personas tienen la apreciación de que su opinión y sus ideas no son escuchadas, la tendencia giraría por la apatía y el desinterés. Por lo tanto, para que estas voces sean escuchadas se necesitan de espacios adecuados y que promuevan el debate, en el que los temas de la agenda pública sean claramente expuestos.

La reputación y honorabilidad del espacio en donde se interactúa, es otro de los elementos que incentiva la participación, si la institución carece de ellos, lo más probable que el ciudadano no participe. Cabe preguntarse entonces si en las secundarias mexicanas se dan estos factores.

Finalmente, está la valoración positiva o negativa que se tenga sobre el curso de acciones esperado al que se participa. Si el ciudadano considera que la realidad tiene pocas probabilidades de cambiar, evitará, comprometerse.

Por lo tanto, incentivar la participación requiere de un Estado que proporcione nuevas reglas (institucionalidad) que sean confiables y generen buenas expectativas entre los ciudadanos. La esencia democrática se basa en el triunfo de un razonamiento de muchas voces, y por lo tanto, requiere de la sincera renuncia al monopolio de la verdad de quienes confluyen en el ejercicio democrático. Es a partir del debate de las razones de la mayoría y de escuchar también a las minorías que

la democracia se construye como método para la construcción y reconstrucción de las decisiones que importan en el gobierno de la sociedad (IFE, 2005)

Por otra parte, como ya se dijo, la democracia exige cada vez mayor participación de la ciudadanía en el ámbito público, los gobiernos se han visto permeados por esta tendencia y han ido abriendo espacios para permitir la intervención de nuevos actores sociales, entre ellos la sociedad civil y sus organizaciones, en políticas públicas lo cual ha permitido mayor participación en diversos círculos. A este respecto, la CEPAL reconoce la importancia de una ciudadanía que no solo exija sus derechos sino que se involucre a fondo. En su informe titulado, “Equidad, desarrollo y ciudadanía” (CEPAL, 2000) se plantea la necesidad de incluir nuevos actores sociales que sean capaces de tomar decisiones relevantes, es decir, ciudadanos que no solo se dediquen a los espacios privados, sino que puedan hacer parte de la esfera pública, conservando su carácter de sociedad civil. De acuerdo con la CEPAL:

Al dar voz a los agentes, los mecanismos de participación necesarios para llegar a estos acuerdos promueven el interés en el sistema, aumentan el grado de aprovechamiento de los beneficios que éste genera y fomentan el desarrollo del capital social, entendido como la capacidad de cooperación existente en una sociedad (CEPAL, 2000:66).

Sin embargo, para Kliksberg (2001), en América Latina aún es muy limitada la posibilidad de participación de los ciudadanos debido a que los estados no le han sabido dar la importancia a esta fuerza social que en otros países ha sido crucial para fortalecer la atención a los grupos desfavorecidos. Esto se debe a un grave problema de ineficiencia del Estado en la región. La excesiva burocratización y los

altos grados de corrupción limitan de manera importante la renovación del Estado y su consecuente modernización. Como se vio en el apartado anterior, se puede afirmar que la democracia no es por si misma garantía de mayor participación, ya que para generar un cambio sustancial en la relación entre el Estado y la sociedad se requiere también mayor gobernabilidad y mecanismos adecuados de participación social.

De acuerdo con Arbós y Giner (1993) para que una democracia funcione, es fundamental que existan condiciones de gobernabilidad que, para ellos, consisten en la capacidad del gobierno en turno de ejercer a la vez la legitimidad y la eficacia; por legitimidad de un gobierno los autores entienden “la condición de aceptable que tiene su autoridad a los ojos de los ciudadanos” (Arbós y Giner, 1993:15) y por eficacia aducen que es la consecución de sus objetivos.

Para Jiménez (2007), la gobernabilidad es el equilibrio dinámico entre las demandas de la sociedad y la capacidad del sistema político para garantizarlas mediante la formulación acertada de políticas públicas que logren traducir esas necesidades sociales. Lo interesante de esta definición es que no da responsabilidad a uno de los sectores –gobernantes o gobernados- sino que se centra en la compleja relación entre ambos. Este autor coincide en la importancia de la legitimidad y eficacia para que ese equilibrio logre mantenerse. Este punto es de vital importancia para este estudio, que justamente, se centra en la relación entre los actores y las políticas de PS.

Por otra parte, las sociedades contemporáneas se enfrentan a una paradoja en cuanto que han descansado la legitimidad en las elecciones que presuponen un

ejercicio democrático suficiente para ostentar el poder. Sin embargo, una vez instalados en el gobierno, deben enfrentar gran cantidad de demandas sociales que generan presión en los gobernantes (Arbós y Giner, 1993). Se aboga entonces por un cambio en la forma de concebir la democracia que abra mayores espacios para los ciudadanos.

Cabe entonces detenerse a revisar el concepto de ciudadanía que está delimitado por dos tradiciones: (1) la establecida por el derecho y (2) la moral. La primera se enmarca dentro de lo jurídico, de esta manera se dice que la ciudadanía es “la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente” (Touraine en IFE, 2005:20). Por otra parte, lo moral reconoce que un ciudadano se constituye a partir de una conciencia individual y colectiva que se va gestando a lo largo de la vida y que no es adquirida solamente con llegar a la mayoría de edad y que tampoco se manifiesta con efectuar el voto. Esta parte moral va mucho más allá de lo que el Estado y la ley mencione, porque aunque este reconozca lo que es un ciudadano, de nada sirve si el Estado no respeta a los derechos del mismo y no los hace valer ante la ley. La conciencia de un ciudadano es un aprendizaje continuo.

Desde el punto de vista del IFE (2005), la ciudadanía permite el libre tránsito de lo privado a lo público, es decir de la esfera de lo familiar hacia la comunidad, que no será un espacio tan conocido, pero será la forma en que se pueda constituir como ciudadano.

Para que esta participación en lo público suceda, se requiere como condición fundamental que los individuos se preocupen por estar informados, por saber lo que

sucede fuera de casa y para ello es importante el acceso libre a la información, fuera de toda censura, tanto en las cosas que conciernen al Estado como la que se distribuye en los medios de comunicación (es por ello que se apela a un manejo responsable de estos). Aunque exista el peligro de que la información pueda ser restringida y manipulable por parte del Estado, el ciudadano tiene que estar dotado de elementos que le ayuden a discernir y edificar una crítica personal y razonar sobre la comunidad política y por lo tanto exigir un manejo responsable. “La ciudadanía se adquiere cuando la persona se otorga a sí misma, y en toda conciencia, el derecho para exigir lo que le corresponde” (IFE, 2005:21).

Arendt (citada en IFE,2005) explica que la ciudadanía es el derecho a tener los derechos, los cuales, solo se pueden exigir a través del acceso pleno al orden jurídico que únicamente la ciudadanía concede, esto quiere decir que el ciudadano, aparte de conocer los derechos, los ejerce. Por lo tanto, la ciudadanía consiste en que estos derechos pueden ser exigibles en el caso de que no se cumplan.

La calidad de la ciudadanía no sólo depende del ejercicio de los derechos, es necesaria la conciencia ciudadana es decir, la convicción de que se cuenta con el reconocimiento del Estado al que se pertenece y que dicho reconocimiento se expresa en prácticas concretas que aseguran ese ejercicio ciudadano (Zamudio en IFE, 2005).

Sin esta conciencia ciudadana, el individuo no sería capaz de ejercer sus propios derechos. Según el IFE (2005), ésta se construye a partir de tres elementos esenciales: el conocimiento de los derechos y obligaciones ciudadanos, la identificación del Estado como responsable de su conocimiento y traducción en

leyes y políticas que aseguren su realización, y el conocimiento de sus formas legítimas para plantear las demandas.

En esta parte de la conciencia ciudadana, el Estado forma parte fundamental, según Zamudio:

Si el Estado [...] no me mira como ciudadano, si sus representantes y las instituciones que me rodean y con quienes trato frecuentemente no me dan dicho trato, entonces internalizo una cualidad distinta, de “cliente”, de “hijo” o algo más, distinto de la ciudadano (Zamudio en IFE, 2005:22).

Aunque el reconocimiento del derecho de los ciudadanos, no ha sido un proceso fácil y que este proviene de intensas luchas sociales que se han gestado a lo largo de la historia y asentadas en las cartas magnas de los Estado, es posible identificar tres gamas del derecho: (1) derechos civiles, que protegen al individuo frente al Estado y crean la noción misma del individuo como sujeto autónomo; (2) los derechos políticos, que definen las formas de participación de los individuos en la conformación y la operación del Estado; y (3) los derechos sociales que, a diferencia de los anteriores, definen prerrogativas universales para todos los miembros de la comunidad política y establecen un estatuto de ciudadanía complejo que constituye hoy en día la columna vertebral de los Estados modernos (Isunza en IFE 2005).

En este sentido, el IFE (2005) considera que las características de la democracia tienden a priorizar la ciudadanía por encima de las otras dos, lo cual puede ser interpretado como ineficiencia por parte de los ciudadanos. Esto afecta las razones para participar políticamente, debido a que por lo general, la vertiente

cívica y social de los derechos, son las que promueven con mayor energía la participación ciudadana.

Para finalizar, la ciudadanía se construye a partir del reconocimiento del Estado en la parte moral y jurídica. La primera establecida en la ley y puesta como derechos y responsabilidades del ciudadano y la segunda, que le da validez a la primera, al hacer consciente al ciudadano que cuenta con esos derechos y hacerlos exigibles en caso de que no se cumplan. Por lo tanto, si un ciudadano, considera que el Estado no lo reconoce como tal, la democracia puede estar en peligro, porque elimina la participación en lo público, que es el espacio por excelencia en el que se forma un ciudadano.

De tal modo, al cambiar la forma de ejercer la democracia se modifican también las vías de legitimación del gobierno ya que las elecciones terminan siendo insuficientes y la sociedad espera que se abran mayores espacios de participación para que el ciudadano tenga vías de comunicación con el Estado y así exigir que se cumplan sus demandas. Además, la eficacia también sufre modificaciones en cuanto que las acciones de gobierno permiten la inclusión de las comunidades para mejorar las condiciones de vida de los individuos teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

La pregunta que surge de este planteamiento es si esos cambios en la legitimidad y en la eficacia del gobierno generan transformaciones en la gobernabilidad y por ende, la paradoja propuesta por Arbós y Giner queda superada. La respuesta debe buscarse en la realidad de cada sociedad pues depende de cómo ocurra dicha participación y cómo opera en la práctica cotidiana,

pues no debe caerse en el error de pensar que la participación social es siempre efectiva para lograr un Estado más democrático y una sociedad más involucrada y por ende, tampoco las mejoras en las condiciones de vida se da en automático. Ha habido casos en México en donde la participación ha servido para suprimir las libertades políticas y civiles como por ejemplo, la destrucción de escuelas por parte de un grupo social de fanáticos en la región de Nueva Jerusalén, Michoacán.

Existe entonces una necesidad de consolidar la democracia y de hacer que los estados sean más efectivos, de acuerdo con Haefner (2007) esto ha generado mayor descentralización y más énfasis en los derechos sociales, económicos, políticos y culturales lo cual ha recaído en una legítima preocupación por lograr participación social.

El cambio entonces entre cómo se desarrollan las relaciones entre el Estado y la sociedad se ha venido dando de manera paulatina, muchos países –entre ellos México- le apuestan a la participación social como mecanismo efectivo para disminuir las tensiones, para tomar algunas decisiones y como garante de la rendición de cuentas pero como se verá más adelante, falta mucho para que esto sea una realidad pues existen limitaciones políticas, culturales y jurídicas sumado a que los ciudadanos no tienen claro en qué, cómo o para qué participar por lo que la formación de los ciudadanos (con dos vías posibles: por un lado la formación de nuevas generaciones en la escuela y por el otro el trabajo con los adultos para que aprendan a involucrarse en los asuntos públicos) será clave para lograr que los individuos valoren la democracia, la ejerzan y se creen mejores condiciones de gobernabilidad.

3. Formación ciudadana en la escuela

Ante los problemas de legitimidad del sistema político y de la poca eficacia para superar los problemas estructurales del país, la educación se presenta como una condición fundamental para generar cambios en los ciudadanos, y para que sean más participativos y para que exijan que sus gobernantes rindan cuentas detalladas sobre sus acciones, es decir, para abrir espacios propicios para ejercer la ciudadanía. Para Castillo (2007) un sistema educativo viable, debe cumplir con las siguientes condiciones:

- a) Una coincidencia sobre los aspectos más importantes de la educación.
- b) Capacidad de negociación.
- c) Mecanismos para tomar decisiones que cuenten con la participación de todos los involucrados (es decir, es democrático)

Esto significa que un sistema educativo sólo es eficiente si hay participación de los diferentes actores sociales que pueden negociar sus posiciones y llegar a acuerdos que beneficien a todo el sistema.

Para que tal cosa sea posible, es importante identificar a todos los actores involucrados y sus intereses particulares y generar un clima apropiado para la concertación, esto se torna fundamental en el tema de la educación pues no sólo atañe a los implicados sino a toda la sociedad. De acuerdo con Jiménez (2007) es necesario también tener presente quiénes son los “actores estratégicos” a quienes define como los que ostentan un poder capaz de frenar o limitar el buen funcionamiento del sistema, en palabras de Jiménez:

Es importante la identificación de los actores estratégicos, los recursos de poder que controlan su espacio y solidez interna, su capacidad para representar intereses que dicen representar; el tipo de alianzas estratégicas internas e internacionales y los conflictos en los que están involucrados (Jiménez, 2007:88).

Así pues un cambio en la gobernabilidad educativa supone fuertes cambios de gestión entre los que se incluyen procesos más participativos y ciudadanos más preparados lo cual conlleva a fuertes transformaciones en la distribución del poder dentro del sistema: “se tiene que impulsar un poder reconocido y emanado de la misma organización, un poder participativo y co-gestor que brinde las condiciones para la definición de los propósitos de la comunidad educativa, que permita situar en el centro de la atención el aprendizaje de los educandos y articule la participación organizada para conseguir sus fines” (González, 2007:14).

Sin embargo, pretender que la comunidad se interese y participe de manera espontánea es bastante falaz, en palabras de Gutiérrez: “Para alcanzar la categoría de ciudadano y obtener los fundamentos para el ejercicio de la ciudadanía soporte de la democracia territorial, se requieren formación, fundamentación y escenarios que lo propicien” (Gutiérrez, 2011: 37)

El problema surge al pensar en qué tipo de ciudadano se quiere formar y cómo se logrará ese perfil, de acuerdo con Rodríguez (2009) la formación ciudadana es:

El proceso de aprendizaje e interiorización de valores, símbolos, actitudes, y procedimientos de larga duración a través de los cuales se propicia que el sujeto se reconozca a sí mismo como ciudadano, lo que genera determinados comportamientos relacionados con dicho ejercicio (Rodríguez, 2009: 62).

Esto lleva a reflexionar sobre qué valores se deben inculcar y cuáles son las actitudes deseables para que la formación sea efectiva y genere comportamientos en el largo plazo y evidentemente ese proceso de formación ciudadana puede darse en la escuela, ámbito ideal para que niños y jóvenes aprendan esos mecanismos para desenvolverse como ciudadanos (tanto en el aula como en la configuración misma de la escuela) pero también en un ambiente democrático que permee todos los espacios de la vida social, lo cual sirve para involucrar a los adultos en ese propósito.

Para el IFE (2005) los fines de la educación ciudadana deben ser formar personas con las siguientes capacidades:

- Desarrollo de competencias cívicas y valores éticos propios del orden democrático
- Pensamiento crítico e intervención responsable en asuntos públicos
- Sensibles ante los sucesos actuales
- Capaces de aplicar el conocimiento para la participación, el diálogo y el ejercicio responsable de sus derechos y obligaciones
- Respetuosos de la diversidad
- Capaces de mejorar las instituciones así como de resolver los conflictos de manera no violenta
- Con alto sentido de justicia, que conozcan la ley y la cumplan
- Con visión global y conscientes de las responsabilidades de la humanidad. (IFE, 2005: 57/58)

El presente trabajo, buscó explorar si los jóvenes de secundarias generales de 27 escuelas en Durango, Chiapas y el Distrito Federal, cuentan con esas capacidades. Para ello, y siguiendo al IFE, se agruparon en tres ámbitos⁶ que se explorarán más adelante en el capítulo de análisis de la información:

El saber de la democracia “se refiere a la adquisición de conocimientos e información sobre la ciudadanía y sus derechos, la democracia y sus instituciones, así como al desarrollo de habilidades cognitivas que favorezcan la construcción de estructuras mentales que faciliten el aprendizaje de las nociones cívico- éticas”

El saber hacer: las habilidades de la democracia “Se refiere al desarrollo y adquisición de competencias procedimentales: capacidad de trabajo en equipo, de participar, de comunicarse con otros, de tomar decisiones, de resolver conflictos de manera pacífica, así como habilidades relativas a la participación electoral”

El ser y convivir “Contempla la dimensión actitudinal y aspira a favorecer el desarrollo del juicio crítico y la práctica de la democracia en la vida cotidiana. La formación de sujetos democráticos tiene un fuerte vínculo con el desarrollo moral, por lo que es preciso incidir en la formación de valores y actitudes que den sentido ético a una cultura política, en un contexto sociocultural congruente con los principios de la democracia” (IFE, 2005:59)

Sin embargo, en la práctica no siempre resulta fácil aplicar dichos ámbitos y la formación escolar; “En el caso de la escuela, las voces que cuestionan el sentido y la eficacia de la formación de ciudadanía que actualmente se ofrece en ella se multiplican, sobre todo, cuando se reconoce su ineficacia para coadyuvar en la conformación de una sociedad democrática” (Rodríguez, 2009, 22). Esto es relevante porque lleva a preguntarse si las fallas en el proceso que se da en el aula

⁶ De acuerdo con el IFE (2005) no son niveles en cuanto a que no son escalonados, deben presentarse integralmente en los educandos

tienen que ver con la configuración misma del sistema educativo (poco democrático, sin rendición de cuentas, ineficiente) y las consecuencias que esto tiene para la sociedad en general.

Siguiendo el estudio realizado por Rodríguez (2009) en una secundaria del Distrito Federal muestra algunos hallazgos interesantes. Si bien no es posible hacer ninguna generalización por tratarse de un solo caso. La autora parte de la idea que la formación ciudadana no sólo se enseña en una clase de formación cívica sino que está presente en las diferentes prácticas escolares mediante el curriculum oculto. En la escuela estudiada se evidencia que la rigidez de una postura conservadora renuente al cambio cierra espacios de diálogo con los alumnos limitando su participación y la expresión de diversas manifestaciones juveniles, cabe preguntarse entonces, ¿cómo ven los jóvenes a las autoridades y cómo se relacionan con ellas?

Reiterando las conclusiones de Rodríguez (2009), es posible decir que muchas de las prácticas escolares suelen ser tradicionales y cuentan con tintes verticales y autoritarios (como se vio con anterioridad, puede ser un reflejo del sistema educativo en el que está inmersa), lo cual impide que la formación cívica propuesta en los planes y programas curriculares tenga un impacto en la formación de los educandos que reciben una información determinada (a veces obsoleta, basada en el respeto hacia los símbolos patrios y en la obediencia a la ley) en el aula y deben convivir con formas antidemocráticas en su vida cotidiana (Rodríguez, 2009)

El discurso de los maestros se centra en la idea de “ser alguien en la vida”, es decir, una visión de futuro más que en la construcción presente de la ciudadanía para unos jóvenes, que se sienten desvinculados de lo que sus maestros tratan de inculcar; la escuela no permite que los alumnos participen en aquello que les interesa y cualquier manifestación de individualidad es rápidamente reprimida por maestros y directores (Rodríguez 2009). Sin embargo, aunque la autora menciona la necesidad de una ciudadanía realmente interesada en lo público, los aspectos que ella menciona sobre las pocas posibilidades de expresión de los jóvenes van más hacia lo privado (sexualidad, piercing, su futuro) y entonces no se genera discusión hacia la necesidad de involucrar a los jóvenes en cuestiones públicas. Por otra parte, se demuestra que los chicos no están interesados en el "choro" de sus maestros, pero no se profundiza en los mecanismos que los jóvenes encuentran para organizarse o expresarse, o ¿no hay ninguna?

Lo anterior deja abiertos muchos interrogantes sobre lo que sucede en general en las escuelas del país y falta verificar si es cierto que es la formación ciudadana que se imparte en las escuelas la que siembra la semilla de la apatía entre los jóvenes o si la indiferencia viene impartida por la educación familiar y en la escuela sólo se reproduce posiblemente haya influencia tanto de los padres como de la escuela por lo que resulta fundamental profundizar en el tema para encontrar cómo se relacionan estos fenómenos en la práctica y qué consecuencias tiene para la participación social.

Antes de continuar con el apartado de participación social, es pertinente realizar una recapitulación de lo dicho hasta aquí. En primer lugar recordar que a

lo largo de la historia han existido varios modelos de democracia; durante el siglo XX ha prevalecido el modelo representativo que se centra en las elecciones para que los ciudadanos exijan a sus representantes que hacen parte de un partido político que sustenta su plataforma política. Dentro de ese sistema, algunos países –entre ellos México- optaron por darle fuerza a grupos sindicales como interlocutores del gobierno con la idea de dar mayor participación a los grupos de trabajadores, sin embargo, la consecuencia fue que esos grupos lograron ganar mucho poder desplazando a los ciudadanos (y su voto) a un proceso meramente formal. En ese contexto y después de la crisis del estado de bienestar, surge la democracia participativa que aboga por mayores espacios para que los ciudadanos puedan tomar decisiones sobre los problemas que les afectan y más allá, recientemente se habla de democracia deliberativa donde el centro del debate es cómo lograr una participación ciudadana de mayor calidad.

Se mostraron también las condiciones necesarias para el desarrollo de la democracia deliberativa que sería inviable sin condiciones de gobernabilidad –que conlleva la legitimidad y la eficacia del Estado-, espacios de participación ciudadana que vayan más allá del voto, ciudadanos preocupados por estar informados, derechos exigibles por mecanismos legales viables y que el Estado reconozca los derechos ciudadanos y genere disposiciones legales y políticas públicas encaminadas a su plena realización.

Finalmente, se habló de la formación ciudadana que, en primer lugar, requiere de una discusión sobre qué tipo de ciudadano se quiere formar. El IFE (2005) aporta una serie de condiciones que deben tener los ciudadanos para poder

desarrollarse en un ámbito democrático y Rodríguez (2009) muestra que llevar a la práctica dicha formación ciudadana –ideal- es complicado debido a las prácticas escolares actuales.

4. La participación social en educación

4.1 Participación social en la educación: un valor en sí mismo

Tal como se mencionó en el apartado anterior, la participación social en la escuela se puede definir como "la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo de sus comunidades". Este impacto para Schmelkes (1995) y D'Angelo y Medina (1999) puede darse porque la participación tiene un valor educativo en sí para todos los involucrados. En primer lugar, porque posibilita tomar parte activa en un proyecto común y de esta forma conocer cuáles son las necesidades del beneficiario: de los alumnos, de los padres de la comunidad y de la sociedad futura y actual (Schmelkes, 1995). En segundo lugar, porque además de conocer las necesidades y los pensamientos de los otros, se aprenden formatos de actuación cultural (D'Angelo y Medina, 1999), lo que se traduce en hábitos de cooperación y en que los actores aprenden a confiar en unos a otros (Díaz y otros, 2010). Con base en lo expresado por estos autores, el valor intrínseco de la participación social es destacable al igual que su carácter instrumental (para lo que sirve).

Por otra parte, Oraisón y Pérez, (2006), señalan que la participación fomenta la solidaridad entre pares, eleva la autoestima de los participantes como modo de acrecentar su capital social y los procesos de empoderamiento de los agentes

(Putnam citado en Oraisón y Pérez, 2006). Es decir, al delegar tareas o funciones en otras personas se traduce en confianza al otro (capital social) y el intervenir en la toma de decisiones les concede poder a lo que se llama “empoderamiento” (Díaz y otros, 2010). En la escuela, se refiere dar centralidad y responsabilidad y de esta forma se acrecienta el capital social y los procesos de empoderamiento (Oraisón y Pérez, 2006 y Díaz y otros, 2010).

En este mismo sentido, Oraisón y Pérez, (2006), afirman que la política de participación social es una estrategia con la que se busca mejorar el logro educativo a través de la incorporación de padres de familia en la toma de decisiones de la escuela. A propósito de estos argumentos, Acevedo y otros (2008) reconocen que para enderezar el rumbo frente al panorama desolador en el que la educación en México se encuentra, se requiere de la participación de toda la sociedad, es decir, pensar la participación social como un derecho y una exigencia de la sociedad. El planteamiento de estas autoras hace ver a la participación como una estrategia no solo para la elevar la calidad de la educación, sino como un mecanismo para mejorar las condiciones sociales. Según Schmelkes (1995), no se puede esperar calidad educativa sin una activa participación de los padres de familia. Por otra parte, Galván (2008) concuerda con esta idea y reconoce que otro propósito de la escuela es fomentar una serie de capacidades para vivir en democracia y éstas se cumplirán en la medida en que las instituciones escolares sean verdaderos pilares de una vida democrática. Esto implica la construcción de instituciones y reglas que propicien un mayor grado de participación en el proyecto escolar y en la toma de decisiones sustantivas. En ese sentido, Anderson (citado en Carriego, 2010),

advierte que una participación auténtica es la que resulta en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa así como en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social. No hay participación social sin condiciones democráticas.

Para Díaz y otros (2010) la participación de los padres, profesores, estudiantes y comunidad en la gestión escolar constituye el ejercicio de un derecho y deber ciudadano, suscritos por la ley, los cuales los convierte en sujetos de la democracia. Además, añade que este carácter se puede entender desde dos dimensiones: una político-social que aporta el desarrollo de una cultura democrática; y la otra la instrumental, en tanto otorga eficacia, la eficiencia y transparencia. Desde esta perspectiva instrumental, la participación social tiene como objetivo la eficacia y eficiencia en la gestión para la mejora de los servicios educativos (1998a).

4.2 Beneficios de la participación social en la escuela

Para Parra (2004), la participación de los padres de familia incide de manera positiva en el aprovechamiento escolar de los alumnos y el desarrollo integral de éstos. Sin embargo, a pesar de lo positivos de estos discursos, Rivera y Milicic, (2006) advierten que la escuela desconoce el rol protagonista que tiene los padres de familia en el aspecto pedagógico. En este sentido, señalan que el tipo de participación que pide es colaborativo, lo cual, relega a los padres a un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento (Rivera y Milicic, 2006).

En esa línea argumentativa, estas autoras reconocen que la demanda de cumplimiento de tareas que la escuela pide a las familias genera tensiones en la distribución del tiempo compartido y conflicto entre padres e hijos ante la presión de tener que cumplir. Aunado a lo anterior, esta situación puede tornarse conflictiva y compleja, cuando la escuela se inserta en sectores de pobreza con padres poco escolarizados

Siguiendo con el tema de los beneficios que se derivan del impacto de la participación social en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentran los siguientes:

- Mejoramiento de los logros educacionales
- Mejoramiento de la cultura escolar
- Mejoramiento de la conducta escolar
- Mejoramiento de las actitudes y mayor interés en proyectos de ciencias entre adolescentes
- Aumento en la confianza y en la autoestima de los padres
- Mejoramiento de las relaciones escuela-hogar. (Alvariño y otros, 2000:26)

Martinello (citado en Carriego, 2010) clasifica las intervenciones de los padres y distingue los roles que pueden asumir con respecto a la escuela: a) padres que se ocupan de la crianza de los niños, b) padres como maestros, que colaboran con el aprendizaje de sus hijos y c) padres como agentes de apoyo a las escuelas, que contribuyen aportando recursos o d) padres como agentes con poder decisión.

Sin embargo, Rivera y Milicic (2006) también distinguen diferentes ámbitos de la participación: la que ocurre en el proceso de aprendizaje y la que ocurre en la participación organizada en la gestión educativa. Parra (2004), señala que estos ámbitos de actuación pueden adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de implicación considerado. Flamey y otros (citado en Parra, 2004) amplía esta visión e indica que hay cinco niveles de participación en orden creciente:

1. Informativo. Constituye el nivel mínimo de participación y se refiere a la disposición por parte de la escuela, de suministrar información clara y precisa sobre el sentido de la educación para cada uno de los agentes y estamentos del sistema.
2. Colaborativo. Constituye el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de los padres, en actividades tales como: actos o eventos escolares de carácter social; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico; apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos, hábitos y valores en el hogar y eventos ayuda en la gestión administrativa (recaudación de fondos para inversión).
3. Consultivo. Para este nivel se requiere la puesta en práctica, por la escuela o la asociación de padres, de instancias de consulta sobre diversos temas: programas de innovación, fuentes de financiación complementaria, relaciones para el intercambio de experiencias con

otros centros, extensión del asociacionismo mediante federaciones y confederaciones de padres de alumnos.

4. Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos. En un primer subnivel consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento de los padres en las instancias máximas de toma de decisiones del centro educativo: Consejo Escolar de Centro, Comisión Económica, Comisión de Convivencia, Comisión de Admisión de Alumnos.
5. Control de eficacia. Este nivel les otorga a los padres, un rol de supervisor del cumplimiento del Proyecto Educativo del Centro y de la gestión de la institución educativa. Requiere de la existencia de los niveles anteriores y de la superación de la percepción, por parte de profesores y directivos, de los padres como una " amenaza" para pasar a considerarlos como interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela.

De manera similar, Antúnez (1999) identifica diferentes niveles de cómo la intervención de los agentes escolares fomenta la PS.

- 1 Información: Los padres empiezan a participar cuando reciben información frecuente y precisa sobre el progreso de sus hijos, sobre las prácticas educativas y de gestión que tienen lugar en el centro escolar

- 2 Consultas: Supone un protagonismo mayor al de la información. Las familias pueden ser una fuente de información eficaz que ayudará a tener una visión más completa
- 3 Trabajo en común: Constituir comisiones o grupos de comisiones junto con padres y madres para analizar problemas, elaborar propuestas, discutir alternativas o elaborar informes.
- 4 La delegación: Transferir tareas a otros con el propósito de implicarlas a ellas y de otorgarles un mayor protagonismo.

Antúnez (1998b) menciona que la participación debe estar presente como mínimo en el primer y segundo, es decir en el informativo y consultivo. Según él, al no informar o consultar, se defraudaría a los actores escolares y se correría el riesgo de que se consideren como personas que solo ejecutan decisiones tomadas por otros. Este autor añade que transparentar las decisiones y hacer partícipe a la comunidad educativa, genera confianza entre todos los actores involucrados.

Es importante decir que la distinción de niveles de participación identificadas por Flamey y Antúnez es útil para estudiar la PS en cualquier contexto ¿En qué etapa se encuentra la PS en las escuelas de México? ¿Qué competencias están implicadas en cada uno de los cinco niveles descritos por Flamey y colaboradores?

4.3 Condiciones para incentivar la participación social

Para Justa Ezpeleta (1992) la articulación central de los modos escolares no radica en el cuerpo normativo, sino en las condiciones técnicas, materiales y

sociales comprometidas en su hacer cotidiano. Vale la pena identificar y comentar algunas de las condiciones que pueden influir en el desarrollo de la PS.

Una de las condiciones mencionadas de manera recurrente a la hora de hablar de fomentar la participación social es, el liderazgo del director. Antúnez (1998a), Carriego, (2010) y Díaz y otros (2010) Shcmelkes, (2000) mencionan la relevancia de la participación de los directores en la organización de las escuelas y de las formas que empleen para la toma de decisiones. El liderazgo del director supone transferir y compartir del poder con otros (Díaz y otros, 2010), al compartir responsabilidades con el otro, un acto de confianza.

A pesar de que se espera que el director escolar ejerza un liderazgo consensuado, Acevedo, Sánchez, Lorandi y Almeida (2008) mencionan que en la práctica cotidiana los padres de familia aún se mantienen al margen de la mayoría de las decisiones que se toman dentro de la escuela, aunque normativamente esté estipulado lo contrario. La participación más importante se da mediante las contribuciones monetarias, cuando inicia el año escolar, es decir se ha reforzado el carácter contributivo de la participación pero se ha dejado al lado la dimensión positiva. Acevedo y otros (2008) ofrecen dos “prescripciones específicas” para lograr una participación social efectiva: la primera es el derecho a la información y la segunda, la transparencia en la rendición de cuentas. Estas dos dimensiones contemplan los derechos y las obligaciones de todos los participantes (padres de familia, escuela y consejos escolares). La primera dimensión prescribe que es obligación de la escuela informar los fines pedagógicos y de los padres de familia, colaborar para que haya mayor aprendizaje real a los educandos. La otra

dimensión se refiere a la rendición de cuentas, en la que reconoce que es necesario promover la transparencia en el manejo de los recursos monetarios aportados por los padres de familia y por programas federales para que la organización del presupuesto cubra las necesidades reales de la escuela y de los educandos. Sin embargo, esta idea debe tomarse con cuidado, pues aunque las dos dimensiones son válidas e importantes no se pueden dar de manera prescriptiva sin considerar las condiciones sobre las que pueden emerger.

En esta línea argumentativa, que un individuo pueda decidir con otros el rumbo de su escuela, cuente con información suficiente para ello y periódicamente, se le rinda cuentas dentro de la escuela, genera otra de las condiciones necesarias para participar: la confianza. Ésta se puede generar a través de mayor información pero también aumenta al conferir al otro responsabilidades (Díaz, y otros, 2010). La falta de confianza genera, en cambio, obstáculos para desplegar una participación más democrática y auténtica. Esto aplica también para la participación de los estudiantes.

Por su parte, Oraisón y Pérez (2006) hablan de la importancia de actuar en colectivo, ya que propicia las condiciones sociales para que exista una participación real. La idea central de la propuesta de Oraisón y Pérez (2006) gira en torno a la organización de la comunidad para generar una reflexión crítica de los problemas a los que se enfrenten y por ello asumir compromisos, con respecto a la normatividad de la participación social, esto puede ser entendido como derechos y obligaciones.

Así es como Oraisón y Pérez (2006) identifican tres dimensiones básicas para una participación socialmente activa:

- El ser parte: búsqueda referida a la identidad, a la pertenencia de los sujetos (pertenencia tanto a la comunidad en general como a la micro comunidad escolar)
- El tener parte: referida a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, del beneficio que se obtiene o no.
- El tomar parte: referida al logro de la realización de acciones concretas. La participación se convierte así en una condición fundamental, en un componente básico de la acción que, basado en una concepción de igualdad equitativa, permite la transformación del ambiente y las personas. (Oraisón y Pérez, 2006)

Por otra parte, Oraisón y Pérez (2006) y Vélez y otros (2008) reconocen que tener una visión crítica de la situación que enfrentan, de sus problemas y de sus necesidades es un componente importante de la participación. Oraisón y Pérez (2006) hablan que la participación es un potencial disparador de los procesos de crítica y mencionan que con esto se obtienen crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales. Para Vélez y otros (2008), la crítica debe ser reflexiva para ser el motor de participación y que sea la guía las discusiones, acciones y el intercambio y así se pueda acercarse

al ideal de democracia, ciudadanía y participación. El problema es cómo se logra esta capacidad y los autores no son claros al respecto.

Sin la visión crítica de los agentes escolares, no podrían los niveles de conciencia y capacidad autogestiva que se esperan por ejemplo: leer las evaluaciones de aprendizaje, formular nuevas prácticas escolares implica conocer los reglamentos, persuadir a los actores y las autoridades de las acciones a emprender para la mejora comunidad

Por último, cabe analizar la cultura escolar, cuyas implicaciones puede dar paso a diversos modos de actuación (Pérez, 2013). La cultura debe ser entendida no solamente como un elemento accesorio o referencial para dar cuenta del funcionamiento de los centros. Constituye, el eje estructurador por el cual se configuran sistemas de pensamiento y formas de conducción que ocurren al interior del centro escolar (Rivas citado en Pérez, 2013). Este tema toma relevancia porque la naturaleza propia de la participación social, tiene que tener como base una cultura escolar abierta a ella. Al respecto, Díaz y otros (2010) señalan que en gran parte de las escuelas existe una cultura escolar centrada en la figura de la dirección y en algunos casos, esta figura es autoritaria. Lo que plantea un escenario más complejo para la participación porque el problema principal no sería entonces de tipo técnico (normas), sino de cambio cultural o institucional ¿Cómo podría entonces florecer la participación social en un marco centralista y autoritario? ¿Habría que perder la esperanza en contextos escolares como el mexicano que ha sido construido a partir de reglas verticales y autoritarias? ¿Por haber vivido en un régimen político vertical y autoritario es más difícil participar activa y democráticamente en nuestras

escuelas? ¿Están los jóvenes preparados para participar? Con base en el estudio empírico se mostrará que tal idea (fatalista) debe matizarse si se amplía la mirada y se estudia cómo las nuevas generaciones son conscientes de la importancia de participar.

Capítulo IV. DISEÑO METODOLÓGICO

Las ineficiencias de la política de participación social se han explicado por el deficiente diseño de los mecanismos propuestos por el gobierno para incentivar que los padres de familia, maestros y directores se involucren en la vida escolar. En esta dimensión “micro” (escuela), se argumentó que los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) presentaban una estructura oficialista y pesada (Latapí, 2004b), que no tenían mecanismos de exigibilidad y apelación (Veloz, 2003) y que no había claridad en los propósitos de la PS en la escuela (Martínez y otros, 2007). En 2010, la SEP propuso nuevos lineamientos para los CEPS y entre ellos, estaba la discusión de los resultados de la prueba *Enlace* para que, entre todos los actores escolares, pudiera incentivarse una deliberación sobre las formas en que tales resultados podrían ser mejorados a través de estrategias didácticas.

El problema era entonces que al haber reglas deficientes, la participación social en la escuela decaía. Esta interpretación sugiere una manera de mirar las cosas. Los mecanismos formales que impulsa el gobierno para participar en la vida escolar no funcionan. Esta es una crítica hacia lo realizado por el gobierno. Pablo Latapí Sarre (2004a) ofrece un complemento a esta observación y dice que la cultura antidemocrática que hemos vivido y construido los mexicanos también nos impide convertirnos en verdaderos ciudadanos. Con esta aseveración, Latapí nos hace voltear a ver las conductas, hábitos y tradiciones que los actores tenemos ante la vida de la escuela, el aprendizaje de nuestros hijos y el desempeño de los maestros y directivos.

A continuación, se presenta entonces la metodología utilizada para esta investigación, no sin antes reiterar que lo aquí realizado es parte de un trabajo más amplio financiado por CONACYT que tuvo una duración total de 2 años y medio (el primer año se realizó el trabajo teórico y el segundo, una vez obtenidos los permisos, se efectuó el trabajo de campo y posteriormente, el análisis de datos y la elaboración del informe final. En el presente apartado, se da cuenta de manera específica de la dimensiones y categorías que se utilizaron en la investigación total y cuáles se trabajaron para efectos de esta tesis.

Objetivos de la investigación

Ofrecer explicaciones mejor fundamentadas sobre las deficiencias de la política de participación social que han sido detectadas por la literatura sobre el tema.

Objetivos específicos

Indagar cómo operan los mecanismos formales de PS (CEPS) y qué relación tienen con las acciones y conductas de los actores escolares en determinados contextos.

Identificar, desde las interacciones de los agentes escolares, los factores que impiden que la PS se desarrolle en la escuela.

Comprender si en la secundaria general mexicana los estudiantes cuentan con capacidades democráticas descritas en la literatura que les permitan participar en la escuela para desarrollar dichas capacidades a plenitud

Preguntas de investigación

Por el hecho de haberse desarrollado en un contexto vertical, corporativista y autoritario, ¿los agentes escolares –en particular los estudiantes- no son capaces de promover la participación social?

¿A qué grado los CEPS responden a las manifestaciones de participación de los agentes escolares?

¿Cómo se organiza la escuela para incentivar la PS?

¿Cuáles son las estructuras de oportunidades que los actores escolares tienen para participar en la escuela?

¿Muestran los jóvenes actitudes democráticas y en qué contextos se dan?

1. Tipo de estudio

Para responder a las preguntas arriba planteadas, este estudio es de tipo transeccional - pues hace observaciones en un momento dado - y exploratoria porque, según Hernández Sampieri, en este tipo de estudios se trata de investigar “ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (2008:101). Estas ideas vagamente relacionadas son las habilidades que presentan los agentes escolares para participar de manera democrática en la vida escolar. “Participar de manera democrática” se refiere al hecho de mostrar algunas de las siguientes actitudes:

1.1 Identificación de problemas escolares
1.2 Capacidad crítica
1.3 Asumir responsabilidades propias
1.4 Expresión pública de los problemas
1.5 Defensa de argumentos propios
1.6 Búsqueda de soluciones
1.7 diálogo abierto
1.8 Capacidad de actuar colectivamente

Habiendo dicho que este estudio es exploratorio, las técnicas de recolección de información se empiezan a delinear. Padua ([1979] 2002:31) observa que este tipo de estudios implica una “inmersión total” del investigador en la situación estudiada y normalmente, para ello, se utiliza la observación participante como una forma de recolección de datos. Padua advierte que los estudios exploratorios presentan ciertos obstáculos. Específicamente, puede haber “problemas de error”, es decir, que no se tiene control sobre sesgos que el investigador puede introducir cuando registra la información. En segundo lugar, se presentan problemas de “comparabilidad” con otras investigaciones similares.

En este estudio sí hubo una inmersión en la situación estudiada, aunque la observación participante no fue el medio principal para obtener los datos. El diseño metodológico constó de tres etapas principales. En primer lugar, se eligieron caso de estudio (escuelas secundarias) ubicadas en tres distintos estados de la república (Durango, Chiapas y el Distrito Federal). En segundo lugar, se definieron dos técnicas de recolección de información (documental y enfoque cualitativo – entrevistas semiestructuradas-).

2 Caso de estudio. Criterios de selección

Para Denscombe (1998), el caso de estudio es un método ideal para lograr una explicación consistente de cómo las diversas partes de un fenómeno social está ligadas. Yin (2003) complementa esta definición al decir que un estudio de caso constituye una “indagación empírica” que es relevante cuando los límites entre el “fenómeno y el contexto no son claramente evidentes”, como en este caso, la participación social en los diversos contextos de las escuelas. Este método, como todos, tiene limitaciones y una de ellas es que no se pueden hacer generalizaciones de un caso a otros (Denscombe, 1998). Esto es congruente con los objetivos de la investigación. Se pretende conocer cómo opera el proceso de la participación social dentro de las escuelas con especial énfasis en las conductas y disposiciones “democráticas” de los diversos actores (estudiantes, maestros, directores y padres de familia). En ningún momento se pretende decir que lo que se observó en una escuela valga para otra.

Para este estudio, los casos (escuelas secundarias) fueron seleccionados mediante dos criterios básicos: (1) Desempeño de la escuela en la prueba Enlace y (2) Contar o no con el CEPS instalado. La Tabla 1 muestra la distribución de los casos con los criterios de selección establecidos.

Tabla 1. Escuelas incluidas en el estudio por estado, municipio o delegación y criterios de elección

No.	CLAVE	Municipio o delegación	Puntaje de Enlace	
			Español	Matemáticas
DURANGO				
1	MB	Canatlán, Durango	ALTO	ALTO
2	IMA*	Victoria de Durango	BAJO	EN EL PROMEDIO
3	BJ	Victoria de Durango	ALTO	ALTO
4	CCR*	Nombre de Dios, Durango	BAJO	ALTO
5	RLV*	Victoria de Durango	ALTO	ALTO
6	JTB	Victoria de Durango	EN EL PROMEDIO	ALTO
7	JV	Victoria de Durango	EN EL PROMEDIO	ALTO
8	GV*	Victoria de Durango	BAJO	ALTO
9	SM	Victoria de Durango	BAJO	BAJO
10	MSG*	Victoria de Durango	ALTO	BAJO
CHIAPAS				
11	ESE(V)*	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	ALTO	ALTO
12	BDP	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	ALTO	ALTO
13	JMLM*	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	BAJO	EN EL PROMEDIO
14	JT	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	ALTO	ALTO
15	RR	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	ALTO	ALTO
16	SE1	San Cristóbal, Chiapas	ALTO	ALTO
17	SE2*	San Cristóbal, Chiapas	BAJO	EN EL PROMEDIO
18	JMMP (M)*	San Cristóbal, Chiapas	ALTO	ALTO
19	JMMP (V)	San Cristóbal, Chiapas	EN EL PROMEDIO	ALTO
20	115*	San Cristóbal, Chiapas	ALTO	ALTO*
DISTRITO FEDERAL				
21	RDC	Miguel Hidalgo	EN EL PROMEDIO	BAJO
22	HNT*	Iztapalapa	BAJO	BAJO
23	RC	Tláhuac	BAJO	BAJO
24	RPCH*	Iztapalapa	BAJO	BAJO
25	MB	Cuauhtémoc	BAJO	BAJO
26	RCO*	Gustavo A. Madero	BAJO	ALTO
27	SAN	Cuauhtémoc	ALTO	ALTO

Fuente: Elaboración propia

*Alto significa por encima del promedio nacional; bajo, por debajo del mismo

*Esta escuela no tenía tercero en 2013, se promediaron los resultados de primero y segundo

*Escuelas analizadas en esta investigación

3 Técnicas de recolección de información

Para cumplir con los objetivos y dar respuesta las preguntas de investigación, se propone allegarse de datos mediante dos formas: (1) revisión documental, (2) técnicas basadas en el enfoque cualitativo

a. Revisión documental

Descombe (1998) señala que la investigación documental cumple dos propósitos. En primer lugar, sirve para darle un sustento informativo al estudio y segundo, ofrece información relevante para construir otros métodos de recolección de información como los cuestionarios y las entrevistas. May (1997) identifica tres categorías de documentos: (a) fuentes primarias, secundarias y terciarias, (b) públicos y privados y (c) fuentes solicitadas y no solicitadas. Para esta investigación se utilizarán documentos que sean públicos, de fuente secundaria y solicitados como, por ejemplo, los estudios sobre indicadores de participación social. Se tratará de verificar la validez de la información ahí contenida, aunque como bien establece Descombe (1998), regularmente existe una falta de credibilidad al utilizar este método de recolección de información.

Para poder responder las preguntas de investigación con mayor fundamento, se utilizará información recabada a partir de diversos informantes. Para ello, se utilizará la entrevista personal y colectiva (focus group):

Como ya se dijo, en el presente trabajo se analizaron 27 escuelas: 10 de Durango, 10 de Chiapas y 7 del Distrito Federal. 74.1 por ciento fueron del turno matutino. En el total de ellas se aplicó un cuestionario (encuesta) a los directores

escolares y se aplicó un cuestionario a diez padres de familia (cinco en Durango y cinco en el Distrito Federal). Los datos arrojados por la encuesta no fueron utilizados para este trabajo por no estar relacionados con el tema específico.

Las entrevistas colectivas (grupos de enfoque) se realizaron en todas las escuelas a tres informantes claves: maestros, padres de familia y estudiantes. Los datos de las entrevistas se analizarán a partir de la definición de los siguientes ejes temáticos o categorías de análisis:

1. Principales problemas escolares desde la perspectiva de padres, maestros y alumnos
2. Operación y funcionamiento de los consejos de participación social (CEPES)
3. Instancias de participación social en asuntos educativos que involucran a los estudiantes: CEPES y Sociedades de alumnos
4. Análisis y categorización de la participación de los estudiantes en la escuela
5. Acciones a favor de la mejora del aprovechamiento escolar
6. Alcances y limitaciones de la participación de los jóvenes en asuntos escolares
7. Factores socioeconómicos, institucionales y culturales asociados a la participación social en asuntos escolares.

4 Análisis de información

Para la información de tipo desestructurada (cualitativo), se utilizó para su análisis el programa Atlas Ti. Para ello, se diseñaron las siguientes dimensiones y categorías.

Dimensiones	Categorías
1. Actitudes democráticas*	1.1 Identificación de problemas escolares
	1.2 Capacidad crítica
	1.3 Asumir responsabilidades propias
	1.4 Expresión pública de los problemas
	1.5 Defensa de argumentos propios
	1.6 Búsqueda de soluciones
	1.7 diálogo abierto
	1.8 Capacidad de actuar colectivamente
	1.9 Actitudes no democráticas
	1.10 diálogo directivo
2. CEPS	2.1 Existe
	2.2 Opera
	2.3 Tiene comités
	2.4 Acciones que lleva acabo
	2.5 Distinción con la APF
	2.6 Distinción con la p.s
3. Gestión Escolar	3.1 Mecanismos de p.s
	3.1.1 formales
	3.1.2 No formales
	3.2 Estilos y prácticas
	3.2.1 diálogo deliberativo
	3.2.2 trabajo colegiado
	3.2.3 Autonomía escolar
	3.2.4 recursos empleados
	3.2.5 capacidad de decisión
	3.3 Condiciones para que se impulse la p.s
	3.3.1 Liderazgo del director
	3.3.2 Condiciones materiales
	3.3.3 Predisposición de los padres
	3.3.4 Acciones en favor de la p.s
	3.3.5 Confianza
	3.3.6 Rendición de cuentas
	3.3.7 Predisposición de los maestros
	3.4 Concepciones sobre la p.s
3.4.1 Participación individual	
3.4.2 Participación colectiva	
4. Niveles de participación	4.1 participación estructurada
	4.1.1 Informativo
	4.1.2 Colaborativo

	4.1.3 Consultivo
	4.1.4 Toma de decisiones
	4.1.5 Control de eficacia
	4.2 Participación no estructurada
	4.2.1 Informativo
	4.2.2 Colaborativo
	4.2.3 Consultivo
	4.2.4 Toma de decisiones
	4.2.5 Control de eficacia
	5. Elementos no deseados que intervienen en la p.s
5.2 bullying	
5.3 violencia escolar	
5.4 drogadicción	
5.5 problemas familiares	
6. Concepción de los actores sobre p.s	6.1 De los padres
	6.2 De los maestros
	6.3 De los estudiantes
	6.4 De los directores o subdirectores

*Dimensión considerada para este estudio

Las categorías fueron seleccionadas *a priori* con base en los objetivos de la investigación; sin embargo, estas dimensiones serán enriquecidas a medida que se profundice en el análisis de las entrevistas transcritas. Se espera que nuevos temas y conceptos emerjan a partir de un análisis más detallado de la información.

Es esencial resaltar que los temas y categorías que se vayan definiendo serán seleccionados en conjunto por los miembros del equipo y los criterios para realizar dicha selección se harán explícitos.

Como se ha señalado en otros espacios, un rasgo innovador de este estudio es que analiza la participación social desde el lado de la demanda; es decir, se estudia la participación escolar desde la perspectiva de los actores escolares. Por

tanto, será de gran relevancia analizar las opiniones de los informantes; y los “detonadores” (*triggers*) de dicha participación escolar.

Antes de señalar las limitaciones de las técnicas utilizadas, cabe señalar que debido a la premura de tiempo no fue posible incluir en el reporte de investigación la información de las 27 escuelas visitadas, sólo se contempló la información de 13 escuelas, que previamente han sido señaladas en el cuadro de escuelas visitadas (en rojo y con asterisco).

Después de analizar la información, se seleccionaron algunos testimonios que ilustran los argumentos utilizados. Para identificarlos, sin perder el anonimato de los informantes se utilizan etiquetas donde la primera letra corresponde al actor escolar que habla: padres de familia (P), maestros (M), estudiantes (E) y director (D). En algunos casos el director no pudo conceder la entrevista por lo que el encargado de suplirlo fue el subdirector (SD). Luego se pone la clave de la escuela, especificada en la Tabla 1. Y finalmente el estado: Durango (D), Chiapas (Ch) y el Distrito Federal (DF). Entonces si un testimonio corresponde a un estudiante de una escuela en Durango la etiqueta será –por ejemplo- (EGVD).

5 Limitaciones de las técnicas de recolección de datos⁷

Como ya se comentó, los estudios de caso presentan una estrategia sólida y eficaz para responder a las preguntas ¿cómo? y ¿por qué? (Yin, 2003). Estas preguntas ayudan a entender los nexos operacionales entre las variables, en otras

⁷ Agradecemos a Carlos Corral su ayuda para escribir este apartado.

palabras, son las herramientas que ayudan a entender el cómo y por qué de lo que pasa dentro en caja negra que habla David Easton (Batlle, 1992). De igual manera, el estudio de caso permite realizar estudios a fondo cuando el fenómeno social no está claramente separado del contexto donde se desarrolla (Yin, 2003).

Pese a ello, una limitación del caso de estudio es que se vuelve monográfico, es decir, se arriesga a no ver la particularidad del objeto de estudio, ya que no se puede comparar o contrastar con ningún otro objeto de estudio para poder analizar sus variables, para destacar sus singularidades y diferencias. Además de su limitación de contraste o generalización; los estudios de caso también tienen como obstáculo la debilidad de formular, reforzar o bien refutar teorías (Altamirano y Martínez, 2011). Si se busca hacer una generalización con un estudio de caso, es necesario tomar en consideración: conceptos elaborados en otra parte, teorías e hipótesis (más si se busca ponerlos a prueba) o, si generan conceptos e hipótesis, dentro de la investigación, que puedan ser contrastados y/o utilizados en otra parte (Altamirano y Martínez, 2011), de otra forma no tendría validez una generalización. Aun así, según Altamirano y Martínez (2011), la generalización que surge del estudio de caso no será tan sólida como las que nacen de los estudios limitados de casos.

Los resultados serán válidos para la muestra de escuelas seleccionadas; además, estos podrán servir de guía al analizar la participación social en escuelas que se encuentran en contextos con características similares a aquellas que participaron en esta investigación.

En el caso de las entrevistas, como se recordará, existen tres tipos de entrevistas. La estructurada, semi estructurada y abierta. La diferencia entre estas tres, como bien afirma Denscombe (1998) la da el nivel de control que el investigador imprime sobre la naturaleza de las respuestas y la extensión que se permite en cada respuesta. En esta tesis, se optó por utilizar una entrevista semi estructurada. Frankfort y Nachmias (1992) agregan que la entrevista semi estructurada posee cuatro características: (1) toman lugar con el informante que conoce el tema tratado, (2) se enfoca a situaciones que han sido estudiadas previo a la entrevista, (3) utilizan una guía de entrevista con categorías establecidas, (4) se concentran en las experiencias de los sujetos que están relacionadas con las temas que se desean estudiar. ¿Cuáles son sus limitaciones? Kidder y Judd (1986) argumentan que al ser los seres humanos quienes entrevistan a otras personas es muy difícil sobreponerse al sesgo.

Sin embargo, esto no es irresoluble. Los metodólogos han ideado estrategias para evitar en lo posible las inclinaciones personales. Primero, dicen Frankfort y Nachmias (1992), la entrevista debe llevarse en un ambiente relajado para que no se dé la impresión que será un examen. En este sentido, llamó la atención que durante el trabajo de campo realizado para esta tesis, algunos directores expresaron que celebraban que “evaluáramos” lo que estaban haciendo. Esto sirvió para dejar en claro, ante todos los directores y maestros entrevistados que el equipo de investigación no iba a valorar las funciones de la escuela, sino que deseaba observar los procesos de participación social para tratar de comprenderlos mejor.

Segunda estrategia para tratar de reducir la inclinación personal, siguiendo a Frankfort y Nachmias (1992), las preguntas deben ser expuestas tal como están en la guía. Tercero, se debe seguir el orden establecido y cuarto, las preguntas que sean mal interpretadas deben repetirse.

Una de las estrategias utilizadas por el equipo de investigación para este estudio fue aclarar que las respuestas eran anónimas, que no se deseaba conocer qué escuela tenía mejores procesos de participación social, sino tratar de comprenderlos en su contexto respectivo. La grabación de todas las entrevistas se hicieron con tabletas (Ipad) y además, se apuntaron observaciones en un cuaderno de campo.

6 Estudio piloto

Por último, vale la pena decir que tanto el cuestionario como las guías de entrevista fueron piloteados en una escuela secundaria del barrio de Santa Fe. Cohen y colaboradores (2008) señalan que gracias a este ejercicio se puede lograr una mayor confiabilidad, validez de las preguntas y hacerlas más prácticas. A partir de este ejercicio se pudo corregir preguntas o eliminar aquellas que eran alejadas de los propósitos de investigación que este estudio y la tesis perseguían.

Durante el estudio piloto, se encontró una profunda dificultad para entrar a las escuelas secundarias de la Ciudad de México. Esto contrastó con lo que ocurrió en Durango y Chiapas. A pesar de haber pedido autorización a los funcionarios, las respuestas tardaban en llegar y se decía que la investigación no podía realizarse porque había distintas actividades pendientes. Este hallazgo de la investigación

puede leerse a la luz de ¿a quién le pertenecen las escuelas públicas del país? Si fuese la comunidad la que fijara las reglas y controlara los espacios escolares, ¿sería más expedita la entrada para realizar investigaciones? ¿A qué se teme? ¿Son los problemas de inseguridad pública una justificación para cerrar las escuelas y no permitir el acceso? A consecuencia de las reglas de entrada restringida, el número de casos en el Distrito Federal se redujo a siete.

Capítulo V: ANÁLISIS EMPÍRICO

En el presente apartado, se pretende dilucidar algunos puntos importantes sobre las actitudes democráticas que los estudiantes exteriorizaron y cómo contrastan con las afirmaciones realizadas por maestros, padres de familia y directores. De tal modo, se podrá comprender si dichas actitudes se relacionan con la capacidad de participar que tiene la población juvenil.

De acuerdo con Latapí, la primera limitación para que la participación social funcione adecuadamente, es que los mexicanos carecen de “una cultura cívica asimilada por la población” (Latapí, 2004b:11). Esto lleva a pensar que las posibilidades de lograr un despliegue de competencias democráticas en la escuela, donde todos los actores tengan la oportunidad de pensar y actuar conforme a un concepto amplio de democracia –es decir, entendida no sólo como fenómeno electoral, sino como una forma de organización permanente que requiere de la participación de todos los actores sociales- es reducido tanto para los adultos como para los jóvenes que están inmersos en esa cotidianidad de poca cultura cívica.

Sin embargo, esta postura es simplista por lo cual es relevante estudiar los matices, los avances y las limitaciones que se dan en la realidad cotidiana de la escuela y, especialmente, indagar cómo viven los jóvenes su proceso de formación cívica con el fin de entender qué aspectos contribuyen y cuáles limitan su proceso participativo en su entorno y en la sociedad.

Para ello, a lo largo del capítulo se presentarán diferentes testimonios recogidos en el trabajo de campo, buscando siempre triangular los datos para presentar información válida.

1. ¿Cómo ven los adultos a los jóvenes?

Es interesante, revisar las percepciones que tienen los adultos –maestros, padres de familia y directores- sobre el nivel de participación de los jóvenes y especialmente, resulta relevante resaltar las explicaciones de por qué – supuestamente- no participan y a partir de ahí contrastar dichas visiones con las de los propios estudiantes. Esto con el propósito de explicar por qué la política de PS en la escuela, encuentra grandes barreras para su desarrollo, como lo ha documentado la literatura sobre el tema.

De acuerdo con el trabajo de campo, los adultos perciben al estudiante como un ser apático, sin compromiso y sin visión a futuro. Según un maestro de Durango:

[Los jóvenes pertenecen a] una generación diferente, por ejemplo, en nuestros tiempos era un interés hacia la escuela muy relevante, nos preocupábamos; las generaciones nuevas no; son muy apáticos, no les gusta, vienen a fuerza, a pesar de que tienen muchísimo más apoyo económico y más material que nosotros. Entonces yo sí considero que es una generación que necesita que los vayamos en cierto sentido empujando, porque nosotros no necesitábamos tanto de la compañía de papá: “oye haz la tarea” ¡no! porque lo teníamos como parte de nuestras actividades cotidianas, los muchachos de ahora no, les tienen que recordar que hay que hacer tarea y les tienen que recordar que hay examen y que tiene que estudiar entonces ha habido la necesidad de involucrar a los papás para que los muchachos puedan ir avanzando (MCCRD)

La idea de que los jóvenes necesitan mayor pastoreo no es un caso único, una maestra del Distrito Federal, por otro lado dijo lo siguiente:

Los jóvenes definitivamente no tienen gran interés en la participación en su educación porque vienen de la herencia de sus papás, la educación que ellos les están dando. Aquí los jóvenes vienen obligados, con muchas limitaciones. Ellos se limitan para

conocer más. Uno pone estrategias, pone determinadas actividades y te entregan el mínimo esfuerzo y se conforman con la mínima calificación, no importa, la cosa es salir y medio entregar y con que no repruebe. (MHNTDF)

¿Está fundamentada la apatía de los jóvenes? ¿Por qué esta maestra posee una percepción tan negativa de los adolescentes? Coincidente con estas visiones, algunos directores, reforzaron con sus testimonios esta idea:

[Los jóvenes son] apáticos, “a la ahí se va” [sic]. Si sacan un seis, pase con seis, lo que no pasaba antes. Antes el alumno se interesaba en sacar un buen promedio, hoy con un seis que saquen ya la hicieron. Mucha indiferencia, apatía, totalmente falta de valores. Hay mucho problema de drogas, alcohol, cigarros, muy falta de valores. (DJMLMCH)

En cuanto a los padres de familia, las evidencias muestran que –aunque llegan a ser menos negativos en sus apreciaciones- hay una percepción de no lograr comprender el cambio que se da en las nuevas generaciones y, al igual que el grupo de maestros, demeritan las actitudes de los más jóvenes:

Padre de familia: Además, ellos están viendo que pueden sacar más dinero rápidamente, vender droga, juntarse con gente drogadicta. Saben que en otras partes pueden conseguir dinero. Hay lugares que les están ganando a la escuela; por ejemplo, el Internet le gana a la escuela. No hay internet. Hay programas que ven que son bastante agresivos y les encantan. Y la falta de interés en la escuela.

Madre de familia 1: Si, no hay nada que los motive a venir a la escuela a aprender.

Madre de familia 2: También se enfrentan con la pérdida de valores. Los niños ya no tienen respeto por nadie ni por nada. De un tiempo para acá, los niños hablan hasta más feo que un adulto. Y si uno los corrige no te toman en cuenta. (PRCOTDF)

Los padres de familia, llegan a reconocer que los jóvenes pueden ser más abiertos y capaces, pero no llegan a entender a cabalidad sus cambios identitarios tanto al expresarse como al actuar:

Los muchachos no son igual que antes, son más demandantes, más abiertos a expresar sus inquietudes la forma en la que se expresan es mucho muy diferente (PIMAD)

Un padre de familia de Durango, argumentó que el cambio producido en los jóvenes resulta inconveniente incluso para el gobierno, en cuanto que una generación pensante es más difícil de controlar:

Los chavos yo veo que son muy listos, muy capaces, lo que pasa es que, imagínese qué haría el gobierno con gente pensante, no va a poder, porque la gente que se prepara va a exigir. (PIMAD)

Queda sentado entonces que los adultos tienden a ver a los jóvenes como individuos apáticos, irrespetuosos y perezosos. Esta percepción podría ser, una limitante para la participación social de las nuevas generaciones porque parte de la crítica y puede llegar a viciar las acciones o decisiones que se toman en una institución con respecto a los estudiantes.

La idea pesimista sobre la juventud lo han observado otros autores como Sepúlveda y Valdez (2008), quienes han señalado que la participación de los jóvenes en las escuelas es mínima debido a que se tiene la creencia de que la juventud es incapaz de participar, Zurita (2010) confirma esta observación en su trabajo empírico en escuelas primarias. Ahí encontró que los estudiantes no son tomados en cuenta en los procesos formales de participación, específicamente en los Consejos de participación social (CEPS). Este estudio corrobora tal observación

en las secundarias de México y trata de arrojar luz sobre las razones de este prejuicio.

Gracias a algunos testimonios recabados en este estudio, se identifican algunos factores que, según los adultos, pueden explicar las actitudes apáticas de los adolescentes. Éstas se pueden dividir en tres rubros: en primer lugar, factores familiares, en segundo, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías y en tercero los intereses propios de los jóvenes.

La siguiente intervención, ilustra el peso que los maestros le dan a la “falta de valores” enseñados en el hogar y cómo esto –según ellos- causa problemas académicos pero también recae sobre las actitudes de los estudiantes:

En el aspecto práctico tenemos un problema actitudinal muy marcado y creo que la raíz de ese problema está en casa: el esquema de valores que se maneja con él alumnado, [...] se refleja un problema actitudinal que considero yo tiene que ver con él trabajo de valores no es hecho en casa. Nuestros niños vienen a la escuela , niños y niñas, porque los vemos como padres, presentan una indisposición al trabajo en la mayoría, poco interés para aprender, mucho menos para poder aportar que hoy en día es el esquema educativo que puedan ellos proponer o pensar o construir en base a la guía que nosotros les estamos proporcionando, los conocimientos. Considero que es un factor importante el actitudinal, en que la base es la casa, ese sería mi aportación. (MJMLMCh)

Como es recurrente en la visión de los maestros, todo lo que le ocurre a la escuela depende de factores ajenos a ella y a ellos. Pareciera que, en su opinión, los profesores no tuvieran ninguna responsabilidad en el desarrollo de valores:

Los padres de familia, convenientemente, ayudan a seguir acumulando la falta de valores en sus propios hijos, porque ellos vienen a reforzar la grosería que le hizo el alumno al maestro. Hace muchos años venía en los códigos que se debía castigar al

padre si el niño delinquía; porque la responsabilidad del hijo es del padre no del maestro, porque yo voy a ser maestra del hijo por dos o tres años, hijo de él va a ser toda la vida (MIMAD)

No puedes dar clases con un tipo de alumnos que vienen mal formados, tienes que poder formarlo primero para que después puedas informarle los conocimientos (sic) (MJMLMCh)

Impera esa idea de que la formación de valores se debe dar en casa y los conocimientos en la escuela. La formación de valores se da constantemente dentro y fuera de una institución. Incluso en los programas de formación cívica y ética se plasma que dicha formación debe entenderse de una forma amplia, no sólo como trasmisión de conocimientos, sino como enseñanza vivencial de los valores:

Esta asignatura no sólo se propone transmitir conocimientos, sino formar a los estudiantes para que libremente conviertan en formas de ser los conocimientos, valores y principios que habrán de examinarse durante los tres cursos. De esta manera los estudiantes serán capaces de acometer mejor los retos de la vida personal y social. Esto implica que los conceptos que se les presenten estén relacionados con sus conocimientos y experiencias, a fin de que aprendan a desenvolverse en su entorno y puedan mejorar su actuación cotidiana en los distintos ámbitos en que participan, y así contribuir a mejorar de alguna manera su medio social (SEP, 1999:4)

En cuanto al peso que los adultos le dan a la influencia de la tecnología en las actitudes de los jóvenes, se presentan dos interesantes testimonios a continuación. El primero, es la opinión de un padre de familia que expresó:

Se está vendiendo una imagen muy fuerte en todos los medios, internet, televisión; en cuanto a teléfonos de marcas por ejemplo, el Samsung 4; entonces los jóvenes ya están viendo qué diferencias va a ver, cual es el mejor, que es lo que yo quisiera, no el que se puede tener. Se vende una necesidad que es irreal, los jóvenes se fijan un modelo a seguir en el cual la satisfacción es tener mi carro, tarjeta de crédito, la meta es tener

la computadora, el mejor carro, ahorita es lograr alcanzar ese estatus que nos está vendiendo la publicidad, tenemos el sueño americano también, y los parientes que vienen y traen cosas, formas de pensar diferentes, los jóvenes, nuestros hijos, lo ven y quieren hacer y tener lo que ellos tienen, yo pienso que a lo que se enfrentan los jóvenes es un paradigma de un modelo a seguir vendido por la publicidad de satisfacción innecesarios (PIMAD)

¿Sólo los jóvenes están expuestos a la influencia de los medios de comunicación masiva? En ese sentido, la tecnología se ve como algo negativo, pero sobre todo resalta la idea de que los jóvenes son incapaces de criticar esos modelos impuestos y que el hecho de traer formas de pensar diferentes no los beneficia. El presente trabajo no versa sobre cómo la tecnología afecta los procesos sociales ni escolares; lo que busca, más bien, es revelar cómo los adultos tienden a ver estos recursos tecnológicos de una manera perjudicial donde el joven es un “autómata”, no un individuo con margen de acción o agencia humana. En la misma línea, cuando se le preguntó a un grupo de maestros si los jóvenes actualmente son ciudadanos participativos, un maestro contestó:

Estamos viendo el interés en música, noviazgo, lo tiene movidos, la televisión, internet, celular, ese es su mundo y aterrizar a la clase cuesta (MJMLMCh)

Por otra parte, se recogieron diversos testimonios sobre cómo los adultos explican que los intereses de los jóvenes inhiben su capacidad participativa. Un director en Durango, por ejemplo, afirmó que a los estudiantes “*solamente quieren su discoteca*” (DMSGD). Y otro, en el Distrito Federal opinó que los jóvenes no tienen una visión amplia que les permita ir más allá de lo puramente recreativo:

También es cierto que los alumnos –dada su experiencia y su desarrollo integral que están formando- no tienen la visión; a veces les pregunta uno qué quieren hacer y ellos

contestan torneos de futbol o torneos de baile, ¡no! Tenemos que enfocar nuestras actividades de la escuela a actividades de formación, de cultura y de civismo; lo demás se lo dejo a los padres como actividad extraescolar. (DRPCHDF)

Esta última apreciación muestra que para algunos adultos, los jóvenes poseen una visión “limitada” porque su proceso de desarrollo es parcial y eso desemboca en el poco interés sobre actividades –a sus ojos- más formativas.

Los testimonios recopilados ilustran que los adultos –en su mayoría- perciben a los jóvenes de una forma negativa, les cuesta trabajo reconocer sus actitudes positivas y hablan de ellos como seres incompletos. Es natural que las generaciones pasadas choquen con las nuevas debido al cambio social constante donde se presentan nuevas ideas o se actúa de forma diferente, pero conviene reflexionar sobre las implicaciones que dichas visiones tienen sobre los estudiantes y sobre la forma en que se relacionan los actores escolares. ¿Es posible la PS cuando los actores escolares no se ven de manera amplia y sobre todo, igualitaria? Cabe presentar una última idea aportada por un maestro de Durango:

Los jóvenes son muy nobles, pero estamos en mundo globalizado: el mundo lo tenemos al alcance de nuestras manos a través de la tecnología, lo que nos queda a nosotros es encauzarlo, pero los jóvenes siguen siendo buenos, en la mayoría de los casos son víctimas (MIMAD)

¿Víctimas del mundo globalizado? ¿Aceptarían los jóvenes esta etiqueta? Al victimizar a los sujetos, se oscurece su capacidad de ser reconocidos como individuos completos que efectivamente hacen parte de un sistema –a veces- agresivo, pero que tienen mecanismos para hacer frente a la realidad social. Un joven que utiliza la tecnología de manera más profunda y constante que un adulto

puede ser visto también como una persona que aprovecha esos adelantos y eso sólo parece ser perjudicial en la cabeza de los adultos.

Todo lo ya expuesto sirve para darle forma al argumento de que la manera en la que los adultos ven a los jóvenes es un factor que puede inhibir su participación en cuanto a que minimiza su condición de individuos, reduce las posibilidades de interacción y sobre todo, no contribuye a entablar relaciones igualitarias que permitan un diálogo que integre a todos los interesados en discutir sobre la mejor vía de llevar a cabo los asuntos cotidianos del entorno escolar. En palabras del Instituto Federal Electoral (Ahora INE)⁸:

La expectativa que la persona posea sobre el impacto real de su participación se vuelve determinante para el compromiso cívico que el individuo adquiere. La ausencia de participación estaría directamente relacionada con la apreciación que las personas tengan sobre la oportunidad para que su opinión y sus ideas influyan en el devenir de la realidad. Si en tal apreciación se calcula que la posibilidad de ser escuchado es muy limitada, lo más probable es que el individuo opte por la apatía y el desinterés. (IFE, 2005: 25)

Es decir, si el individuo no siente que los actores sociales con los que convive, lo consideran un interlocutor equivalente, las posibilidades de que dicho individuo busque participar se reducen notablemente.

⁸ El Instituto Federal Electoral (IFE) es actualmente denominado Instituto Nacional Electoral (INE) sin embargo, se utiliza el nombre anterior debido a que la fuente utilizada es anterior al cambio.

2. ¿Muestran los jóvenes actitudes democráticas para participar en la escuela?

A pesar de las versiones de los adultos, en el trabajo de campo se encontró material para mostrar que los estudiantes no son apáticos como se creería. Este apartado busca dar cuenta de las evidencias que sustentan lo anterior. Para darle un contexto a la información, se tendrán en cuenta los tres ámbitos que el IFE menciona como base de la educación ciudadana (IFE, 2005):

- a) En primer lugar, el saber de la democracia, es decir, los conceptos que los sujetos –en este caso los estudiantes- tienen sobre lo que significa ser ciudadano, sus derechos y obligaciones y las instituciones que la sustentan
- b) El saber hacer: las habilidades de la democracia, donde se incluyen las formas de actuar con respecto a la democracia, es decir, trabajo colectivo, resolución de conflictos, toma de decisiones, ejercer derechos.
- c) El ser y convivir: los valores de la democracia, que contempla la capacidad de actuar conforme a los valores de la democracia como tolerancia, respeto, legalidad, diálogo, pluralismo, libertad, igualdad etc⁹

⁹ Las tres dimensiones están especificadas en IFE, año: p. 59. Los nombres de cada apartado se copiaron textualmente pero el contenido es sólo un resumen de lo allí plasmado. En el marco referencial del presente trabajo se plasmaron citas textuales al respecto.

Cabe mencionar que las tres dimensiones son complementarias, ninguna es suficiente si no aparecen las otras dos, si se toman de forma separada son para efectos analíticos y para contrastar de qué manera se relacionan en la realidad escolar.

2.1 ¿Saben los jóvenes qué es la democracia?

Los testimonios muestran que los estudiantes si relacionan el concepto de democracia con todo lo relacionado a las elecciones. En los tres estados visitados encontramos evidencias que así lo muestran, a continuación algunas respuestas cuando se les preguntó ¿Qué es la democracia?:

Un estudiante en el DF afirmó: Para mi la democracia como elegir por medio del voto a quien queremos que nos represente en el gobierno. (EHNTDF)

En Durango tres jóvenes dijeron: 1: poder elegir libremente, 2: a nuestros representantes, 3: a nuestros gobernantes (ERLVD)

En Chiapas: Que cada quien pueda votar lo que quiera, o sea lo que a cada quien le parezca, para elegir a una persona que nos represente, a Enrique Peña Nieto que es el presidente : (EJMMP(M)Ch)

Ya en las definiciones anteriores se ve que para los jóvenes la democracia implica ciertos valores como la libertad y es interesante que van incluso más allá, reconocen que pensar en la democracia sólo como un procedimiento electoral es limitado y dan definiciones que se relacionan con su propia vivencia a pesar de entender que no tienen la edad legal para votar; en una escuela de Durango se tuvo la siguiente conversación:

Investigadora: ¿La democracia es solo el acto de elegir?

Estudiante 1: También participar y escuchar, tener tolerancia y respetar los puntos de vista

Estudiante 2: Es ser justos

Estudiante 3: Que haya respeto

Estudiante 4: Y equidad (ERLVD)

Y en esa misma línea, en una escuela de Chiapas los jóvenes comentaron:

Estudiante 1: Democracia es la participación la opinión o la expresión que nosotros hacemos para dar un punto de vista, es decir la democracia nosotros pensamos que es votar, pero en mi punto de vista, no solo es votar sino tomar decisiones tanto en nuestra vida interior como al exterior.

Estudiante 2: Democracia es la participación equitativa que tenemos como seres humanos para dar nuestra opinión, para que estemos de acuerdo; en ese caso los votos que sean democráticamente que son dados gracias a que como personas damos nuestros puntos de vista a los gobernantes que más nos gustan, que tienen las buenas opiniones y así participar equitativamente.

Estudiante 3: Pues para mi la democracia tiene que ver con el gobierno del pueblo porque otros piensan que solo es sobre el gobierno pero no; la democracia tiene que ver también con nosotros, con elegir a nuestros representantes no solo con el gobierno, también nosotros, con, nuestras respuestas tiene que ver la democracia, todos tenemos ese derecho (EERE(V)Ch)

Es interesante recalcar que los estudiantes le dan mucho peso a la importancia de participar, a no limitarse a la parte electoral, y relacionan la democracia con ciertos valores como tolerancia, respeto, equidad, justicia; perciben que la democracia debe ser incluyente y que necesita la opinión de todos. También los jóvenes le dan mucho peso a la importancia de la colectividad para lograr acuerdos y evitar que una persona se imponga sobre las demás:

Es la manera en la que una comunidad o un grupo de personas se puede llevar bien y tomar decisiones adecuadas conforme a lo que el pueblo quiera y es buena porque se

toma la opinión de todos y no es autoritarismo, no se hace solo lo que una persona quiere (ERPCHDF)

En cuanto a los fines de la democracia los estudiantes afirmaron que:

La función de la democracia es, más que nada, respetar las opiniones de la mayoría de las personas, escuchar al pueblo, que los gobernantes -que son los representantes-, escuchen las opiniones y las expresiones del pueblo respecto a cómo está siendo gobernado o de qué manera lo están haciendo (ERPCHDF)

Y en Chiapas, al preguntar para qué sirve la democracia afirmaron:

Estudiante 1: Para que nadie nos discrimine

Estudiante 2: Ni nos hagan más ni menos

Estudiante 3: Para que no haya conflictos en el país y todo sea democrático, y si a alguien no le parezca que den su opinión y que tras de eso hagan opiniones y lleguen a un acuerdo (ESE2Ch)

Es notable ver que las definiciones que aportaron los jóvenes distan mucho de ser frases aprendidas de memoria en una clase, los testimonios muestran que son capaces de hacer construcciones complejas sobre el tema y aunque no lo dicen explícitamente, se ve cierto grado de fuerza en el ciudadano que tiene el poder de elegir a los representantes que más le convienen tanto en lo individual como en lo colectivo; además, la democracia no sólo se acepta como un mecanismo político de organización, sino como una forma de empoderamiento para resolver conflictos, llegar a acuerdos sin tener que estar de acuerdo y no permitir la discriminación.

2.2 ¿Cómo actúan los jóvenes con respecto a la democracia?

Para dar respuesta a esta pregunta, en el presente apartado se tendrán en cuenta los testimonios relacionados con actitudes democráticas que encierra: identificación de problemas, capacidad crítica, asumir responsabilidades propias, expresión pública de los problemas, defensa de argumentos propios, búsqueda de soluciones, capacidad de actuar colectivamente. También se incluyen los mecanismos de resolución de conflictos ya que es un componente importante de las relaciones democráticas en un grupo social determinado. La pregunta entonces es: ¿Muestran los estudiantes dichas actitudes democráticas?

En el estudio se observó que, independientemente del tipo de escuela o del estado seleccionado (DF, Chiapas, Durango) los jóvenes muestran –al menos discursivamente- actitudes democráticas. Queda para un futuro estudio, mostrar cómo se dan en las prácticas cotidianas, sin embargo, y volviendo al argumento del principio, se ve que los estudiantes no son tan ajenos a los temas relacionados con su individualidad, su entorno e incluso su país, como los adultos mostraron en los testimonios.

2.2.1 Identificación de problemas con visión crítica

Los estudiantes son capaces de identificar los problemas que aquejan a la juventud en conjunto, en la mayoría de los grupos de enfoque al preguntarles sobre este tema, los estudiantes coincidieron en que el acoso escolar (también llamado *bullying*), las adicciones (al alcohol y a las drogas principalmente) y los problemas familiares (como la falta de interés por parte de los padres) son los principales. También en algunos casos mencionaron temas relacionados con la violencia como las pandillas o la violencia entre novios. En menor medida, hubo quien dijo que los

problemas con los profesores que los regañan o les bajan las calificaciones sin causa aparente, y sólo en una oportunidad mencionaron la tecnología como un problema:

La tecnología es un problema, es a la vez bueno y a la vez malo; lo bueno es que nos sirve por ejemplo el Internet para hacer tareas y buscar información pero también algunos alumnos se clavan mucho y ya no hacen otras cosas (EJMMP(M)Ch)

Es interesante notar que los padres de familia, ante la misma pregunta de los problemas que enfrentan los jóvenes, le dieron mucho más peso a la cuestión de la tecnología:

Madre de familia 1: La tecnología porque les quita mucho tiempo: Internet, Facebook todo eso

Madre de familia 2: Si es que también se mal usa, en vez de aprovecharlo van y se meten en problemas (PRPCHDF)

Padre de familia: Se enfrentan a un contexto social muy difícil, porque, porque los medios de la tecnología están avanzando: las publicidades en la televisión, simplemente los celulares día con día van cambiando, hay alumnos que los accesos de comunicación les acarrea un problema porque ahí se manejan muchos anti valores (PCCRD)

Aunque los padres de familia también mencionaron el acoso escolar y las adicciones como problemas recurrentes de la juventud, resalta que una preocupación recurrente es el tema de los medios de comunicación lo cual no tuvo tanto peso entre los estudiantes, y en cambio, los jóvenes comentaron otras dificultades de gran envergadura omitidos por sus progenitores.

El punto para rescatar aquí no es enfatizar el tema de la tecnología, ni debatir si los medios de comunicación son buenos o malos sino evidenciar que los jóvenes tienen la capacidad de ir más allá, y que algo que para los adultos es un gran problema, para ellos es algo común y, en cambio, ellos pudieron plantear problemas complejos que los adultos pasaron por alto y que tiene fuertes implicaciones en la vida de los estudiantes ¿Será que, de entrada, los adultos no logran identificar las verdaderas dificultades que los jóvenes tienen que vivir cotidianamente? ¿Cómo buscar soluciones participativas a esos problemas, si no se reconocen?

Por otra parte, los estudiantes apuntaron problemas de su escuela, generalmente relacionados con la infraestructura, especialmente les preocupa la falta de higiene en los baños, pero también la insuficiencia de computadoras e incluso reconocen problemas que los ponen en una –potencial- situación de peligro, como dijeron en un grupo de estudiantes del Distrito Federal:

Investigadora: ¿Cuáles son los problemas más graves de la escuela?

Estudiante 1: En el taller de cocina hay fugas de gas

Estudiante 2: Los edificios son inseguros porque con un temblor se pueden caer, tienen grietas (**ERCODF**)

En la misma medida, les afectan las limitaciones en el espacio físico. Jóvenes de una escuela de Durango afirmaron que la escuela es muy pequeña pues sólo tienen dos edificios y un patio central donde no cabe todo el alumnado; así mismo, estudiantes de San Cristóbal manifestaron su inconformidad porque no tienen instalaciones propias y deben usar los salones de una primaria:

No tenemos espacio, no tenemos una escuela, un terreno. Ni tenemos recursos para construir una escuela, no podemos jugar con tranquilidad porque nos regañan, en el recreo nos tenemos que quedar en el salón, no tenemos computadoras para usar, tenemos que ir al *cyber*. No tenemos nada de nada, sólo hay dos maestros y nos toca pintar las paredes para poder estar aquí, tenemos que contribuir para comprar escobas (E115Ch)

En ese tenor, jóvenes de Chiapas manifestaron tener problemas en la época de lluvias que nadie parece atender:

Estudiante 1: Cada año, cuando es temporada de agua, cada salón tiene problema de goteras y el director dice que no tiene dinero, sabemos que atrás está el recurso, pero él no hace nada

Estudiante 2: Si, los salones se pueden estar inundando y no hace nada

Estudiante 3: Y como la oficina del director está bien, no hace nada. Y como casi nunca está aquí, sólo cuando le dicen que va a venir supervisión, ahí si llega a las 3:30 (ESE2Ch)

Además, los jóvenes identificaron problemas escolares relacionados con los maestros, especialmente con su incumplimiento, contrario a lo que podría pensarse, los estudiantes no ven como problemático tener un maestro que les exija sino, más bien, uno que los ignore:

Estudiante 1: Nuestro maestro de historia es mi tutor. Según es dizque abogado y casi nunca viene y cuando llega a venir nada más se la pasa diciendo que nos portemos bien, nunca nos da clases. Nada más nos deja estar copiando en el libro y *no nos enseña nada, me cae mal (itálicas agregadas)*.

Estudiante 2: Si, hemos ido con la directora y eso

Estudiante 3: Le metieron una queja en la dirección y si le pusieron un alto porque faltó casi un bimestre y medio. Le dijeron que qué pasaba y si nos dio clase bien unos días

y después volvió a faltar. Las clases que iba nada más se la pasaba regañando o diciendo que no nos portábamos bien y la situación del país. Nos hablaba de su abuelita, pero no nos daba clases de historia. (EHNTDF)

Más adelante se tratará con más profundidad el tema de buscar soluciones pero en el testimonio anterior, se ve claramente que los jóvenes no sólo se quejan sino que incluso buscan maneras de solucionar lo que les afecta, fueron a hablar con la directora y lograron –al menos por un tiempo- que el profesor asistiera a clases. Esto es relevante porque empieza a mostrar que los jóvenes si detectan problemas contrarios a la calidad de la educación, se interesan por su formación e intentan participar en cuestiones que van más allá de las fiestas o la diversión.

Bajo esta idea, se puede ir más allá para mostrar que los estudiantes también reconocen problemas que atañen a su estado y al país en general, son sensibles a los inconvenientes causados por los gobernantes que en ocasiones afectan a la ciudadanía y critican las actitudes no democráticas que ven en los diferentes medios de comunicación. En Chiapas, este estudio recogió el siguiente testimonio:

Un problema grave es por ejemplo el lavado de dinero que ahorita hubo del gobernador de antes Juan Sabines, pues gastó mucho dinero y eso podría ayudar a niños de casa hogar, hospitales (ESE2Ch)¹⁰

En otra escuela del mismo estado, otro joven fue particularmente crítico de la autoridad, a continuación su afirmación:

¹⁰ El 7 de abril de 2013, el periódico El Universal publicó que: “La Procuraduría General de la República (PGR) admitió la querrela interpuesta por el abogado Horacio Culebro Borrayas, contra el ex gobernador chiapaneco Juan José Sabines Guerrero (2006 – 2012) y 50 de sus ex colaboradores, a quienes se les responsabiliza del endeudamiento “y desfalco de 40 mil millones de pesos”. Ver nota completa en: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/915256.html>

Yo creo que la autoridad en el país está muy mal, porque, cuando hablamos, a veces de gobierno y de educación, el gobierno es la autoridad, ven para beneficio de ellos, no es democráticamente para nosotros porque no se ponen a pensar en el beneficio que tenemos todos y cada uno de nosotros y eso tiene que tener en cuenta la autoridad, como se decía, se presentan problemas de corrupción. ¿De qué forma? De que vas por la calle y te detienen cuando tu no hiciste nada y te piden la llamada “mordida” que se da mucho en México; eso son temas que perjudican al país que lo dejan por los suelos y a veces también por eso somos reconocidos como mexicanos (sic) (EESE(V)Ch)

¿Cómo fomentar la participación ciudadana en entornos de corrupción y autoritarismo? Uno de los primeros pasos, sería reconocer la capacidad crítica de los jóvenes quienes no repiten lo que escuchan de los adultos o de la televisión, sino que son capaces de ver dichos problemas de manera crítica, incluso reflexionan sobre sus propias actitudes:

Investigadora: ¿Cuáles creen ustedes que son los principales problemas de la educación en México?

Estudiante 1: Pues que tal vez nosotros no somos tan emprendedores como para darnos las herramientas a nosotros mismos para seguir estudiando o tener alguna meta para llegar a ser alguien en la vida

Estudiante 2: A veces no respetamos las cosas de la escuela, por ejemplo, la sociedad de alumnos pasada, puso muchos botes de basura pero nosotros vemos los botes y no guardamos la basura para tirarla y le damos vuelo a donde caiga (ECCRD)

E incluso, como se ve en el siguiente testimonio, critican a las instituciones que los representan y consideran que no deben quedarse en lo periférico, sino aportar para obtener una mejor educación:

Yo creo que los representantes [de la sociedad de alumnos], de la institución promueven o hacen propuestas que sólo van a beneficios paganos, es decir, la luz y sonido, el viernes social y todo eso; pero no se ponen a pensar en la educación, no se

ponen a pensar en que los maestros que sean más didácticos; solo ven lo físico, lo material, solo ven las instalaciones o bueno, creo que ni las instalaciones (EESE(V)Ch)

Se ve entonces, que los jóvenes están informados y pueden emitir juicios críticos de lo que les afecta, y esto se da a nivel personal, escolar, estatal o nacional.

2.2.2 Asumir responsabilidades propias

Una de las características centrales de la noción de democracia es la responsabilidad asumida. Este estudio trató de verificar si esta actitud estaba presente en los estudiantes. La responsabilidad cimienta cualquier impulso de cambio y de compromiso hacia los demás. Constantemente, los estudiantes reconocieron sus faltas y cómo éstas afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje. En Chiapas, al preguntarles sobre cómo se logra el éxito escolar, un joven afirmó:

Los profesores y los padres de familia también están involucrados en eso, pero también, yo creo que más que nada, depende de nosotros porque si tú no buscas la manera o el apoyo, tampoco te debes quedar con los brazos cruzados, no puedes decir: “bueno mis papás no me ayudan, mis maestros no me cuidan, ya repruebo”, ¡no! también tiene que haber en nosotros esa motivación (EESE(V)Ch)

En otra escuela del mismo estado, se encontró la siguiente opinión:

Yo creo que hay dos puntos, uno sería el maestro y otro los alumnos, la parte de los alumnos es que no se enfocan tanto en sus estudios simplemente se dedican a estar en sus celulares, en sus reproductores y todo eso y pues eso distrae mucho (EJMMP(M)Ch)

Incluso, en una escuela de Durango, el director introdujo un programa disciplinario basado en la autorregulación, llama la atención que los jóvenes respondieron positivamente y esto fue lo que dijeron:

Estudiante 1: [La autorregulación] es nuestra autodisciplina en clase, dentro y fuera del salón, adentro de la escuela, cómo nos debemos portar

Estudiante 2: Que no tiene que estar alguien diciéndonos lo que tenemos que hacer, nosotros ya sabemos; por ejemplo, en honores [a la bandera] no tienen que estar los tutores al lado para estar callando al grupo, los maestros se ponen en las escaleras y nosotros estamos callados y nos formamos

Investigadora: ¿Qué opinan de esa manera de funcionar?

Estudiante 2: Es buena porque en un futuro nosotros ya por nosotros mismos sepamos qué hacer

Estudiante 3: *Para nosotros podemos controlar en nuestras acciones del futuro y no estar de “dime qué debo hacer”* (itálicas agregadas)

Estudiante 4: Para no depender de los demás, da seguridad

Estudiante 1: Responsabilidad de nuestros propios actos (ERLVD)

El hecho de que los jóvenes sean conscientes de su responsabilidad y que un director haya ideado un programa de autorregulación, hace pensar en la necesidad de ligar tales actitudes con la política de participación social en la escuela. ¿Qué mecanismos formales de PS podrían captar estas iniciativas y actitudes orientadas al fortalecimiento de la democracia? ¿Podrán los CEPS hacer tal tarea? ¿Asumirán los maestros la misma actitud de los estudiantes? A continuación se busca responder esta última pregunta.

Curiosamente, esta actitud de asumir las responsabilidades propias fue menos frecuente en los maestros, quienes, constantemente, se inculpaban unos a otros de los problemas de la educación. De esta manera opinaron:

En la actualidad hay mucha desintegración familiar por eso se ve más notorio la problemática en los alumno en cuanto a motivaciones, el deseo de superarse, de prepararse porque no hay quien les incentivando a cada momento. Los padres llegan cansados a las casa, lo que no quieren que los molesten prefieren distraerse en la televisión o escuchar música, en otras cosas, menos atender a sus hijos, por eso nuestra educación no está bastante completa con lo que pretenden en la nueva reforma no es posible. Se necesita concientizar mucha gente, cambiar mucha gente, si se requiere de un cambio radical y no está en el campo de los maestros. Los maestros si cumplimos con nuestras funciones (MJMLMCh)

Contrario a la autocrítica de los estudiantes, la visión de los profesores es auto complaciente -“Si cumplimos con nuestras funciones”. ¿Qué se encontró en el caso de los padres de familia? Esto comentaron en Durango:

Yo creo que la educación en México es buena, pero que lo que hace falta es más comunicación entre maestros y alumnos que haya más concientización de que el maestro “agarre” su papel. Obviamente sabemos que aquí es un trabajo de todos, el trabajo es del padre de familia de maestros pero muchas veces hay maestros que no están muy capacitados, no les gusta su profesión, como que dicen: “bueno, pues ya no más esto me quedó y pues bueno voy a ser maestro”; pero yo creo que la educación es buena pero aquí lo que se debe de concientizar mucho es al maestro y claro obviamente nosotros como padres de familia tenemos que hacer nuestro trabajo de ayudar a nuestros hijos para que haya una buena comunicación entre el maestro y el alumno (PMSGD)

La idea del presente trabajo no es comparar quién es más o menos democrático, sin embargo, en la línea de lo mencionado anteriormente, es muy diciente que sean los adultos los que critiquen permanentemente las actitudes de los jóvenes, cuando en las entrevistas colectivas que se tuvieron resalta que los

estudiantes son capaces de verse críticamente, asumir aquello que limita su éxito educativo mientras que los adultos caen fácilmente en inculpar de los problemas a los demás.

2.2.3 Búsqueda de soluciones

Después de reflexionar sobre los problemas del país, de la educación o de la juventud, en cada grupo focal se le pidió a los participantes que plantearan algunas soluciones para resolverlos. Los estudiantes –de nuevo-, fueron capaces de pensar en algunas vías plausibles y se centraron especialmente en tres cuestiones: la higiene de los baños, acciones ecológicas y el bullying. Cabe decir que muchos de los testimonios que se presentan son ideas y no verdaderos planes de acción que se hayan llevado a la práctica, pero lo que importa es (1) que los jóvenes identificaron problemas escolares y educativos y (2) que mostraron la capacidad de plantear procedimientos lógicos para actuar sobre lo que les afecta.

Sobre el tema de los baños esto fue lo que dijeron:

Estudiante 1: El año pasado se pusieron toallas en el baño pero las tiraron porque hay alumnos que no les interesa. De hecho son muchos los que están interesados en el cuidado de los baños y por pocos no se logra

Entrevistador: ¿Qué se puede hacer con esos pocos?

Estudiante 2 Hablar con ellos para ver qué está pasando, para que no hagan eso (ERLVD)

Como se puede ver, los jóvenes reconocen como muchas veces por unos pocos, la mayoría se ve afectada y consideran que la mejor medida para resolverlo es utilizar el diálogo, el “ejercicio de la razón pública”, diría Amartya Sen. Este

mismo grupo, comentó más adelante que han llevado a cabo campañas contra el bullying y para separar la basura que fueron exitosas por lo que confían en el poder de convencimiento que tienen con sus compañeros.

Sobre las posibles soluciones contra el acoso escolar argumentaron que es necesario:

Estudiante 1: Dar ánimos a los compañeros que sufren este problema

Estudiante 2: Que hubiera pláticas para ayudarles a subir el autoestima, para ayudarles a que superen y sepan cómo enfrentar las situaciones que están viviendo

Estudiante 3: Pues yo creo que pláticas psicológicas tendría que ser desde chicos, *inculcarles que todos somos iguales y que el que menosprecia a una persona pues carece de entendimiento* (itálicas agregadas)

Estudiante 4: Ayudándoles y dándoles consejos

Estudiante 5: y que tengan ellos la mentalidad de un cerebro abierto a las ideas porque muchas veces los problemas son provocados porque uno tiene una idea y se aferra a ella (ERLVD)

En este testimonio se pueden identificar varias cosas interesantes. Por un lado, una actitud empática frente a los compañeros afectados; en segundo lugar, la importancia que le dan a la igualdad y a la apertura frente a las ideas de los demás y claro, consideran que el apoyo de profesionales no puede quedarse atrás, saben que necesitan de otros para combatir el problema.

Para sustentar el tema de las soluciones planteadas para mejorar el ambiente, se muestra el siguiente testimonio:

Estudiante 1: bueno yo considero una idea de que cómo reconstruir lo que ya no utilizamos, por ejemplo hace una semana fui a Comitán y en una institución tenían un cesto de basura de botes de PET y sería una buena idea para recoger todo lo que ya no utilizamos para utilizarlo, por ejemplo crear botes de basura, o podemos hacer manualidades con ellas mismas

Estudiante 2: yo creo que más que nada reciclar, por ejemplo, en la escuela después del recreo todo el mundo tira la basura en donde se le ocurra, mejor hay que reciclar: pensar para qué puede servir [la basura], tomar ideas de lo que pueda servir (EASE(V)Ch)

Parece que estos jóvenes pertenecen a una generación comprometida con los temas ambientales. Aunado a ello, es interesante observar la forma de plantear soluciones que no requieren gran inversión monetaria y que pueden tener impacto en su vida cotidiana.

Cabe decir que, aunque los estudiantes se muestran más activos al sugerir posibilidades de mejora para su entorno, también se encontraron casos en los que se mostraban poco optimistas. Esta información es relevante, primero para dar cuenta de manera amplia de las probabilidades de cambio que los jóvenes perciben de su realidad y segundo porque una visión crítica implica contemplar lo viable que es lograr transformaciones en el entorno. Después de reconocer que la juventud tiene problemas de *bullying*, drogas y violencia entre novios, a un grupo de estudiantes de Durango, se les preguntó qué soluciones habría para solucionarlos y así respondió uno de ellos:

Yo digo que ya no hay solución. Bueno para algunas personas si y para otras no, porque unas si entenderían y otras no (EGVD)

Por su parte, en Chiapas se recogió este testimonio después de preguntar cómo mejorar los problemas de infraestructura –en específico el tema del cuidado del mobiliario-:

Pues de una parte no se podría porque como aquí hay dos turnos uno en la mañana y otro en la tarde pues sería cuestión que los de la mañana también cuidaran las cosas porque no sólo nosotros las destruimos también ellos ocupan las instalaciones (EESE(V)Ch)

Finalmente, es pertinente dar cuenta de un caso particular pero que llamó fuertemente la atención: en una escuela de Durango los estudiantes lograron organizarse para acabar con un problema que los afectaba notablemente, descubrieron que un compañero vendía drogas en las instalaciones de la escuela y esto fue lo que dijeron:

Estudiante 1: Aquí en la secundaria hubo problemas de drogas, bueno, aquí en la secundaria venden drogas pero no se ha hecho nada... el muchacho que las vendía, pues ya no las vende aquí, sino espera a que salgan

Investigadora: ¿Cómo lograron que ya no las vendieran aquí?

Estudiante 1: ah bueno porque le dijimos que le íbamos a decir a los maestros (EMSGD)

Aunque reconocen que el problema no se resolvió por completo, ellos lograron persuadir a su compañero para que –por lo menos- no las vendiera adentro del plantel y esto contrasta con la idea de que “no se ha hecho nada” porque es muy sintomático que lo poco logrado vino de una iniciativa de los jóvenes y no de las autoridades escolares o incluso judiciales.

Al ver las acciones y actitudes de los jóvenes dentro de sus escuelas, la pregunta es: ¿En verdad no hay participación? ¿Cuántas de esas acciones pudieron ser posibles gracias a los CEPS? Pareciera que ninguna. ¿No requeriremos de mejores esquemas de PS antes de declarar que el autoritarismo con que se construyó el régimen político es determinante para nuestras actitudes, como hacía notar Latapí (2004b)? Antes de intentar contestar estas preguntas, hay que seguir profundizando en el tema.

2.2.4 Expresión pública de los problemas para actuar colectivamente

En consonancia con el objetivo de esta investigación, es pertinente dilucidar si los jóvenes son capaces de hacer públicas sus opiniones y si hacerlo contribuye a generar acciones colectivas para el bien común.

Algunos maestros de historia, español o cívica y ética mostraron que utilizan el debate como apoyo didáctico en sus clases:

Investigadora: ¿Debaten los chicos?

Maestro 1: Si, hay temas que les encantan

Maestro 2: Si, de hecho es un recurso didáctico, al menos en historia; y les gusta discutir.

Maestro 3: Luego tienen argumentos fuertes pero que no son válidos.

Maestro 4: A lo mejor en su contexto familiar es válido, pero en el contexto social no necesariamente. (MRCODF)

Que los maestros estén dispuestos a generar debate con sus alumnos es importante porque abren la oportunidad de expresar ideas y de defender los argumentos frente a los demás; sin embargo, es sintomático que el maestro descalifique las ideas de los estudiantes mostrando que son “fuertes pero no válidos”. ¿En qué contexto un argumento no es válido si está bien sustentado? Además, construir argumentos es también una tarea educativa. Esto reitera lo mencionado en partes anteriores sobre cómo la visión de los adultos empaña las actitudes de los estudiantes, los minimiza y cierra las puertas a la diversidad de opiniones lo cual no hace parte de un entorno democrático.

Contrariamente a lo expresado por los maestros, los estudiantes en la mayoría de los grupos focales fueron capaces de tener debates sobre los temas que se platicaban, muchos de ellos opinaron sobre la actualidad política o económica, educación u otros temas sociales y en varias ocasiones los compañeros asentían o disentían de lo planteado dando argumentos contrarios pero bien sustentados; un ejemplo de esto, se dio en una escuela de Chiapas –uno de los estados más pobres de México- donde los jóvenes se mostraron participativos y constantemente debatían expresando ideas respetuosas y puntuales:

Investigadora: ¿Cómo les gustaría a ustedes que fuera la educación?

Estudiante 1: Pues muchas veces se ha dicho que debe ser gratuita lo cual no es, vaya nunca ha sido; México es uno de los países que más endeudado está ,entonces, si el gobierno quiere hacer que la educación sea gratuita -al menos la básica-, no puede ser porque no tiene los recursos, no hacen nada por ver que la educación mejore [...]

Estudiante 2: Si el gobierno apoyara un poco más la educación creo que también mejoraría nuestra economía, para mejorar nuestra educación se necesita una gran

inversión, pero lo que pasa es que a veces el gobierno no piensa que esta inversión en unos años podrá valer la pena

Estudiante 3: Yo creo que a veces el gobierno si nos da los recursos necesarios para que podamos seguir estudiando, pero a veces no depende del gobierno sino, a veces, de los padres de familia; si el gobierno no manda ayuda ¿nos quedamos sin estudiar? Pues no, tenemos que seguir evolucionando nuestra mente, no sólo decir: “bueno el gobierno no me da recursos” [hay que] pensar en otra forma que vaya más allá, que no sea sólo pedirle la ayuda al gobierno.

Estudiante 4: Bueno, pero en este caso hay familias con bajos recursos, no creo que puedan tomar esa opción

Estudiante 3: En eso tal vez tengas razón, hay muchas familias no tienen los recursos. En ese caso, si utilizaríamos la ayuda del gobierno, porque la autoridad -se supone- que da ayudas para que pueda seguir estudiando los jóvenes, pero en otros casos, hay niños trabajando de mi edad, cuando tienen la oportunidad de seguir estudiando

Estudiante 5: Si, yo creo que los dos tienen razón, no es algo que vaya en contra, se necesitan las dos cosas: que el gobierno haga su parte pero que también los ciudadanos hagan su parte que tomen la decisión de estudiar y de echarle ganas (EESE(V)Ch)

¿Quién dice que los estudiantes no saben dialogar y argumentar? Como se puede observar en este testimonio, es interesante tanto en la forma como en el fondo: los jóvenes argumentan con claridad, sustentan sus ideas y muestran cierto conocimiento del tema; plantean dos posturas y las defienden y al final incluso se logran hacer compatibles.

Como se ha visto, en esta investigación los jóvenes han mostrado las siguientes actitudes democráticas: (1) identifican problemas, (2) tienen capacidad crítica, (3) asumen las responsabilidades por sus actos, (4) buscan soluciones a lo

que les afecta, (5) defienden sus argumentos y pueden debatir de manera responsable. ¿Son aprovechables estas actitudes por las formas de PS escolar como los CEPS? ¿A qué se debe que los jóvenes muestren estas actitudes, es gracias a la escuela o a pesar de ella?¹¹ Antes de responderlas, es importante resaltar que, pese a estos hallazgos, también se detectó que aún existe una dificultad para actuar colectivamente.

Hubo algunas ocasiones en las que los estudiantes sí lograron organizarse para lograr un objetivo concreto, en este caso, aportar dinero para suplir los vidrios rotos del salón en época de invierno, pero, en general fueron pocas las acciones colectivas que se registraron:

En mi salón pusieron un plástico, nos cooperamos para comprar un plástico en lo que juntábamos el dinero de los vidrios. (EHNTDF)

¿Por qué es tan difícil para los estudiantes pasar del discurso a la práctica? Más adelante se profundizará sobre las limitantes que encuentran los jóvenes para participar más activamente en la escuela, pero por lo pronto, se muestran testimonios de dos directores que, según ellos, apoyan los eventos organizados por sus estudiantes pero que lo hacen casi en forma de paliativo. ¿Cómo influyen las posturas de los directores en la capacidad de organización colectiva de los jóvenes?

Este primer ejemplo se dio en Durango. El director afirmó ser receptivo para escuchar propuestas de los estudiantes e impulsarlas en su realización:

¹¹ Esta pregunta la posicionó el profesor David Raffe de la Universidad de Edimburgo al conocer los primeros resultados de este estudio.

Hacen actividad con sus propios compañeros, o hacen gestoría ante diputados y demás. Hacen sus tardeaditas, -que avalamos nosotros- y todo el personal colabora en esas tardeadas. Por ejemplo, dicen “vamos a hacer la coronación de la reina”, ok, ellos se organizan y ellos hacen sus merequetengues y yo nada más platico con todo el personal, para que todo el personal este presente apoyando la disciplina y cuidando a los muchachos en el evento a donde sea (DRLVD)

El segundo caso, es de un director del Distrito Federal, que esto afirmó cuando se le preguntó por qué los estudiantes no lograban identificar espacios de participación en su escuela:

Pero si existen; es más, ellos tenían pensado este año hacer tres tipos de eventos: uno cultural, otro de arte –graffiti- y otro deportivo; lamentablemente todos se inclinaron por lo más fácil: el deportivo, hicieron un torneo de futbol y hubo premios, y se coordinaron (DRPCHDF)

¿Qué se ve en estos testimonios? En el primero, se observa un director un poco más abierto, que apoya a los alumnos no sólo en la organización de eventos escolares sino también a hacer gestión frente a diversas autoridades¹² Sin embargo, no deja de llamar la atención las expresiones con las que se refiere a los eventos de los jóvenes: “tardeaditas” y “merequetengues” que pueden denotar subestimación de las cosas que los jóvenes valoran.

El segundo testimonio ratifica lo anterior, el director, al menos discursivamente se muestra receptivo a las peticiones de los estudiantes pero al incluir la palabra “lamentablemente” se muestra que no estaba de acuerdo con la forma de proceder de los jóvenes. Además considera que al inclinarse por lo más

⁴ En esta escuela se vio una sociedad de alumnos bastante activa y en todo momento, la actitud del director fue de apertura hacia sus estudiantes

fácil –según él- le resta mérito a la iniciativa, cabría preguntarse ¿Por qué no se organizaron los otros eventos?, ¿Por qué es menos relevante un torneo deportivo? ¿Y por qué los alumnos no pudieron identificar estos espacios que el director menciona? A lo largo de diversas evidencias, se ha hecho notar que los adultos parecen tener visiones del mundo escolar muy diferentes a las de los jóvenes

Las actitudes de los directores parecen ser percibidas por los estudiantes, que con frecuencia afirmaron, que no logran organizarse para actuar colectivamente en favor de sus demandas porque no se sienten apoyados en sus iniciativas. Para corroborar esto, se presentan los siguientes testimonios:

Investigadora: ¿Y en las juntas les piden sus opiniones?

Estudiante 1: No para nada

Estudiante 2: Es que normalmente en las juntas son de los padres, entonces a nosotros nos forman y ponen a los papás cerca de donde está la directora, o junto a nosotros a veces, entonces, ella da la junta. Ella da los puntos a tratar los temas y los papás opinan y a nosotros -los alumnos- no nos ponen atención y cuando quieren opinar no nos ven entre tanta gente.

Estudiante 3: Normalmente llegan a un acuerdo con los papás. Por ejemplo lo de los vidrios, y todos como *borreguitos dijeron que si y ya pero no hicieron nada.* (EHNTDF itálicas agregadas)

Es interesante ver cómo se dan los procesos en la escuela. Resulta sintomático que los jóvenes digan que nadie les presta atención, que no los ven; y además, da cuenta de las formas de vivir la “democracia” cuando es el director quien lleva la voz cantante: -ella da la junta- y los estudiantes no sólo no opinan sino que ven a sus padres “actuar como borregos”. ¿No se necesitará una estructura de

oportunidades para desplegar las competencias democráticas? ¿Qué papel pueden desempeñar los CEPS en este sentido?

Antes de abordar estas preguntas, hay que decir que es preocupante que los estudiantes ven que cuando intentan actuar colectivamente para hablar con un maestro con el que han tenido un problema, ellos “llevan las de perder”. El siguiente testimonio ilustra este punto:

Estudiante 1: Si tenemos un problema con un profesor pues ya tenemos las de perder, porque nosotros si hemos tenido muchos problemas con profesores y siempre tenemos las de perder

Investigadora: ¿Ustedes sienten que si hay un problema con un profesor el alumno está en desventaja?

Varios: Si

Estudiante 2: De hecho, una maestra con la que tuvimos un problema, nos trajo a su papá, y como su papá es el supervisor de toda la zona -o algo así-, nos lo trajo a nuestro salón y luego dijo el señor: “levántese el que quiera respetar a la maestra”, y la mayoría no se levantó y nos preguntaron que por qué y luego dijo una niña: “por qué si ella no nos respeta a nosotros también” y entonces la maestra hizo su cara de “claro que no”. Y cuando se fue el profe, dijo que no le interesaba lo que fueran a decir, que al cabo nosotros llevábamos mucho las de perder, que porque su papá podía hacer lo que ella quisiera (Si, confirman varios) (EMSGD)

Las escuelas son espacios de poder. La participación social tiene que valerse de este poder para poder desarrollarse, pero resulta inconveniente que, en este caso, la demostración de poder sea para atemorizar, para acallar al estudiante en lugar de empoderarlo.

Otra limitante para que los estudiantes puedan organizarse, es que sienten que, incluso entre ellos, es difícil lograr acciones acertadas; la pena, la burla y la desidia de los compañeros impide una actitud más activa:

Investigadora: ¿Tienen ustedes la capacidad para hablar con otros compañeros para que reflexionaran sobre los problemas de la escuela?

Estudiante 1: No, no nos pelan o se burlan

Estudiante 2: Pero si, también hay que hacer conciencia con los demás: “cuida el agua, cuida los baños” para que no solo sea cosa de nosotros

Estudiante 3: Pero ¿qué hacemos si no hay agua?

Estudiante 4: No, pero en serio, a veces pasamos por los bebederos y ven que se está tirando el agua y uno les dice algo y se enojan, o simplemente dicen: “tú que te metes”, como que se alteran (EGVD)

Como se puede observar, aunque los estudiantes muestran actitudes democráticas, éstas no siempre pueden aterrizar en acciones concretas porque no parecen existir mecanismos que concreten sus aportes para el mejoramiento escolar. No tienen voz.

No poder tener una ingerencia real en los problemas inhibe, como lo documenta el IFE, la participación en la escuela:

También influye en los niveles de participación la valoración (positiva o negativa) que se tenga sobre el curso de acción del espacio donde se participa. Si en su visión de las cosas el ciudadano calcula que, aun participando, la realidad tiene pocas probabilidades de cambiar, éste evitará invertir sus energías y su tiempo en aventuras que evaluará como poco redituables (IFE, 2005: 26)

Resolución de conflictos

De acuerdo con el IFE (2005) entre los fines de la educación ciudadana se encuentra educar personas “capaces de mejorar las instituciones y los procedimientos democráticos así como de resolver los conflictos de manera no violenta” (IFE, 2005: 58). Esto es importante porque, la manera de lidiar con los problemas cotidianos que surgen entre dos o más miembros de una comunidad, es fundamental para mantener la cohesión social y la pertenencia a dicha comunidad.

En la mayoría de las 27 escuelas visitadas, se encontró que la manera más frecuente de resolver los conflictos –de acuerdo con los diferentes actores, es mediante el uso de la fuerza. Se pueden ver varios testimonios:

Investigadora: ¿Cómo se resuelven los problemas entre compañeros?

Estudiante 1: A golpes

Estudiante 2: Mayormente si, para muchos es cómodo; mi compañero dijo que todos son iguales y si es cierto, *casi no hay respeto entre los alumnos*, si tú te quieres ganar el respeto tienes que saber golpear a cualquiera que se te ponga enfrente, tienes que darte a respetar no por tu inteligencia, por lo que tu sabes sino por la fuerza (EJMMP(M)Ch itálicas agregadas)

Y en palabras de un maestro de Chiapas:

Yo veo allá afuera o, acá lo puedo ver, que hay chavos que se pelean con las mismas chavas, niñas con niñas y aquí les he dicho que no, porque un mal golpe que le dan a la mujer, eso lo hemos evitado tanto la dirección como acá (M115Ch)

En la misma línea un padre de familia comentó:

Madre de familia 1: Antes se daban mucho que se pelearan aquí, saliendo en la puerta ahí se agarraban por cualquier cosa y estando los papás, nadie se metía

Madre de familia 2: Hasta las mismas mamás incitaban a los chicos: “si dale, dale y no te dejes”. La propia mamá está alentando a la hija que se pelee. (PHNTDF)

Según los jóvenes, es más fácil recurrir a los golpes, además muchas veces no se da individualmente sino que hay un apoyo grupal que –aparentemente- da seguridad, mientras que el diálogo es un proceso más personal que implica habilidades de comunicación. Parece que se requiere una pedagogía democrática.

Estudiante 1: Es que cuando tu vas a golpear a una persona tienes que llevarte un grupito atrás porque si te agarran y son varios tu cuentas con el apoyo de los demás, es lo que te da valor

Estudiante 2: Es que si tu no golpeas, te golpean

Estudiante 3: A mi, de hecho, me han golpeado tres veces y yo me he ido a quejar [con los maestros] tres veces y no me han dicho que sea “gallina” ni nada de eso

Entrevistador: ¿Te han ayudado a solucionar ese problema?

Estudiante 3: no, pero tampoco me han dicho que soy “gallina” ni nada de eso, los maestros me dicen que que bueno que me fui a quejar en vez de que te fueras a pelear y mis amigos me dicen: “que tonto eres, por qué dejaste que te pegaran, no te dejes tampoco” pues no soy así no me culpen

Entrevistador: y cuándo has ido a quejarte, ¿has tenido alguna respuesta para que te ayuden y controlen a los golpeadores?

Estudiante 3: si, yo he dicho que pudieran hablar con su tutor o sus padres, lo que sea y que el director hable con él también porque es el más encarrerado de todo eso; debería hablar con ellos, porque el último que me golpeó es uno que golpea al azar para desestresarse [risa] y el director habló bastantes veces [con él] y lo suspendieron (EJMMP(M)Ch)

De todo el argumento de este grupo de jóvenes, se desprenden varios puntos importantes: En primer lugar, que el hecho de no responder con golpes se percibe, entre los jóvenes, como un acto tonto. También es preocupante que los maestros lo felicitan por no caer en provocación, pero no le dan herramientas para ayudar a solucionar el conflicto de raíz. El director, por su parte, si hace el intento de hablar con el golpeador, pero al final, en vez de mostrarle otras opciones pacíficas lo suspende lo cual no necesariamente le va a enseñar a ya no hacerlo.

También se ve que la permisión de la violencia es tal que hay jóvenes que golpean porque si y finalmente que este joven que quiere hacer las cosas de otra manera, no encuentra eco para que otros actúen como él, lo felicitan, pero no se emprenden otras acciones para que otros alumnos puedan compartir esa visión de no meterse en la pelea.

Esta situación corrobora los datos presentados por la Encuesta Talis, realizada en 34 países sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje, que muestra que México es el país con mayor porcentaje de vandalismo y robo (13.2%) así como el país con mayor porcentaje de agresión física con violencia entre estudiantes con el (10.8%)¹³. El otro país latinoamericano participante fue Brasil que, para los mismos rubros obtuvo 11.8 por ciento y 6.7 por ciento mientras que Singapur, Dinamarca e Islandia no presentaron ningún caso de vandalismo y robo y República

¹³ El informe completo se encuentra en http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1

Checa, Finlandia, Islandia, Letonia, Malasia, Noruega, Polonia, Singapur y Eslovaquia no reportaron agresión física con violencia¹⁴

Parte del problema radica en que las peleas son bastante aceptadas por los adultos, no hay consecuencias para un joven que golpea, ni hay mecanismos para enseñar otras formas de resolución de conflicto, los jóvenes que han sido golpeados sienten que no hacen nada para ayudarlos:

Estudiante 1: A mi tutor le hemos comentado varios problemas que hemos tenido con compañeros y les llama la atención pero no pasa de ahí. Hasta mis compañeros les vale que les pongan reporte o que los regañen.

Estudiante 2: Si, eso es una cuestión, por ejemplo en mi salón mi tutor me dijo que tal persona me hizo esto, y les pone reporte. Y no les pone ninguna atención, por decir, alguna mediación [para] que no lo vuelva a hacer. Y nada más le pone un reporte

Estudiante 3: Lo peor del caso siempre le mandan reporte y te siguen y te siguen. Les vale que le sigan poniendo reporte porque no hacen nada (EHNTDF)

Los estudiantes saben que recurrir a la violencia no es la mejor opción pero aún así afirman que las peleas son el mecanismo más frecuente:

En términos generales, los conflictos en la secundaria no se solucionan a través del diálogo; se soluciona a través de los golpes y dicen que es la forma en que entendemos más; pero no es lo correcto porque con violencia no solucionamos nada, en cambio, si lo solucionáramos a través del diálogo sería diferente, porque a veces tenemos ideas diferentes que una persona dijo tal cosa de mi y no es cierto (EESE(V)Ch)

¹⁴ La pregunta fue realizada a maestros de secundaria de los 34 países participantes, esperando que reportaran la ocurrencia de casos de diversas prácticas que complican el clima escolar (llegar tarde a la escuela, abstencionismo, trampa, vandalismo y robo, intimidación entre alumnos, agresión física con violencia entre alumnos, intimidación verbal hacia maestros o personal administrativo y uso de drogas y alcohol) al menos una vez por semana

Las explicaciones que los estudiantes dan para este comportamiento es que:

Se pelean por ganar respeto pero no entienden que el respeto se gana por respetar a los demás no a golpes; por ver quién manda; por lucirse; por llamar la atención; por las novias o los novios; por “hacerse grandes” (sic) (ERPCHDF)

Y, como ya se mencionó, muchas veces influye el miedo a no pertenecer, a ser tachado de cobarde:

A veces tienes temor o a veces piensas que por ejemplo algunas veces cuando tienes algún problema y no te quieres agarrar a golpes te dicen que “le sacas” [sic] y todo eso entonces lo más básico sería que se agarraran a golpes y no a platicar (EJMMP(M)Ch)

Es interesante que los informantes digan que una forma de anteponerse a la violencia física sea el diálogo. La participación social, por su naturaleza, le correspondería inculcar una cultura de diálogo y entendimiento. La pregunta es por qué no ocurre así. Los CEPS se supone que deberían incluir un comité de la no violencia, pero no parece existir en la práctica escolar por lo que se puede pensar que no hay una relación entre una cultura de inculcar formas pacíficas de solucionar conflictos y los mecanismos formales de PS.

El problema de la violencia se agrava cuando incluso los maestros se involucran en la peleas, de tal forma, en vez de fungir como figura de autoridad para controlarlas, o mejor aún para contribuir con la formación ciudadana de sus estudiantes, pasa a ser parte del problema, esto comentaron en Durango:

Investigadora: ¿Se pelean profesores contra alumnos también?

Estudiante 1: Si, los retan allá afuera, bueno en nuestro salón si ha habido profesores que si les han dicho a los del salón que allá afuera¹⁵.

Estudiante 2: También en mi salón hay un profesor

Investigadora: ¿Y si ha pasado, si se da el encuentro después?

Estudiante 2: Pues quién sabe

Estudiante 3: Bueno, solamente una vez, pero nada más se dijeron cosas (EMSGD)

No fue posible certificar que, efectivamente, hayan llegado a los golpes; sin embargo, el testimonio es fundamental para mostrar la gravedad del problema. Los docentes quizás no estén capacitados para tratar los patrones de violencia escolar, e incluso, en ocasiones lleguen a promoverlos.

Pero la violencia no sólo es física. Mediante insultos o burlas, se vulnera la dignidad de las personas. Esta investigación recogió un caso bastante ilustrativo de una maestra en Durango: “Mi tutora dice que soy joto porque me entubo los pantalones” (EGVD)

Parece entonces, que las escuelas no parecen estar promoviendo la paz y la dignidad hacia las personas. ¿Cómo lograr una generación de jóvenes participativos, cuando el clima escolar está lleno de prácticas violentas que distan de promover el diálogo y el consenso? La violencia es recurrente, muchos maestros no hacen nada por frenarla y cambiar hábitos, e incluso llegan a promoverla. En ocasiones, se cambian las reglas para evitar las peleas en el plantel, se ponen

¹⁵ Encontrarse “allá afuera” es un eufemismo que usan los adolescentes para referirse a que a la hora de la salida se encontrarán fuera de la escuela para pelearse a golpes por algún problema acaecido en la jornada escolar

estrictos con el tema, aumentan los castigos, pero, al no dar herramientas formativas a los estudiantes, simplemente trasladan el problema al exterior de la institución:

Investigadora: ¿Hay violencia entre ustedes?

Estudiante 1: Si, pero como que eso ya se acabó, aquí adentro ya no

Investigadora: ¿Qué se hizo para que se acabara?

Estudiante 2: Las reglas, como que el director ya es más estricto

Investigadora: Entonces, ¿el director implementó el reglamento para que no hubiera peleas?

Estudiante 3: Pero aquí adentro, allá afuera no

Estudiante 4: Si, como allá afuera ya no nos puede decir nada el director (ESE2Ch)

La pregunta es ¿cómo lograr que los estudiantes sean ciudadanos con capacidades democráticas, incluyendo las formas de resolver los problemas propios de cualquier grupo social? La respuesta a este interrogante es bastante compleja, multifactorial y no es materia de este trabajo, sin embargo, de manera parcial se puede mostrar un hallazgo del presente estudio que debe dar para investigaciones futuras centradas en el tema: Se encontraron cuatro escuelas¹⁶ donde el director se mostró más abierto a escuchar a todos los actores educativos y a implementar cambios en las dinámicas escolares para que los estudiantes pudieran proponer mejorar a su proceso educativo.

En los grupos focales, tanto maestros como estudiantes y padres de familia lo ratificaron y resultó que en esas instituciones los jóvenes mostraron mejores

¹⁶ Una en el Distrito Federal, una en Durango capital y dos en Durango en sendos municipios

habilidades para usar el diálogo al momento de resolver un problema con un compañero o un maestro:

Investigadora: ¿Qué pasa cuando hay un desacuerdo con un compañero?

Estudiante 1: el director manda llamar a sus padres para que platicuen con sus hijos

Investigadora: ¿eso o es lo se hace o lo que debería suceder en la escuela?

Varios estudiantes: lo que sucede

Investigadora: Y cuando hay un desacuerdo menor con otro compañero que no da para llamar a los papás, ¿cómo lo tratan?

Estudiante 2: dialogando

Investigadora: ¿Hay peleas aquí en la escuela?

Estudiante 3: Si pero no es frecuente

Estudiante 4: Es muy raro (ERLVD)

Un resultado similar fue encontrado en otra de éstas escuelas:

Investigadora: ¿Cuál es el camino a seguir para solucionar sus problemas?

Estudiante 1: Hablar con la persona, si no te escucha pues con el maestro

Investigadora: ¿Hay confianza con los maestros para platicarles cuando tienen problemas?

Varios estudiantes: si

Estudiante 2: Con algunos (ERCODF)

Así como hay violencia escolar, también hay otras formas que han tratado de resolver ese problema. Es –como ya se dijo- un interesante camino para seguir indagando porque podría abrir incluso nuevas formas de trabajar temas tan polémicos y actuales como el acoso escolar, dándole un enfoque más colectivo,

donde la organización general de la escuela juegue un papel fundamental (sin dejar de atender cada problema concreto desde la psicología o la pedagogía). ¿Se podría contribuir a combatir el acoso escolar con una política de PS social mejor diseñada y verdaderamente inclusiva? ¿Podrían los CEPS contribuir a este objetivo cuando la escuela aprenda a trabajar como comunidad escolar oyendo todas las voces y resolviendo los problemas en conjunto?

En la segunda dimensión de las actuaciones de los jóvenes respecto a la democracia se observó que los estudiantes muestran competencias ciudadanas y, en la medida de sus posibilidades, buscan la manera de ponerlas en práctica. Muchas veces el ambiente institucional: los pocos espacios de participación, el autoritarismo con el que se manejan las relaciones escolares, y sobre todo, la realidad pedagógica donde los maestros no generan espacios abiertos y participativos en el aula y reglas precarias limitan que dichas actitudes se concreten en la práctica y lleva a preguntarse si los estudiantes son democráticos gracias a la escuela o a pesar de la escuela. Queda abierto el interrogante y se volverá a él más adelante.

2.3 ¿Cuáles son los valores que los jóvenes asocian a la democracia?

En general, los jóvenes de las tres entidades federativas seleccionadas para este estudio (Chiapas, Distrito Federal y Durango) fueron capaces de reconocer valores asociados a la democracia como justicia, respeto, igualdad, esto se ve en el siguiente testimonio.

Entrevistador: Entonces, ¿la democracia es sólo el acto de elegir?

Estudiante 1: También participar y escuchar, tener tolerancia y respetar los puntos de vista

Estudiante 2: Es ser justos

Estudiante 3: Que haya respeto

Estudiante 4: Y equidad (ERLVD)

Hay que resaltar la importancia que la estudiante uno le da a la participación pero en un marco de oír y respetar diferentes puntos de vista. Otra alumna, en Chiapas dio una definición de democracia en una sola frase pero con un contenido que muestra que los estudiantes asocian el tema de la igualdad con dicho concepto. Según ella, la democracia trata: “Sobre que una persona tiene los mismos derechos que otra persona” (EJMMP(M)Ch)

También es pertinente mencionar que para los estudiantes es importante el tema de la responsabilidad. Como ya se hizo mención en este capítulo sobre la capacidad que tienen los jóvenes de reconocer sus responsabilidades de una manera crítica y proactiva. El siguiente testimonio resalta que los adolescentes valoran incluso, que un maestro sea exigente porque les ayuda a ser más dedicados con sus estudios: “Los profesores estrictos nos ayudan a ser responsables, a cumplir más” (EJMMP(M)Ch)

Esto cuestiona la supuesta “apatía” y “conformismo” mencionada por los profesores en este estudio y así mismo los testimonios encontrados revelan que los jóvenes saben que para que una democracia funcione, es necesario contar con figuras de autoridad, no sólo en la escuela, sino en el país. Reconocen cómo debería darse la relación entre los gobernantes y los ciudadanos e identifican valores asociados a esa forma de organización social:

Estudiante 1: Yo creo que debe existir una autoridad en el país, una autoridad que sirva para escuchar las opiniones, lo que necesita el país. [Esta autoridad] está para

escucharnos, para poderle decir: “yo tengo esta necesidad”, y la autoridad tiene que tratar de apoyarte. La autoridad, yo creo, que es más que nada para escuchar la opinión de las personas, de la ciudadanía; y la autoridad no solo se debe decir que es el jefe, el que manda, sino que la autoridad es el que tiene que ver lo que el pueblo quiere.

Estudiante 2: Yo creo que es primordial tener autoridad en el país, tenemos a nuestros gobernantes que es la autoridad mayor en el país pero también no debemos de catalogarlo, -como dice mi compañera-, que el jefe es el que manda; no tampoco. La autoridad es aquel que tiene que ver que nosotros respetemos, que sepamos hasta donde tenemos un límite, en este caso, es la libertad, como seres humanos: todos somos libres pero tampoco es llegar al libertinaje a sobrepasarnos porque violamos la libertad de otras personas y eso es lo que debemos de cambiar (EESE(V)Ch)

Interesante que valoren la necesidad de tener una autoridad que funja como mediadora entre ciudadanos para garantizar el respeto y la libertad de todos, pero sin caer en una verticalidad que implique considerar “al jefe” por encima de los ciudadanos, porque –finalmente- la autoridad debe escuchar lo que los gobernados necesitan. El presidencialismo no parece revelarse en las visiones de los jóvenes.

Asimismo, los jóvenes reconocieron que, aunque México es un país con régimen democrático, en la realidad se presentan prácticas que contradicen los principios de ese sistema:

Investigadora: ¿Creen ustedes que México es democrático?

Varios estudiantes: ¡No!

Estudiante 1: No, porque existió la esclavitud y hay racismo y trata de personas

Estudiante 2: Porque algunas veces hasta el gobierno retiene a las personas que se quieren expresar (ERCODF)

Esto reitera lo mencionado en el apartado 2.1 sobre el saber de la democracia y ratifica que los estudiantes saben que la parte electoral es sólo una parte de dicho

sistema, pero que lo que lo define, es un conjunto de valores donde la libertad juega un papel fundamental.

A pesar de haber encontrado actitudes y valores democráticos, los jóvenes se encuentran inmersos en un ambiente que se oponen a estas capacidades. En el siguiente apartado se profundizará sobre este tema, pero, por lo pronto se muestran algunos testimonios que ejemplifican cómo lo que se dice en sus clases de cívica y ética, y el discurso general de los adultos no siempre se vive en la praxis diaria.

Estudiante 1: Una vez una niña trajo unos zapatos que no eran del uniforme y le trató de explicar a la directora que no los podía traer porque no los tenía; y dijo la directora que así no podía traer y hasta que se fue a cambiar

Estudiante 2: Le dijo que trajera los tenis con la falda [risas]

Estudiante 3: Y ella hasta trajo un permiso de su mamá, que no podía traerlos porque no servían y que hasta el lunes los iba a comprar y la directora no quiso [aceptarla] (E115Ch)

Puede parecer trivial tener una discusión por los zapatos pero atrás de este testimonio hay varios puntos importantes: En primer lugar, la poca flexibilidad de una directora ante un caso de posible restricción económica de una alumna, ni siquiera con la petición de la madre permitió una excepción; por otra parte, la orden de la directora generó que los compañeros se burlaran de la alumna porque no está bien visto que usara falda con tenis; y por último, la poca efectividad de las palabras de la joven que “trató de explicar” pero no fue escuchada.

Otro ejemplo de estas relaciones verticales se muestra en la siguiente evidencia:

De hecho, yo ya no voy a poder venir porque el director no me va a dejar entrar si no me corto el cabello y no me lo quiero cortar; no me gusta cortarlo, pero una de las reglas es traer el cabello corto. Es que el director es como... si él viene de mal humor se desquita con cualquiera eso es lo que pasa: en el homenaje de la semana pasada estábamos formados y de hecho estaba más corto mi cabello y llega y me dice: "si no te cortas el cabello ni te acerques a la escuela" y luego me encontré a mi asesor y le pregunté si estaba muy largo mi cabello y me dijo: "no, quien sabe qué mosca le picó"; y luego le pregunté a mi asesora: "y si me dice que me vaya, ¿me tengo que ir?" pues si, me dijo y yo le dije: "y usted no va a decir nada? Y me contestó: *"donde manda capitán no manda marinero"* pero yo en segundo tuve una asesora que no le importaba si era el director, igual tenía que escucharla (EJMMP(M)Ch itálicas agregadas)

Si bien es cierto que, muchas escuelas incluyen en su reglamento que los varones deben llevar el cabello corto¹⁷, es evidente que esos reglamentos poco tienen en cuenta algunas realidades de los jóvenes. De acuerdo con Rodríguez (2009), en la escuela se dan frecuentemente, procesos de homogenización, los maestros y directores manejan un discurso de recurrir a los valores de antes y consideran como nocivo cualquier cambio que los estudiantes quieran implementar.

Esta autora expone que:

Se fortalece la idea de la escuela como un mundo cerrado en sí mismo en donde el objetivo que la congrega es garantizar la transmisión de los valores de "nuestra idiosincrasia", en donde sólo hay una manera de pensar los procesos de construcción de pertenencia identificante de modo atribuido, mientras que todo lo que quede fuera de dicho proceso, más que oportunidad de apertura para pensar lo impensado, se vuelve desviación del camino que habrá que combatir a como dé lugar (Rodríguez, 2009:109)

¹⁷A diferencia de lo que sucede en el Distrito Federal, en la página de Internet de la SEP del Estado de Chiapas no se encontró un marco de convivencia generalizado para todas las escuelas. Es posible que dicho documento sea enviado directamente a las instituciones y que cada director tenga cierto margen para modificar el reglamento.

Y, sumado a esto, en la actitud del director de la escuela referida en el testimonio, se ve un talante autoritario que pretende dejar a un estudiante sin la posibilidad de asistir a la institución, lo cual viola su derecho a recibir educación, estipulado en la Constitución. Incluso, en el entendido de que es necesario que existan autoridades que sean líderes en su institución, la idea de que “donde manda capitán no manda marinero” debe entenderse en un contexto donde hay espacios para la réplica si –“el capitán”- está tomando decisiones injustas o excesivas. ¿Por qué no se le da voz a los jóvenes? Parece que se les subestima como personas, y ante ello, la participación ciudadana se dificulta.

De tal forma, en el siguiente apartado se analizará cómo este tipo de actitudes por parte de las autoridades educativas, limitan la participación de los estudiantes, para entender qué procesos contribuyen a inhibir o a potenciar, las actitudes democráticas que los jóvenes presentan en el ámbito escolar.

3 ¿Funcionan los mecanismos –formales y no formales- de participación? Limitaciones y potencialidades

Después de haber visto cómo ven los adultos a los jóvenes y cuáles son las actitudes democráticas que ellos presentan, es relevante centrarse en cómo se da la participación de los estudiantes en la escuela. Para tal fin, se pretende revisar cuáles son los espacios –formales y no formales- de participación de los jóvenes, analizar qué limitaciones se encuentran y cómo se puede potenciar dicha participación.

3.1 Mecanismos formales de participación

Los mecanismos formales de participación son aquellos estipulados en los ordenamientos legales y que –se supone- deben estar presentes en todas las instituciones educativas. Para efectos de este trabajo, se consideran dos de ellos por estar relacionados con los estudiantes y su aprovechamiento escolar: La sociedad de alumnos y el consejo escolar de participación social

3.1.1 La sociedad de alumnos

En el capítulo VII del Acuerdo 98 de 1982 donde se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Martes 7 de Diciembre de 1982), se regula la sociedad de alumnos y se delimitan sus funciones.

No se desprende de dicha disposición que sea obligatorio contar en cada plantel con una sociedad de alumnos y la única norma explícita es que esté constituida por alumnos regulares y que se conforme una mesa directiva que cuente con un presidente, un secretario, un tesorero y un vocal por cada uno de los grados escolares que operen en el plantel, que serán elegidos por voto directo de los integrantes de la sociedad. Esos puestos no son reelegibles y la duración de los mismos es de un año. En cuanto a los objetivos de esa colectividad, se muestran los siguientes:

- I.-Ejercitar a sus miembros en la práctica de la *vida democrática*, como una forma de contribuir a su formación;
- II.-Propiciar la realización de actividades que contribuyan a formar en los educandos una *personalidad responsable, con claro sentido de sus obligaciones y derechos*;
- III.-Fortalecer los vínculos de solidaridad entre los alumnos de la escuela;

IV.-Promover cuanto estime necesario y útil para el mejoramiento físico, moral, social y cultural de sus componentes, y

V.-Promover ante las autoridades de la escuela las iniciativas que tiendan al progreso y mejoramiento de la misma *(DOF, 1982) (itálicas agregadas)*

Como se puede ver, se habla de que los estudiantes vivan la democracia de manera práctica pero no se dice nada sobre la pertinencia de generar círculos de deliberación y diálogo entre ellos. En cuanto a las actividades se dispone que:

Los alumnos gozarán de amplia libertad, dentro de los límites de la disciplina y de los fines educativos, para realizar sus actividades sociales, siempre que no interrumpen las labores docentes *(DOF, 1982)*

Finalmente, en cuanto a la posible captación de recursos se afirma que:

Los fondos que, conforme a sus estatutos, llegaren a recaudar las sociedades de alumnos, se aplicarán rigurosamente a los fines lícitos de las mismas y su depósito, manejo y distribución serán supervisados por las autoridades del plantel.

Si en la administración de los fondos de la sociedad se incurriese en faltas o delitos, las autoridades de la escuela someterán el caso al Consejo Técnico Escolar para su análisis y efectos procedentes *(DOF, 1982)*

Como se ve, -al menos en teoría- la sociedad de alumnos se enfoca en generar un espacio democrático para los estudiantes, donde sus intereses y demandas tengan cabida pero también donde ellos puedan trabajar por mejorar la institución a la que pertenecen.

En la mayoría de las escuelas visitadas en el trabajo de campo, los directores mencionaron haber realizado algún tipo de elección tradicional. Una directora de una escuela en Chiapas explicó cómo se da el proceso en la institución:

Eso se hace como si fuera una votación de un diputado, para fomentar la participación en la elección de sus gobernantes, que vayan aprendiendo: Tenemos casetas que el IFE nos ha obsequiado en la que hacemos la campaña tal cual para un candidato y se forman tres planillas del consejo estudiantil. Cada planilla tiene un nombre y un eslogan. Les damos desde agosto cuando entran, hasta el quince de septiembre. Les dejamos hacer su campaña. En horas de clases no, a la hora de los recesos pueden hacer sus carteles y publicar notas de qué quieren. Cuando se cierra la campaña nos reunimos todos en la cancha, sacamos el aparato de sonido, pasan los candidatos, los apoyan las planillas. Cada candidato da su oferta o sus propuestas o lo que les va a ofrecer a los alumnos, qué van a conseguir si votan por ellos. La votación es a la semana siguiente, hacemos los votos. Se cierra la campaña oficial y después de eso nadie puede hacer proselitismo. Eso es otra cosa que les enseñamos y los maestros de formación cívica y ética son los que tutoran a esos alumnos para hacer las cosas tal como se deben hacer. Tenemos todos los formatos como el IFE nos los proporcionó. Cómo se llenan los formatos, quién gana, cómo se cuenta lo votos. Cuando es la votación, se pone en una casilla por grado, tengo tres casillas. Así como los ponen como su base y cuadrado y que se levantan las tapitas. También las crayolas cuando se pintan el dedo. Se les dice cómo deben respetar el voto, que si no están de acuerdo con los candidatos que no voten pero que no pongan majaderías. En la primera votación, hubo dos o tres cosas que no debieron poner. El maestro de educación cívica les da indicaciones de lo que van a hacer. Y salen por grupos a votar. Que salga el primero A, con el maestro que tenga en ese momento. Votan y van regresando a su grupo. Ya que van dos o tres que faltan baja el primero B, se van haciendo la fila, por un lado entran a votar y por otro salen a su salón, así lo hacemos con los demás grados. Hay un escrutador y un observador para cada casilla, van tomando notas si hay un incidente. Generalmente no hay nada, como es política pues no hay nada. Están bien orientados a que en el futuro ello sepan votar para elegir a sus candidatos (DESE(V)Ch)

También los estudiantes de varias escuelas dijeron conocer la sociedad de alumnos y coincidieron con el testimonio anterior al explicar cómo se da el proceso¹⁸.

¹⁸ El proceso pudo ser observado al realizar el pilotaje del estudio en una Secundaria Técnica en el Distrito Federal, a donde se acudió a principio del ciclo escolar 2012 - 2013

Así entienden los estudiantes el papel de dicha sociedad. Se presenta, en primer lugar, la opinión de un grupo de estudiantes de Durango donde la sociedad de alumnos estaba funcionando adecuadamente, los jóvenes percibían éxito en la labor de sus compañeros e incluso manifestaron que se estaba armando un grupo de sociedades de varias escuelas para realizar eventos (deportivos y culturales) con otros planteles:

Por eso existe la sociedad de alumnos: para ponerse de acuerdo; a veces nosotros tenemos la posibilidad de juntarnos con la APF o con los alumnos y ya les comentamos nuestra inconformidad y ellos le comentan a las autoridades mayores (ERLVD)

Se hablará más adelante del CEPS, pero es pertinente mostrar que no parece haber ningún tipo de comunicación entre la sociedad de alumnos y el consejo. Sin embargo, en esta visión, quedaría satisfecho el objetivo V del acuerdo 98 mencionado anteriormente y esa información fue corroborada por el director del plantel:

La Sociedad de alumnos hace su plan de trabajo, que se atiende y se va realizando; cuando requerimos del apoyo de padres de familia, para cumplir de algunos de los puntos del plan de trabajo de la sociedad de alumnos, ellos nos apoyan. Cuando la sociedad de alumnos quiere ir ante alguna autoridad, vamos, los acompañamos y avalamos la petición de los alumnos. Y no nada más en cuestión de pedirles dinero, también en cuestión de solicitarles por ejemplo, descuentos bien notorios en cuanto a visitas museos o a exposiciones; también solicitan conferencias. Ahorita están participando en agrupación de sociedades de alumnos del estado de Durango de secundaria, el viernes tiene su próxima reunión. Me dicen: “profe, ¿usted me apoyaría en esta actividad? Mire va a haber un evento de grafiti en hojas, en láminas no paredes ni nada”, para que los muchachos se exprese, adelante , yo les apoyo. Hay mucha participación (DRLVD)

Durante el trabajo en las 27 escuelas, ese fue el único ejemplo encontrado donde tanto estudiantes como directivas coincidieron en la forma exitosa de llevar la sociedad.

Por su parte, en Chiapas esto fue lo que los estudiantes dijeron:

Tenemos un jefe de alumnos, un representante de sociedad de alumnos, entonces hay varios grupos como los partidos políticos que se ejercen en México y nosotros tenemos la libertad, dan sus opiniones. -por ejemplo, que va a aumentar el receso-; nosotros tomamos una decisión de cuál nos conviene más, cuál no nos perjudicará tanto (EESE(V)Ch)

En este testimonio resaltan dos ideas importantes, por un lado, se reitera la idea de ejercicio democrático asociado a la libertad y por otro, una visión negativa de escoger al que “menos perjudique”. Esto puede corroborarse con el siguiente testimonio, que muestra que los jóvenes no siempre están satisfechos con las acciones emprendidas –u omitidas en algunos casos- por la sociedad de alumnos:

Estudiante 1: La sociedad de alumnos no se toma mucho en cuenta porque los mismos alumnos molestaban a los integrantes de esas sociedades

Entrevistador: ¿Por qué es molestada por los alumnos?

Estudiante 2: La directora lo comentó por el micrófono: que agredían a la sociedad de alumnos, por eso casi no se tomaba en cuenta. ¿Cómo quieren que nos represente, si ellos no son accesibles?

Entrevistador: ¿Ustedes conocen a los integrantes de la sociedad de alumnos?

Estudiante 3: Si

Estudiante 4: No

Estudiante 5: Más o menos

Estudiante 2: Lo que pasa que al principio empiezan a elegir y hacer campañas, actúan de una manera, pero ya está adentro no cumplen todo lo dijeron o comprometieron

Entrevistador: ¿A qué crees que se deba a que no cumplen?

Estudiante 2: Según la directora es porque nosotros no los apoyamos. Ellos dicen que nosotros nos tenemos que acercar a ellos, pero ellos no dan propuestas para o nosotras; no le decimos y si le decimos tampoco nos hacen caso (EHNTDF)

Parece que la sociedad de alumnos no logra representar los intereses de los estudiantes y, aunque la directora tiene razón, en que en un proceso democrático quienes eligen deben apoyar, presionar y exigir que se cumplan las propuestas, también parece que las formas en las que se da ese proceso en la escuela no fomentan una participación democrática, lo cual se evidencia con el hecho de que no todos conocen –ni siquiera- a quienes la conforman. Por otro lado, llama la atención que se resalte el punto de que no se cumplen los acuerdos básicos. Veamos ahora otro testimonio en una escuela de Durango:

Entrevistador: ¿Ustedes votan para elegir a la sociedad de alumnos?

Estudiante 1: Sí, pero también es lo mismo, no cumplen

Estudiante 2: ¿Tu sabes quién ganó?

Estudiante 3: ¿No que nos iban a llevar a dónde? Iban a hacer fiesta

Estudiante 1: No, pero aparte de la fiesta, que cumplan

Entrevistador: ¿Qué propuestas les gustaría que cumplieran?

Varios estudiantes: la fiesta

Estudiante 2: Los baños limpios

Estudiante 3: Arreglar las aulas, que iban a poner vidrios, o sea un chorro de cosas, también el vidrio de acá, de este salón está quebrado desde que entramos. Prometen un chorro de cosas, que los baños estén limpios, que va a haber papel higiénico, que van a poner espejos, que van a poner agua, o sea un chorro de cosas y hasta ahora nada (EGVD)

Como se dijo en el apartado anterior, se observa que los estudiantes si identifican los problemas que los afectan, pero no hay mecanismos reales para que puedan exigir que se cumplan las promesas de campaña. Esto va generando desconfianza en la institución y por eso la primera respuesta es que “no cumplen” lo cual va minando la participación de los jóvenes y genera conductas opuestas al

fin inicial que se persigue como se ve en la siguiente afirmación realizada por una directora de una escuela del Distrito Federal:

Aquí los alumnos no tuvieron representación porque su representación de este año, no trabajó, no hizo nada; cuando la sociedad pretendía hacer algo *los niños* se burlaban, no los tomaban en serio, no respetaban los compromisos que tomaban (DHNTDF itálicas agregadas)

Si los jóvenes – que no niños - se burlaban de sus contrapartes y la participación democrática se desvanecía ¿los directores no podían ayudar a corregir el camino? Parece que los mecanismos formales de participación no logran recuperar y atender las necesidades de los estudiantes y más allá, genera una decepción en la posibilidad de actuar para conseguir que los beneficien. Se genera entonces una suerte de desencantamiento de la democracia participativa.

Cabe mencionar que varias escuelas en el Distrito Federal manifestaron no tener sociedad de alumnos. El espacio democrático que se da es la elección de un jefe de grupo: internamente en cada salón se escoge un representante al que –se supone- se le pueden contar los problemas que cualquier alumno tenga y él funge como vínculo con la autoridad, principalmente con un maestro.

Esto fue lo que se encontró al respecto:

Entrevistador: ¿Votaron al principio del año?

Estudiante 1: Sí, para elegir el jefe de grupo

Entrevistador: ¿y el jefe de grupo de cada salón se reúne con los demás?

Varios estudiantes: No

Entrevistador: ¿El jefe de grupo cumple con sus funciones?

Varios estudiantes: No

Estudiante 2: Sólo pone reportes

Estudiante 3: Es como un segundo maestro, o el asistente de maestro

Estudiante 4: Nada más vigila quién sale, pero a veces toma los apuntes de lo que pasa en el salón, pero no es un gran apoyo (ERPCHDF)

En esta misma escuela el director afirmó:

Si hay sociedad de alumnos aquí en la escuela, en todas las escuelas del distrito. En esta escuela se eligen primero jefes y subjeses de cada grupo y luego se le da instrucción a la maestra orientadora para que se haga una asamblea en el aula digital a principio de año y ellos escogen a sus representantes y durante el año tienen 3 reuniones de todo Iztapalapa y desarrollan programas (DRPCHDF)

Como se puede observar, las autoridades dicen una cosa y los estudiantes la contraria. Esto habla –por lo menos- de poca difusión de las acciones de la sociedad o si se va más allá, podría pensarse que el director discursivamente afirma que existe la sociedad para no quedar en falta pero que, en la realidad, no funciona o no integra adecuadamente a los estudiantes.

Y en otra escuela, también en el DF, los estudiantes afirmaron lo siguiente:

Entrevistador: ¿Votan ustedes en la escuela?

Estudiante 1: Si, para elegir un jefe de grupo

Entrevistador: ¿Para qué sirve?

Estudiante 2: Para mantener el orden en el salón

Estudiante 3: Por ejemplo, les podemos decir algo que no nos parece del grupo y ellos hablan con el asesor (ERCODF)

Aunque el jefe de grupo hace parte de un ejercicio democrático, se percibe – en ambos testimonios- como una figura que funciona para mantener el orden. En el primero incluso se asocia con la figura del maestro, más que como un representante estudiantil y aunque, en esta última evidencia, se ve que si pueden

comentarle sus problemas, no fomenta un ejercicio de participación escolar colegiada.

Queda establecido entonces que las sociedades de alumnos, aunque pueden generar algunos procesos de participación, en la realidad no son capaces de integrar las necesidades de los estudiantes ni sirven como motor de una participación colectiva para mejorar procesos recreativos, académicos o de mejora de la institución.

3.1.2 El Consejo Escolar de Participación Social

El otro órgano de participación social formal en la escuela es el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), regulado en el Acuerdo 535 que en su artículo primero afirma:

Artículo 1o. El presente Acuerdo tiene por objeto establecer Lineamientos generales que proporcionen elementos de orientación básicos y comunes para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social, en lo sucesivo, Consejos Escolares, así como para promover una cultura más amplia de participación y cooperación entre los actores referidos en el segundo párrafo del artículo 69 de la Ley General de Educación, a saber, las madres y padres de familia o tutores, los representantes de sus asociaciones, los maestros y representantes de su organización sindical, los directivos de la escuela y, en la medida de lo posible, los exalumnos y otros miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela, en lo sucesivo, la comunidad educativa, con el fin de contribuir a elevar la calidad de la educación (SEP, 2010: 2)

Hay que notar que el principal objetivo expresado es el de “promover una cultura más amplia de participación y cooperación entre los actores [escolares]” y a continuación enumera esos actores que deben integrar el consejo: “madres y padres de familia o tutores, los representantes de sus asociaciones, los maestros y

representantes de su organización sindical, los directivos de la escuela y exalumnos u otros miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la institución.

La primera pregunta que salta a la vista es: ¿Y los estudiantes? Es claro que, si los consejos deben conformarse en todos los planteles de educación básica, que supone tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, resulte complicado que se requiera la participación de los alumnos en los dos primeros¹⁹, pero, ¿qué pasa con la secundaria? Como se puede observar, los jóvenes no tienen cabida en este organismo y aunque podría aducirse que ellos estarían incluidos en “otros miembros de la comunidad”, no parece ser suficiente para vincularlos satisfactoriamente. Además se reitera el primer argumento de este trabajo sobre la idea que tienen los adultos –en este caso, se incluyen las autoridades federales- sobre las posibilidades de participación de los jóvenes.

Además, esta tesis ha sustentado que los estudiantes están, en general, capacitados para participar democráticamente en los asuntos de los escolares. Parece que se está perdiendo una energía de participación social al no dar a los jóvenes, la oportunidad de ampliar sus habilidades democráticas. ¿Qué oportunidades se tendrán que crear para que esto ocurra?

Además de lo anterior, Zurita (2010) afirma que la participación social en las escuelas está predominantemente concebida como participación de los padres de familia y difícilmente se menciona a los alumnos como actores involucrados en ese

¹⁹ No es materia de este estudio, pero incluso podría debatirse sobre la edad propicia para que un individuo empiece a formarse como ciudadano y se le permita participar en instituciones donde pertenece.

proceso. ¿Cuál es la racionalidad de la SEP para excluir a los jóvenes desde la concepción misma de la política de PS? ¿Los sigue viendo como “niños” incapaces de decidir?

Los testimonios que se presentan a continuación dan cuenta de cómo se da la integración –en caso de haberla- de los estudiantes en los CEPS. En una escuela en Durango esto fue lo que dijeron algunos padres de familia pertenecientes al CEPS al preguntarles sobre la diferenciación entre consejo y la Asociación de Padres de Familia (APF):

Madre de familia 1: Es bueno que estén las dos [instituciones], porque una representa -como dice su nombre- a los padres de familia para ver todos los problemas y la otra se encarga de trabajos, que ellos aquí como institución deben de saber más las necesidades y todo lo demás para saber qué es lo que se necesita...

Madre de familia 2: Y ya las dos en conjunto se pueden acompañar, se complementan para hacer las gestiones necesarias, tanto como representantes de padres de familia como la participación social de aquí de la institución

Madre de familia 3: Trabajan juntos pero cada una es independiente.

Investigadora: ¿Alguna vez han intentado integrar a los alumnos al consejo?

Padre de familia 1: Están dentro del consejo, en nuestra acta constitutiva figuran, incluso no solamente alumnos, sino ex alumnos (PCCRD)

Hay que resaltar dos cosas: por un lado, que la diferenciación entre los dos organismos parece darse por las funciones que cada una realiza pero no se menciona la integración de las mismas, por otro, llama la atención que se diga que en el acta constitutiva del consejo figuren alumnos y ex alumnos pero cuando el equipo de investigación llegó a la escuela, encontró al consejo reunido sin ningún estudiante en la sesión. Esto lleva a plantear dos posibles escenarios: (1) o la participación de los jóvenes se da sólo en el papel –lo cual hace pensar en las

críticas sobre simulación-, o (2) no son convocados a todas las juntas y en ese caso podría pensarse que la PS de los alumnos es limitada y que son los adultos los que deciden cuándo y cómo participan. Este estudio no recopiló mayor información para poder responder a tales cuestionamientos, pero puede ser una buena veta de análisis para el futuro.

En cuanto a la primera opción, en una escuela de Durango mostraron que el consejo –y con él la participación de los estudiantes- queda en el acta constitutiva, pero no llega a la práctica:

Estoy de acuerdo con lo que dice la maestra, si los conozco, si se toman en cuenta, pero es como protocolo, al inicio del ciclo escolar se llena, se manda citar a los presidentes de las sociedades de padres de familia, a los alumnos que intervienen en el consejo, a los presidentes de academia, se llena el acta constitutiva y se programan las reuniones para el mes siguiente o los siguientes seis meses se programan. El problema es que nunca se llevan a cabo (MMSGD)

Si por un lado, parece haber disposición y capacidad de los jóvenes para participar y por otro, los esquemas formales sofocan la intervención en los asuntos públicos, hay buenas razones para dudar que la única causante de la débil participación sea la cultura “antidemocrática” que prevaleció en México- Para sustentar este argumento, se presenta otro testimonio en una escuela del Distrito Federal:

Investigadora: ¿Conocen los CEPS?

Maestro 1: Pues si

Maestra 2: Están aquí dentro de la escuela

Maestro 1: Con los padres, alumnos, maestros o docentes, directivos. E incluso algunos externos como dicen que ahí nos ayudan como personas externas a la escuela

Investigadora: ¿Desde su perspectiva para qué sirven los Consejos?

Maestra 3: Para mejorar que es lo que está faltando, que es lo que nos gustaría tener y cómo podemos obtenerlo

Maestra 2: Para el bienestar del alumno que es por lo que realmente estamos aquí.

Investigadora: ¿Ustedes participan en los consejos?

Maestra: Algunas veces

Maestro: El problema es éste: no se ha establecido realmente el consejo de participación social [...]. Son muy esporádicas las participaciones que hay en los consejos. Debe de haber un cronograma de actividades que está en el inicio del ciclo escolar donde se sepa cuáles son las funciones y características que debe tener el consejo. De esa forma se haga una planeación y podamos saber cuáles las actividades que le van a corresponder al consejo de participación, a los docentes en concreto y a la parte administrativa de las escuelas. *Pero creo que no han entrado de lleno los consejos de participación social como debiera de ser. Están más que nada creadas en el papel y no aterrizan en la realidad* (MRPCHDF itálicas agregadas)

De nuevo, parece que el consejo si se constituye, e incluso se integra a los alumnos pero, en la realidad, no hay planeación ni acciones concretas, mucho menos espacios de participación para todos los actores escolares.

En otras escuelas, la tendencia fue no mencionar a los estudiantes al hablar de los consejos:

Maestro 1 (Subdirector): Se hace un plan de trabajo desde que se forma el consejo.

Entrevistador: ¿Quiénes hacen el plan de trabajo?

Maestro 1 (Subdirector): Todos los integrantes: debe ser director, el representante sindical de los maestros y los representantes de padres de familia (MJMLMCh)

En ningún grupo focal de estudiantes, los jóvenes mencionaron la existencia del consejo lo que lleva a pensar que, de existir, es un organismo ajeno a los alumnos, que no sólo no los integra sino que, ni siquiera, tiene presencia en la cotidianidad de la institución; aunque hay que mencionar, que en ocasiones, el consejo planea llevar a cabo ciertas acciones a favor de la escuela, incluye a los

estudiantes pero de una forma puramente colaborativa (Flamey y otros, en Parra, 2004). Es decir, los jóvenes participan a petición de los adultos sin ni siquiera conocer que la iniciativa proviene del consejo, y mucho menos, involucrándose en el proceso desde el inicio:

En esta situación hay algo muy bonito que se le ocurrió a esta comisión: Tenemos brigadistas que están participando, o sea se está inmiscuyendo a los jóvenes en esta situación de seguridad. Ellos participan en simulacros en pláticas y en cómo debemos manejar ciertas situaciones. Además, esta comisión también convocó a través de la comisión ejecutiva de seguridad pública la patrulla para la hora de salida porque desgraciadamente nuestro lugar de trabajo está muy cerca de Tepito y lamentablemente vienen a provocar a los niños y nosotros tratamos de tomar esa precaución. Hay maestros que están aquí y que salen a proteger a los niños, entonces si hay padres de familia que nos hacen el favor de estar con nosotros. Entonces, se hacen simulacros de distintos ídoles de terremotos de bombas [...] Y hay otro programa que funciona así: “pasas con un bote” y los maestros sensibilizan a los alumnos que había que apoyar a los que no tienen para sus lentes; entonces todos los niños, inclusive los que ven bien, cooperan y ese bote se deposita en el banco y la delegación viene y le reparte los lentes gratuitos a los niños que no tienen lentes (MRCODF)

Se ha visto entonces que los mecanismos formales de participación no han logrado desplegar las capacidades participativas de los jóvenes: En el caso de la sociedad de alumnos, no siempre responden a sus intereses y el trabajo parece centrarse en la organización de eventos y los consejos no suelen incluir a los estudiantes o, en el caso de que lleguen a convocarlos, tampoco parece haber trabajo que impacte en la mejora académica o que tenga en cuenta sus necesidades e intereses. Ante ese escenario, hay que dejar abierta la siguiente pregunta: ¿Qué pasa con la política de participación social en educación que propone instancias

para fomentar dicha política, que incluso llegan a plasmarse en disposiciones legales²⁰ pero que no logran funcionar a favor de los jóvenes?

3.2 Mecanismos no formales. La otra cara de la participación social en la escuela

Los mecanismos no formales de participación son aquellos que surgen espontáneamente por parte de los actores sociales que buscan organizarse para solucionar algún problema, sin recurrir a las instituciones estipuladas en un ordenamiento formal. Fueron los directores los que, con mayor énfasis, argumentaron que los jóvenes cuentan con espacios para expresar sus ideas y que son escuchados dentro de la institución, así se puede apreciar en los siguientes testimonios:

Los espacios más grandes de los niños aquí fueron las normas de convivencia convertidas en reglas de convivencia, otro espacio serían los clubs, integrar los clubs de tal manera que los niños vengan a realizar actividades extraescolares **(DMSGD)**

Cabe decir que realizar actividades extraescolares, aunque puede ser importante para el desarrollo y el esparcimiento de los jóvenes, no son espacios escolares de participación social.

Yo creo que hay que escuchar las necesidades de ellos y las propuestas de los alumnos porque a veces los maestros estamos trabajando aparte y si no escuchamos las necesidades de los alumnos, pues como que no estamos en la misma sintonía y con los padres de familia también. Entonces ese es uno de los principales puntos que nosotros hemos tratado de llevar a cabo: escuchar a los muchachos, escuchar sus propuestas y a ellos les gusta trabajar, tienen mucha disposición **(DCCRD)**

²⁰ Como se mencionó la Sociedad de Alumnos está especificada en el Acuerdo 98 mientras que los CEPS quedaron plasmados en la LGE y reglamentados en el Acuerdo 535

Se puede apreciar entonces, que en ocasiones los directores buscan formas de incluir a los estudiantes en el trabajo de la escuela. Discursivamente, casi todos manifestaron esa intención, sin embargo, en las dos evidencias siguientes, se empieza a percibir que detrás de esto, siguen existiendo formas de autoridad tradicional que delimitan esos mecanismos no formales de participación:

La verdad, podrán decir todo lo que quieran de mi pero a los jóvenes yo si les permito el expresar (sic), que estén de acuerdo o no con la dirección, que critiquen abiertamente a los maestros; a veces los siento aquí y los cuestiono. (DRPCHDF)

Pues en lo que respecta a nosotros, tenemos que escuchar a todos. Si no los escuchamos nunca vamos a saber cuáles son sus necesidades; una cosa es que no les hagamos sus caprichos y otra cosa es que los escuchemos porque aquí no hay oídos sordos; que nos disculpen nuestros muchachos pero tampoco les vamos a hacer sus gustos, tenemos que hablarles y escucharles como debe ser, cuando tienen la razón se les da, cuando no pues también se les corrige, porque aquí vienen a educarse y a formarse; y si me extraña sobre manera que digan que no se les escucha (SDJMMP(M)Ch)

En la primera evidencia es director parece estar abierto al diálogo, incluso a la crítica, sin embargo su declaración deja ver que es él el que abre esos espacios, él los “sienta” en su oficina y es él el que lanza los cuestionamientos. En el segundo caso, el subdirector dice mostrarse abierto a escuchar a los jóvenes pero sólo si las autoridades consideran que “tienen la razón”, si no, los requerimientos de los estudiantes se ven como caprichos que no contribuyen a su formación. Cabe preguntarse, ¿qué será un capricho para el subdirector? esto se perfila como una fuerte limitación que reitera lo dicho anteriormente sobre la forma en que los adultos perciben a los jóvenes, son ellos los que fijan las normas y no abren espacios de comunicación reales donde el otro se ve como un interlocutor pleno.

Por su parte, los padres de familia de una escuela del DF afirmaron lo siguiente al preguntarles cuáles son los espacios de participación para los jóvenes dentro de la escuela:

Cada mes, en lo que son las actividades de los lunes, las ceremonias, los chicos pasan a exponer. Se les piden que investiguen según la falta que hayan hecho, cual es el valor en que fallaron y lo exponen ante sus compañeros. Entonces, si se está reforzando, se trata de reforzar por cualquier medio; visual, hay cartelones que pegan, les dan un espacio de tiempo. Son periódicos pero les dan un espacio de tiempo. En el caso de mi hijo les han estado pidiendo que ilustren los distintos tipos de valores en el salón. Si estamos al pendiente de tratar de reforzarles esta parte **(PRCOTDF)**

De nuevo, aunque se reconoce a la ceremonia cívica del lunes como un espacio para que los jóvenes participen, dicha participación es decidida por la autoridad que les concede el espacio y no para ser usado como un momento de expresión de los intereses, las ideas o los problemas de los estudiantes, más bien para que expongan –a manera de correctivo- por haber fallado en la aplicación de algún valor.

Por su parte, los maestros reconocen la importancia de la participación de los alumnos, pero consideran que apoyarlos a llevar a cabo un proyecto, puede ser mal visto e incluso reprendido por las autoridades. El siguiente testimonio ilustra la percepción de un grupo de profesores de Durango:

Maestra 1: Si yo veo que mi alumno va a hacer un movimiento que va a ser un beneficio para él, para su salón, o para su salud si lo apoyamos. Las que tenemos represalias después somos las que apoyamos casi siempre; dicen: “ahí va la maestra que es bien alcahueta con los alumnos” porque ni al sindicato y a algunos maestros les gusta que se alcen las voces.

Maestra 2: Si, fíjense cómo se contradice el gobierno, porque es el que maneja los contenidos y programas de educación y nos dicen que el perfil de un alumno es ser

expresivo y crítico, y ellos mismos coartan la expresión de esos alumnos por medio de nosotros porque a nosotros nos ponen los límites, se contradicen porque luego queremos que los alumnos sean expresivos y no sé que más y luego dicen: “maestro apláquese” (MGVD)

Estas percepciones deben ser tenidas en cuenta porque delimitan lo que los actores educativos consideran sobre la participación social y pueden llegar a incidir en las prácticas que alientan o limitan esa participación

¿Qué opinan los estudiantes de esto? ¿Sienten que tienen formas de expresar ideas o inconformidades? Esto dijeron en un grupo de estudiantes de Durango:

Investigadora: ¿Sobre qué pueden decidir los alumnos?

Estudiante 1: Sobre las salidas que tenemos, las otras las toman los maestros, por ejemplo hay veces que si es obligatorio pagar para ir a la salida, por ejemplo al Dubai que es un bar donde se hizo lo de la reina

Estudiante 2: Por ejemplo también, para esta ocasión, están haciendo votaciones para decidir cómo festejar el día del estudiante y nos están pidiendo opiniones y quien gane más es lo que vamos a hacer (ERLVD)

Aunque los jóvenes de este plantel se sienten escuchados (y en esto son la excepción), hay que resaltar que su opinión sólo parece ser tenida en cuenta para organizar eventos sociales, lo cual, puede traer beneficios por el sólo hecho de convocarlos para algo que les interesa. La discusión sería si con esto ganan su cualidad ciudadana como argumentarían Acevedo y López (2012) o si habría que ser más exigentes y decir que tales prácticas están lejanas de fomentar capacidades democráticas.

En muchas otras escuelas los estudiantes manifestaron no tener espacios de participación lo cual genera que no se sientan escuchados dentro de la escuela:

Investigadora: Ustedes decían que no se sienten escuchados, ¿quién no los escucha?

Estudiante 1: El director, porque si él dice esto, se hace esto.

Estudiante 2: Si y la subdirectora se va con el director, ella todo lo tiene que platicar con él

Investigadora: ¿Y los maestros si los escuchan?

Estudiante 2: De repente, porque tampoco escuchan la opinión.

Estudiante 3: En mi caso, los maestros si me pueden escuchar, pero se lavan las manos diciendo que no pueden hacer nada, ellos sólo trabajan, enseñan y nada más

Investigadora: Entonces, ¿ustedes sienten que la escuela es democrática?

Estudiante 1: No, para nada (ESE2Ch).

De manera similar, en Chiapas se encontró lo siguiente.

Investigadora: ¿Ustedes creen que tienen espacios de participación en la escuela?

Estudiante 1: No, porque aunque si los hayan no están interesados en escucharnos; simplemente se podría establecer un buzón de voz por decirlo así, donde tu puedas decir lo que no te gusta y lo que te gusta o lo que te gustaría mejorar en la escuela, pero no se hace porque el director no quiere

Estudiante 2: yo siento que no me escuchan (EJMMP(M)Ch)

Y en Durango, se obtuvo la misma opinión:

Entrevistador: ¿Alguna vez les piden su opinión para cosas de la escuela?

Varios estudiantes: No.

Estudiante 1: Sólo nos avisan que vamos a hacer una fiesta; solo nos avisan: “mañana va a haber fiesta no se traigan el uniforme” o a veces ni nos avisan, si nos ha pasado (EGVD)

Así que, aparentemente, ni siquiera para un evento recreativo ideado para los alumnos, se cuenta con su opinión. ¿Por qué no se les reconoce como seres humanos capaces de tomar decisiones? En el Distrito Federal, los jóvenes coincidieron con las apreciaciones que los estudiantes de los estados mostraron.

Como se ve en el siguiente testimonio, en ocasiones pueden contarle los problemas a los maestros, pero eso no significa que cuenten con un verdadero espacio de comunicación y expresión:

Investigadora: ¿Se sienten escuchados en la escuela?

Varios estudiantes: Sí.

Estudiante 1: Más o menos.

Estudiante 2: Más o menos, porque tal vez a veces si nos escuchan pero a la vez no

Investigadora: ¿Por qué a la vez no?

Estudiante 2: Porque escuchan nuestros problemas –hablo en general de los maestros- pero no hacen nada para solucionarlo

Estudiante 1: Pero no nos ayudan.

Estudiante 3: O no les interesa (ERPCHDF)

Queda entonces claro que aunque los directores, padres y maestros dicen escuchar a los estudiantes, en realidad no hay espacios para que los jóvenes puedan desplegar sus capacidades de participación democrática ni en el ámbito formal ni del lado de mecanismos espontáneos. Los espacios son limitados, y en general, están influenciados por la visión que los adultos tienen de los jóvenes, es decir, que ellos no son capaces de expresar ideas, ni mucho menos, llevar a cabo proyectos a favor de la escuela. Incluso, muchas veces los alumnos tienen miedo de decir lo que piensan, ya sea porque no quieren hacer el ridículo o porque piensan que se van a ganar un regaño:

Investigadora: ¿Ustedes sienten que la directora si los escucha? ¿Han podido ir a hacer una propuesta para mejorar? ¿Tienen esa oportunidad?

Estudiante 1: Por lo general no lo hacemos, nos quedamos callados por miedo a que la directora nos vaya a tomar así como por locos [risas] (ESE2(V)Ch)

En otra secundaria se encontró lo siguiente:

Investigadora: ¿Alguna vez han hablado con la directora y le han dicho de este problema con los de primero?

Estudiante 1: Sí, pero no nos hacen caso

Estudiante 2: Yo no quiero hablar de la directora

Investigadora: Pero si la directora no está, y yo no voy a contarle nada

Estudiante 2: Pero me da miedo hablar de la directora (E115Ch)

¿Cómo confiar entonces en unas autoridades que producen temor?. Antes de continuar, es pertinente hacer una breve recapitulación de lo dicho hasta ahora. En primer lugar, se ha visto que los directores, los maestros y los padres de familia suelen afirmar que los jóvenes no participan debido a que son apáticos o a que no tienen interés o capacidad para hacerlo. Este punto de vista, genera una percepción que parece limitar la posibilidad de tratar al estudiante como sujeto capaz de participar.

Los jóvenes, por su parte, mostraron en los grupos focales y, al menos de forma discursiva, que tienen capacidades democráticas propicias para la participación social ya que identifican problemas, asumen responsabilidades propias, buscan soluciones y ven la realidad de su escuela, su ciudad y su país críticamente. Al momento de actuar colectivamente para resolver problemas, se presenta una primera limitación ya que el margen de acción de los estudiantes es restringido. ¿Por qué? En parte se debe a la percepción ya mencionada pero también se ha visto que los mecanismos formales de PS no recogen los intereses de los jóvenes; las sociedades de alumnos se consideran un ejercicio de simulación de elecciones, y si llegan a impactar en la vida estudiantil es para organizar eventos. Los CEPS no suelen integrar a los alumnos debido a que desde su planteamiento

legal, ellos quedan excluidos; no parece existir la idea –desde la concepción de las políticas- de que es necesario involucrarlos.

Por su parte, los mecanismos no formales de participación, tampoco suelen ser efectivos para fomentar dicho proceso. Los jóvenes no cuentan con espacios apropiados para plantear sus ideas o intereses y cuando llegan a hacerlo no son escuchados, lo cual termina por generar una suerte de decepción que influye en que vayan perdiendo interés en participar.

En el siguiente apartado se hablará más a fondo de estas cuestiones.

3.3. Limitaciones y potencialidades del proceso de participación social de los jóvenes en la escuela

Además de resaltar que los jóvenes presentan capacidades democráticas, este apartado busca plasmar algunas ideas de por qué la PS encuentra tantos obstáculos en la vida escolar. Los testimonios recogidos dan cuenta de una serie de factores que se exponen a continuación. Aunado a esto, también conviene resaltar dónde se encuentran áreas de oportunidad para que, en el futuro, todas esas capacidades encontradas se traduzcan en estudiantes activos que buscan organizarse para mejorar su formación escolar.

3.3.1 ¿Por qué la participación social no llega a desplegarse?

A lo largo de este capítulo se ha visto que los jóvenes si muestran ciertas actitudes democráticas que, en teoría, podrían permitir mayores grados de participación en la escuela. Sin embargo, al pasar del discurso donde se habla de

los beneficios de dicha participación y los valores a ella asociados, en la práctica se da una especie de corto circuito que impide desarrollar dichas competencias. Pareciera que la realidad cotidiana de la escuela no permite que los estudiantes se desarrollen como ciudadanos participativos. ¿Qué es lo que falla entonces?

Como se ha venido argumentando, una primera limitación es la visión que los adultos tienen de los jóvenes, la idea que impera es que son apáticos y desinteresados por su proceso formativo y personal. También es común que los directores vean los problemas socioeconómicos como un factor determinante para la forma de ser y actuar de los estudiantes:

El alumnado tiene su forma muy especial de ser, debido, desde luego, al medio ambiente en que se desenvuelve, al medio socioeconómico y cultural en el que está desenvolviéndose, también son muchachos especiales, son muchachos que tienen necesidades, no nada más de enseñanza, no nada más de conocimientos, hay que apoyarlos en otros campos, en la cuestión psicológica, en la cuestión social, en la cuestión económica, incluso porque le digo hay mucha gente de bajos recursos. (DGVD)

Estas concepciones deterministas generan un punto de partida –ontológico-negativo para cualquier forma eficaz de comunicación ya que subestiman al interlocutor y lo ponen en una dimensión inferior para poder generar un diálogo provechoso a favor de la institución.

Sumado a lo anterior, se debe mencionar que al hablar con los directores sobre el poco éxito de la participación social, suelen referirse a los padres de familia, es decir, el estudiante rara vez figura en el discurso sobre los sujetos de la PS. Esto, confirma la siguiente afirmación de Zurita (2010):

Frente al predominio casi absoluto de la identificación de la PS como la participación de los padres de familia, es prácticamente inexistente la mención de los alumnos como protagonistas de la PS (Zurita, 2010:183)

Al respecto, cuando se cuestionó a los directores sobre las limitaciones de la PS, los directores hicieron hincapié en los problemas asociados a los padres de familia, pero no mencionaron a los estudiantes. Esto dijeron en el Distrito Federal:

Los padres de familia tienen casi siempre una buena razón, para no venir, el tiempo, la falta de dinero, y el bajo nivel socioeconómico, yo diría que el bajo nivel educativo va ligado a los otros, el bajo nivel educativo da empleos mal pagados; entonces tiene que trabajar el papá, la mamá y el hijo mayor, entonces son empleos mal pagados en donde no tienen garantías, no tienen, ningún tipo de beneficio legal, entonces si no van a trabajar no les pagan, el padre de familia prefiere irse a trabajar que venir a hacer alguna actividad (DHNTDF)

En Durango, la investigación encontró algo similar

Aun cuando se hace el compromiso de los padres de familia de participar, en los diferentes órganos que se formen aquí en la escuela, para participar por lo que sea, por cuestiones de tiempo de trabajo, de preparación, del grado académico que tengan, pero hay una apatía enorme como en cualquier escuela, vea como hay padres de familia, la mayoría de las escuelas de los padres de familia no participan. Participan dos o tres gentes de la mesa directiva (DRLVD)

El caso de Chiapas corroboró lo anterior de la siguiente manera:

La intención con que fue creada el CEPS pues a lo mejor si es buena, sí se hiciera tal cual dicen los lineamientos. La realidad es que hay muchos obstáculos que impiden que se lleven a cabo como debe de ser. Mencionaba la vez que pasada, que uno de los problemas era la falta de tiempo de los papás para dedicarlo completo a la escuela. Se podría pensar que siendo una escuela matutina y en la escuela matutina los papás trabajan en la mañana y la tarde la tienen libre, eso era antes. Hoy en día trabajamos corrido mañana y tarde (DESE(V)Ch)

Es notorio que los estudiantes –que son los que menos problemas de tiempo tendrían para estar presentes en las actividades de la escuela- no figuran en la idea que tienen las autoridades educativas sobre participación. Posiblemente, esto sea un reflejo de lo estipulado en las disposiciones legales.

Sin embargo, este estudio pone atención a las formas en que los jóvenes se desenvuelven en la escuela y se mostró, con base en los casos seleccionados, que hay espacios para pensar en los estudiantes de manera distinta a lo que estipulan los reglamentos y las visiones de los adultos.

Se ve entonces que las limitaciones vienen desde la política pública, que no visualiza a los individuos como seres capaces de actuar democráticamente en los asuntos que les competen. Esto no significa que la ciudadanía deba ser definida –únicamente- legalmente; la ciudadanía se debe fomentar desde distintos ámbitos y en ello, la escuela tiene un lugar central.

En ese contexto, se observó que el clima escolar que viven los estudiantes, no favorece que los valores aprendidos en la clase de formación cívica y ética se vivan en la realidad. Los estudiantes, como ya se mencionó, no se sienten escuchados y muchas veces tienen miedo de ir con las autoridades escolares. Además, se encontraron diversos testimonios que dan cuenta de que los maestros no siempre tratan a los alumnos con respeto o tolerancia:

Estudiante 1: Los profes “se pasan” [sic] con nosotros... bueno unos

Estudiante 2: Sí, son bien mala onda con nosotros

Estudiante 3: Por ejemplo, a mí el de matemáticas, cuando le dije que me iba a lanzar para reír él dijo: “¡Ay! No podrían lanzar a alguien más fea” entonces yo sí me enojé

y cuando él hizo un chiste yo dije “ahhhh” y me dijo que me iba a bajar de calificación (EMSGD)

Si lo mencionado por la estudiante es cierto, es claro que la ofensa verbal, afecta la dignidad de las personas y esto tiene implicaciones prácticas. En Chiapas, pasó algo similar:

La directora viene y nos pide nuestra opinión delante de todos y luego dice que eso está mal o nos calla. Hicimos una vez un buzón de quejas de los maestros de quienes trabajan bien y yo la puse a ella, que era mala y que le gustaba humillar a las personas y más a los alumnos, porque a una vez a mi me humilló enfrente de todos, entonces yo puse eso, y ella me llamó y me hizo llorar, me regañó, me hizo sentir mal, o sea no deja dar opinión (E115Ch)

¿Quiénes son los que no promueven la participación en este caso? Los maestros y directivos tienen un poder que constantemente ejercen sobre los estudiantes, aún cuando éstos desean participar, exigir que no los traten mal. ¿Por qué a los maestros no les conviene ver como iguales a los jóvenes estudiantes? Para poder ejercer dicho poder discrecionalmente.

Hubo testimonios de los padres de familia que corroboran esa conducta de los maestros:

De lo que si apoyo a mis compañeras, es que la maestra de inglés, me reprobó a mi hijo que tiene déficit de atención. Ella no quiso hablar con él, me le gritó [sic], y le dijo que no le daba un “cachetadón” porque estaba yo enfrente, ella me lo hizo sentir miserable. (PHNTDF)

Hacer sentir miserable a la gente es una práctica negativa en cualquier lugar. Esta forma de actuar entorpece los procesos de enseñanza – aprendizaje. En Durango, se repitieron las actitudes negativas de los docentes:

Yo tengo un problema con el maestro de matemáticas, mi hijo tiene un problema: es de lento aprendizaje, entonces el muchacho me dice que le pregunta al maestro, pero el maestro le responde “si no entendiste, ni modo” y yo le digo al maestro que le debe poner más atención al niño enseñarle, explicarle, las veces que sea necesarias (PGVD)

Sumado a lo anterior, la visión de los adultos que se transforma en prácticas autoritarias que impiden a los jóvenes expresarse y que generan, en muchas ocasiones, actitudes regresivas por parte de maestros y directores, bloquea los mecanismos de participación y limita que las actitudes democráticas presentes en los estudiantes, se traduzcan en posibilidades de acción –individual o colectiva- para mejorar la educación.

Tampoco contribuye que la participación social de los jóvenes sea entendida –únicamente- como la capacidad de organizar eventos deportivos o culturales (sin negar que esto es importante para contribuir a la integración, la recreación y la socialización de los alumnos –si es que ellos tienen la posibilidad de valorarlas y no son impuestas) y no, como la posibilidad de intervenir en el proceso de aprendizaje y formación.

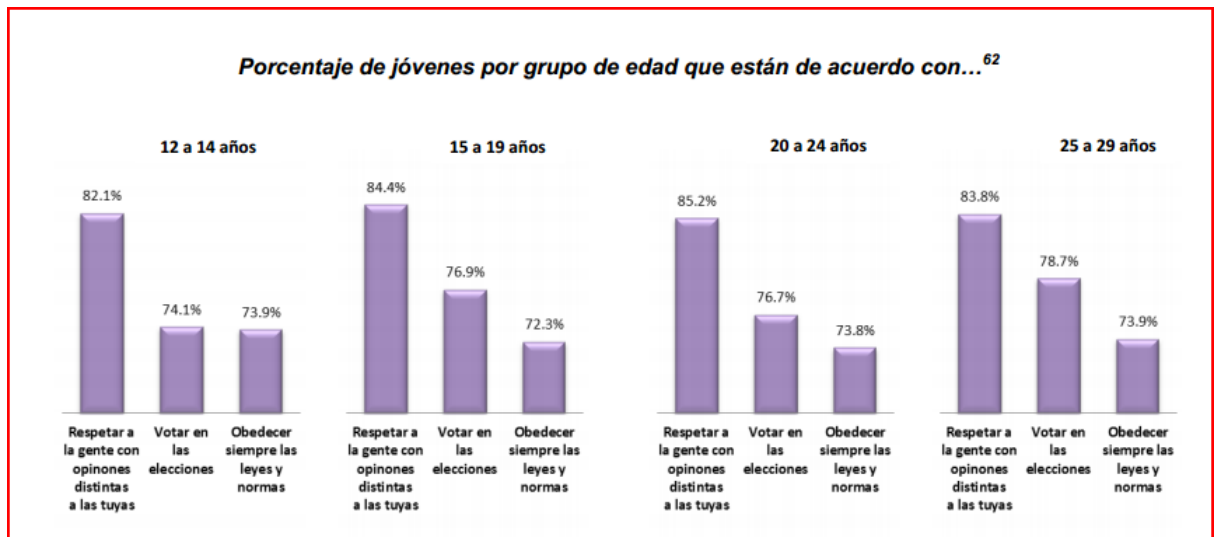
Tener jóvenes poco participativos es un problema multifactorial. No tiene que ver con la supuesta incapacidad de los estudiantes para involucrarse en los procesos formativos, más bien parte del fracaso de la política de participación social en general que no recoge los intereses de los actores escolares y pretende integrar las formas de participación en los CEPS creados desde el gobierno y que no tiene en cuenta una visión más comprensiva de los individuos y de las particularidades de cada institución (Latapí, 2005)

3.3.2 ¿Qué áreas de oportunidad se visualizan?

El objetivo de este trabajo no es dar una imagen idealizada del adolescente. Lo que se ha venido mostrando es lo que Acevedo y López (2012) han visto como los “ciudadanos inesperados”. En la práctica, hay más interés en participar del que los adultos creen y ese interés puede ser un punto de partida para que las políticas públicas encaminadas a mejorar la PS se centren en lo que los jóvenes pueden aportar, para que el proceso de ser ciudadanos empiece antes de cumplir la mayoría de edad y se vea reflejada en las instituciones escolares.

Ya se vio que los jóvenes muestran actitudes democráticas y que se interesan por su entorno. Esto puede confirmarse con lo revelado en la *Encuesta Nacional de Juventud 2010* que, como se ve en la gráfica 1, 82.1 por ciento de los jóvenes entre 12 y 14 años, creen en la importancia de respetar a las personas con opiniones diferentes a la suya:

Tabla 2. Porcentaje de jóvenes por grupo de edad que están de acuerdo con...



Fuente:

http://cendoc.imjuventud.gob.mx/sin_registro/Cuestionarios/CuadernilloENJ2010FINAL9DIC.pdf página 75

Y, en menor medida, pero sin dejar de ser un porcentaje importante, los jóvenes en el mismo rango de edad valoran la necesidad de obedecer las leyes y normas en un 73.9 por ciento y votar en las elecciones en un 74.1 por ciento lo cual reitera que hay gran cantidad de adolescentes que muestran interés hacia dichos tópicos relacionados con la democracia. ¿En qué se fundamentan los maestros para decir que los estudiantes son apáticos o conformistas?

Finalmente, cabe enfatizar que los jóvenes creen en la participación social y la entienden en un sentido amplio, incluso como una fuerza motora para cambiar la sociedad. En los tres estados se encontraron voces en este sentido, el primer testimonio corresponde a una escuela en Chiapas:

La participación es importante porque hay que alzar la voz, dar nuestros puntos de vista, porque si nos quedamos callados, a veces como personas opinamos y decimos: “¿Pero este cambio por qué? ¿Por qué de esa forma si yo no estoy de acuerdo?” entonces, si nosotros nos uniéramos como ciudadanos, en este caso como jóvenes, podríamos cambiar a México: alzando la voz, diciendo en el tema de educación: “yo propongo que todos y cada uno de ustedes cambien, que le echen más ganas, que el gobierno se interese más en nosotros no solo en la delincuencia y en el narcotráfico porque también estamos nosotros como seres humanos” (ESEE(V)Ch)

Por su parte en Durango esto afirmaron:

Investigadora: ¿Qué entienden ustedes por participación social

Estudiante 1: Pues que las personas sencillas o la sociedad en sí participan en algo en común

Investigadora: ¿Para qué?

Estudiante 1: Para el bien social

Estudiante 2: Es como una ayuda colectiva que hace llegar a un bien común y podamos disfrutar todos

Estudiante 3: Y para poder opinar (ERLVD)

Y esto otro en el Distrito Federal:

Entrevistador: ¿Qué es para ustedes participación social?

Estudiante 1: Ayudar a las demás personas a colaborar en proyectos para la ciudadanía

Estudiante 2: Ayudar a hacer trabajo de equipo en el que varios participan para que cada uno se apoye mediante la información que tenga cada uno del grupo (ERPCHDF)

Si los jóvenes recrean en sus prácticas cotidianas, no estaría de más que se buscara captar ese potencial en favor de la escuela y de lograr una mejor institución.

Conclusiones

¿Son los estudiantes de secundarias generales participativos? Esta tesis encontró que los estudiantes de Chiapas, Durango y el Distrito Federal muestran competencias democráticas básicas para poder ejercer la participación social, tales como, visión crítica para identificar problemas, asumen responsabilidades propias, buscan soluciones, expresan públicamente los problemas para actuar colectivamente y valoran el diálogo para resolver conflictos.

De acuerdo con la información recolectada, que los jóvenes sí presenten dichas competencias puede verse como un camino para ejercer la ciudadanía. ¿Por qué falla entonces la participación de los jóvenes en la escuela? La falta de cultura democrática que mencionaba Latapí (2005), no parece ser una explicación satisfactoria. Si hay actitudes democráticas, pero las formas de organización escolar y el trato que se le brinda a los estudiantes no abonan este camino.

La percepción que los adultos –directores, maestros, padres de familia- tienen sobre los jóvenes es un factor que impide el surgimiento de mayores competencias democráticas. Como se vio en este trabajo, los adultos consideran que los estudiantes no se interesan por nada, son apáticos ante la realidad en la que viven y sólo les interesa irse de fiesta. Esta tesis mostró que no es así. Esta percepción impide concebir a los jóvenes como iguales lo que, a su vez, lleva a menospreciarlos y dejarlos de lado y en esas condiciones no se puede llevar a cabo una participación social donde todos los actores tengan voz y sean tomados en cuenta.

Es necesario entonces seguir cuestionando las estructuras de poder que se dan en la escuela. No se trata de acabar con la autoridad –incluso se pudo ver que los jóvenes valoran y entienden la importancia de la autoridad-, sino de generar formas menos autoritarias donde todos los individuos sean vistos como iguales, de otra manera, prevalecerá el sujeto sin voz que esta tesis detectó.

Las sociedades de estudiantes tampoco parecen ser un mecanismo formal efectivo para integrar los intereses de los alumnos. Los directores creen que dicha institución es para que los estudiantes organicen eventos culturales o deportivos. Los estudiantes no se sienten representados y si los elegidos para representarlos, no cumplen con sus promesas, no hay caminos para exigir que hagan su trabajo. En el Distrito Federal, ni siquiera llegan a integrarse dichas sociedades, se cree que elegir a un jefe de grupo –que funge como una forma de controlar al grupo más que como un enlace con las autoridades para resolver problemas- es suficiente para dar una formación democrática. Se vive la democracia de manera limitada, asentaría Amartya Sen.

Por otra parte, para los estudiantes tampoco hay posibilidades de encontrar espacios de participación no formal. Los jóvenes no se sienten escuchados en la escuela, consideran que sus ideas no tendrán eco entre las autoridades y, cuando se animan a formularlas, los profesores no hacen nada para ayudar a llevar a cabo sus proyectos. Pese a esto, se observó en los tres casos y en las 27 escuelas, que los jóvenes no se arredran y ejercen sus capacidades críticas y de participación.

Este estudio encontró que las escuelas más democráticas y más abiertas a escuchar a los estudiantes, presentan niveles menores de violencia física entre

pares. Esto abre una línea de investigación que puede ser interesante para contribuir con el tema del acoso escolar o bullying que últimamente ha tomado fuerza en los medios de comunicación y que deben considerar, además de aspectos psicológicos o pedagógicos, el clima que se vive en la escuela y lo que se enseña afuera de clases, relacionado con la forma de tratar a las personas (ya sea entre alumnos o maestros y estudiantes). También hay que reiterar que las escuelas donde el director se mostró más abierto a escuchar a los jóvenes, generaron conductas colaborativas entre los estudiantes y de ellos hacia la institución. Lo cual debe profundizarse en estudios posteriores para determinar qué prácticas generan mayor organización y participación entre los alumnos.

Estudiar la participación social desde un enfoque de democracia participativa es pertinente ya que, como se mostró en este estudio, las capacidades democráticas presentes en los jóvenes son un punto de partida fundamental para que la P.S pueda fortalecerse en el ámbito escolar. Retomando lo dicho en el marco de referencia, la democracia participativa “fomenta el desarrollo humano, intensifica un sentido de eficacia política, reduce el sentido de enajenación respecto a los poderes centrales, nutre una preocupación por los problemas colectivos y contribuye a una formación de una ciudadanía activa y sabia, capaz de tomar un interés más perspicaz por las cuestiones de gobierno” (Paterman 1970, en Held, 2007:304). Esto es clave para lograr una participación que integre a todos los actores –escolares, en este caso- y que permita que todos interactúen al mismo nivel sin actitudes verticales o autoritarias.

Limitaciones de la tesis y líneas de investigación futura

Esta tesis recogió testimonios de los actores escolares –estudiantes, directores, padres de familia y maestros- esto permitió aportar sus puntos de vista sobre la participación social en la escuela. Sin embargo, el número de escuelas fue reducido (27) para generalizar los resultados. Además, sólo se recogió información en una modalidad escolar (secundarias generales). Se requieren entonces investigaciones posteriores que amplíen el universo de estudio para comprender qué pasa en otro tipo de regiones y en otras modalidades escolares. ¿Se presentan esas mismas actitudes democráticas en escuelas rurales? ¿Cómo se dan esos procesos en telesecundarias donde los grupos son menores y la relación con los maestros es diferente?

La SEP en su informe 2012 – 2013 sobre Indicadores del Ciclo Funcional de los Consejos Escolares de Participación Social (SEP, 2013), muestra que las telesecundarias son las escuelas de educación secundaria que más CEPS tienen instalados con el 82.56 por ciento frente al 78.28 por ciento en las generales. Además, no sólo se crean sino que el 45.53 por ciento llegan a tener la tercera asamblea mientras que en las generales, el 29.71 por ciento logran convocarla. En cuanto a los comités, las secundarias generales lograron establecer 11.619 y las telesecundarias 25.173²¹. Así que avanzar con investigaciones que den cuenta de las interacciones entre actores que expliquen cómo se dan esos procesos reflejados en las estadísticas es relevante para entender a fondo las diferentes dinámicas de acuerdo a la modalidad educativa.

²¹ Ver el informe completo en:
http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/372/1/images/indpartsoc2012_2013.pdf

Es importante seguir indagando sobre las capacidades democráticas presentes en los estudiantes y si éstas se modifican o mantienen a lo largo de su trayectoria escolar. Para ello, habrá que conducir estudios longitudinales.

También es necesario realizar estudios que se enfoquen en las prácticas democráticas dentro de las aulas y para ello se requerirían observaciones en aula.

Sería interesante estudiar escuelas donde la sociedad de alumnos funcione adecuadamente en términos de participación democrática. ¿Qué acciones llevan a cabo? ¿Cuál es la actitud de los directores frente a los proyectos que los estudiantes plantean?

Otra limitación para llevar a cabo este trabajo fue que a pesar de que se intentó, no se pudo ingresar a las escuelas en los primeros meses del ciclo escolar, lo cual dificultó que se pudieran realizar observaciones de las reuniones de los CEPS, ya que es en esos meses cuando la mayoría de las escuelas cumplen con las reuniones plasmadas en el Acuerdo 535. ¿Se integra a los jóvenes? ¿y si se hace es sólo por cumplir un requisito o se les permite participar activamente? Estas preguntas sólo pueden ser respondidas con estudios que contemplen otras formas de recolección de datos y que podrían complementar lo aquí expuesto.

Quedan entonces muchos interrogantes pendientes pero es posible decir, que la información aquí presentada da cuenta de valores políticos que poseen determinados “ciudadanos inesperados” (Acevedo y López, 2012), los cuales esperan ser escuchados para poner en práctica las habilidades democráticas que en el discurso presentan. De las políticas públicas encaminadas a fortalecer la PS,

pero también de las formas de organización escolar, depende que esas habilidades salgan a flote, para que sea gracias a la escuela y no a pesar de ella que esos jóvenes se conviertan en ciudadanos participativos.

REFERENCIAS

- Acevedo, B., Sánchez F, Lorandi, M y Almeida, A. (2008) La organización comunitaria de la Participación Social en la Educación: Dos experiencias en *Participación social en educación, del análisis a las propuestas*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. pp 21-32
- Acevedo, A. y López, P (2012) Introducción. Los ciudadanos inesperados. En: Ciudadanos Inesperados. México. Colegio de México y Cinestav
- Altamirano, S. y Martínez, A. (2011). *El método comprado y el Neo-Institucionalismo, como marco metodológico para la investigación de las ciencias sociales*. (México) Revista Mundo Siglo XXI, CIECAS-IPN, Núm 25, Vol. VII, pp. 55-63
- Antúnez, S. (1998a). Claves para la organización de centros escolares. Cuadernos para la educación, España: Universitat Barcelona – ed. Horsori, 5ta edición
- Antúnez, S. (1998b) La gestión escolar en la transformación de los sistemas educativos [conferencia] <https://www.youtube.com/watch?v=G1rWn416P2s> consultado el 25 de Marzo 2014
- Antúnez, S. (1999) *La participación de las familias en la escuela*. En Antología de Gestión Escolar (263-271), México: Sep http://www.sepbcs.gob.mx/Carrera_Magisterial/Anto_Ges_Esc.pdf Consultado el 7 de Marzo de 2014
- Arbós X.; Giner S. (1993). La gobernabilidad. Ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial, Madrid, Siglo XXI.
- Batlle, A. (1992). *Diez Textos Básicos de Ciencia Política*. (Barcelona). Ariel
- Carvalho, R. (2012), Student participation in Brazil - The case of the 'grêmio estudantil' *Management in Education no. 26*: 15, <http://mie.sagepub.com/content/26/3/155> Consultado el 13 de Julio de 2012
- Canales, A. (2006) La participación social en educación: un dilema por resolver. En: Perfiles educativos, tercera época, 28 (113) pp. 51-67 Universidad Autónoma de México, México D.F

- Carriego, C. (2010) La participación de las familias: injerencias en la gestión y apoyo al aprendizaje. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. 8 (3) pp. 51- 67 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>
Consultado el 20 de Marzo 2014

- Castillo, L. (2007). Gobernabilidad y descentralización educativa. En: Gobernabilidad y gestión educativa, México, SEP y Subsecretaría de Educación Básica.

- CEPAL (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía. CEPAL, México.
<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/4425/lcg2071.pdf>
Consultado el 6 de agosto 2014

- Cohen, L, Manion, L, Morrison, K (2008) Research Methods in Education Paperback

- D'angelo, E & Médina, A. (1999). *Como organizar una institución centrada en la participación*. En Antología de Gestión Escolar (201-216), México: Sep
http://www.sepbcs.gob.mx/Carrera_Magisterial/Anto_Ges_Esc.pdf
Consultado el 7 de Marzo de 2014

- Delgado, M (2008) Identidad cultural y participación social en el preescolar: Un estudio de caso en una comunidad Náhuatl de Puebla en *Participación social en educación, del análisis a las propuestas*. Pp. 7-20 México: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C.

- Denscombe (1998). The good research guide for small-scale social research projects. Great Britain: Open University Press

- Diario Oficial de la Federación (1982) Acuerdo 98
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo98.pdf>
Consultado el 16 de julio 2014

- Diario Oficial de la Federación (2013) Programa sectorial de educación 2013 – 2018
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
Consultado 8 de enero 2014

- Díaz, C., Alfaro, B., Calderón, L., Álvarez., N. (2010). *Los protagonistas de los consejos educativos institucionales: tensiones y dilemas de la participación en la gestión de la escuela pública*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. 8 (3), pp 33-4
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art2.pdf>

Consultado el 8 de Febrero 2014

- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2011)
<http://www.rae.es/rae.html>
- El Universal, “PGR acepta querrela contra ex gobernador Juan Sabines” 7 de abril de 2013. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/915256.html>
Consultado el 31 de julio 2014

- Ezpeleta, J. (1992) Problemas y teorías a propósito de la gestión pedagógica. En la gestión Pedagógica de la escuela, Chile: UNESCO/OREALC, pp. 101-117 <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936sb.pdf>

Consultado el 21 de Marzo 2014

- Frankfort, C. & Nachmias, D. (1992) *Research Methods in the Social Sciences*. USA: Edward Arnold.
- Font, J Coordinador (2001). *Ciudadanos y decisiones públicas*, Barcelona: Editorial Ariel
- Flores-Crespo, P. (2006) *Participación social y ciudadana*. Cuaderno de Trabajo. Observatorio Ciudadano de la Educación, México.
- Flores-Crespo, P. (2010). *Participación social, una política extraviada*, *Campus Milenio*, no. 372, 6 de octubre, México.
- Flores-Crespo, P (2013) *Del ogro filantrópico al pedagogo democrático la participación ciudadana en la escuela, primera-parte*. en *Campus Milenio*, enero 17, 24 y 31 de 2013. <http://red-academica.net/observatorio-academico/2013/01/23/del-ogro-filantropico-al-pedagogo-democratico-la-participacion-ciudadana-en-la-escuela-primera-parte/>
Consultado julio 14 de 2014
- Galván, M. (2008) *La participación de la comunidad en asuntos escolares en Participación social en educación, del análisis a las propuestas*. México, Observatorio Ciudadano de la Educación A.C. pp 49-62

- Gertler, P. Patrinos, H. Rodriguez, E. (2012), Parental Empowerment in México: Randomized Experiment “Apoyo a la Gestión Escolar” Program in Rural primary School in México, [Conferencia], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530174.pdf> Consultado el 11 de Mayo 2014
- González, J.F (2007). Introducción. En: Gobernabilidad y gestión educativa, México, SEP y Subsecretaría de Educación Básica.
- Gutiérrez, A. (2011) Ciudadano territorial y formación ciudadana. En Formación Ciudadana: una mirada desde Colombia y México, Medellín, Universidad de Antioquia y Universidad de Colima
- Haefner, C. (2007). Descentralización y modernización de los gobiernos locales: “buen gobierno” para un desarrollo participativo e incluyente. En: Gobernabilidad y *gestión educativa*, México, SEP y Subsecretaría de Educación Básica.
- Held, D. (2007). Modelos de democracia, Madrid: Alianza Editorial
- Hernandez-Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2008) Metodología de la investigación. Cuarta edición. México: McGraw-Hill
- Instituto Federal Electoral (2005), Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010, http://www2.ife.org.mx/portal/site/ifev2/Programa_Estrategico_de_Educacion_Civica/?jsessionid=2yPRPnbpShcvxkqgdZS1Mvc1J0tSndmhy1945jFGhSq3GTvGKppd!-1339811243!-920563755 Consultado el 4 de julio de 2012
- Jiménez, E (2007). Gobernabilidad democrática. En: Gobernabilidad y gestión educativa, México, SEP y Subsecretaría de Educación Básica.
- Jiménez, L. (2011) Gestión Escolar y Participación Social: Modelos Emergentes en dinámicas locales, [Ponencia], XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México.
- Kidder, Ch, Judd, L (1986) Research Methods in Social Relations
- Kliksberg, B. (2001) Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina. En: *Reforma y Democracia* (revista del Clad), núm. 19, febrero 2001. Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (Clad), Págs. 1-22. <http://www.clad.org.ve/rev19/kliksber.pdf>

Consultado el 13 de Octubre 2012

- Latapí, P (1995) *La participación social en educación*. En: Comentarios a la Ley General de Educación. México: Centro de Estudios Educativos

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

- Latapí, P (2004b) *La política educativa del Estado mexicano desde 1992*. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 6, No. 2, 2004
<http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/108/187>
Consultado julio 30 de 2014

- Latapí Sarré, Pablo (2005) "La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107. México: CESU–UNAM

- LGE (1993) *Ley General de Educación* en http://www.sepbcs.gob.mx/legislacion/ley_general_educacion.htm

Consultado el 14 de Octubre de 2012

- Lorea, Ma. Moreira, A. Dall'Ilina, Ma. Cossio, Ma. Marcolla, V. (2012) *Gestión Escolar Democrática: Una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil*, 17 (52) pp 89-113 *Revista Mexicana de Investigación Educativa* México, D.F.

- Martínez. A., Bracho, T., Martínez., O. (2007) *Los consejos de participación social en la educación y el programa escuelas de calidad: ¿Mecanismos Sociales para la rendición de cuentas?*. México: CIESAS

- Muñoz, A. (2004) *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 1992 – 1998*. México: Universidad iberoamericana.

- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999). Comunicado 1: ¿Qué pasa con los Consejos de Participación Social? México: OCE. En www.observatorio.org
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2010) "Las nuevas reglas para la participación social en la escuela". En: Este país, Número 234, Octubre 2010 pp. 18 – 21
- OCDE (2013) Resultados encuesta Talis. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page290
Consultado el 5 de agosto 2014
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006) Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía, Revista Iberoamericana de Educación, no. 42, pp 15-29 <http://www.rieoei.org/rie42a01.htm> Consultado el 14 de Junio 2012
- Padua, J. (2002 [1979]) Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. Novena reimpresión. México: FCE-Colmex.
- Parra, J. (2004). La participación de los padres y las sociedades circundante en las instituciones educativas. Tendencias Pedagógicas, (9) pp 765-787 http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_07.pdf Consultado el 14 de Junio de 2014
- Pérez, A. (2013). *Gestión Escolar y cultura escolar*. Referentes analíticos alrededor de la reforma educativa. Revista Electrónica Gestión de la Educación, 3 (1) pp. 73-81 <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/10636> Consultado el 18 de Marzo de 2014
- PNUD (2004) Informe sobre Desarrollo Humano. México 2004. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- Presidencia de la República (2007) Plan Nacional de Desarrollo <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>
Consultado el 18 de mayo 2012
- Rivera, M. y Milicic, N., (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, creencias, expectativas, y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica, Psykhe Pontificia Universidad Católica de Chile 1 (15) pp. 119-135

- Restrepo, D. (1997) Relaciones Estado-sociedad civil en el campo social. Una reflexión desde el caso colombiano. En: *Reforma y Democracia* (revista del Clad), 7 (1) Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (Clad). <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/007-enero-1997/0028504.pdf>
Consultado el 13 de Junio de 2012
- Rodríguez, L: (2009) La configuración de la formación ciudadana en la escuela, México, Universidad Pedagógica Nacional
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y Participación social en la Escuela Pública, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16 (50) pp-751-773. Julio-Septiembre
- Schettino, M (1999) Propuestas para elegir un futuro, México: Editorial Océano
- Secretaría de Educación Pública (1999) Acuerdo número 253
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/Acuerdo253.pdf>
Consultado el 31 de julio 2014
- Secretaría de Educación Pública (2001) Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. México: Banco de México
- Secretaría de Educación Pública (2010a) Información sobre los lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social. México: Gobierno Federal
- Secretaría de Educación Pública (2010 b) Modelo de gestión educativa estratégica México: Gobierno Federal
- Secretaría de Educación Pública (2011) Encuesta nacional de juventud 2010
http://cendoc.imjuventud.gob.mx/sin_registro/Cuestionarios/CuadernilloENJ2010FINAL9DIC.pdf
Consultado el 29 de julio 2014
- Secretaría de Educación Pública (2012). Indicadores del ciclo funcional de los consejos escolares de participación social ciclo escolar 2011-2012. México: Gobierno Federal

- Secretaría de Educación Pública (2013) Indicadores del ciclo funcional de los consejos escolares de participación social ciclo escolar 2011-2012. México: Gobierno Federal

http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/372/1/images/indpartsoc2012_2013.pdf

Consultado el 28 de noviembre de 2014

- Sen, A. (2009). The idea of justice, Gran Bretaña: Penguin.
- Sepúlveda, C y Valdés, A. (2008) basado en documento de M. Teresa Rodas (2003) – 2008, La escuela como espacio de participación democrática consultado el 11 de noviembre de 2012
 - Silva, C. y Martínez, M. (2007) Empoderamiento, participación, autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. Revista Interamericana de Psicología 41 (2) pp 129-138
 - Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP
 - Schmelkes, S. (2000). Calidad de la Educación y Gestión Escolar. En Primer Curso Nacional para directivos de educación primaria (125-134). México: Sep http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos_2011/BM08/CURSO%20NACIONAL%20GUIA.pdf Consultado el 10 de Febrero 2014
 - Velázquez, E., Martínez, M., Cumsille, P. (2004), Expectativas de autoeficacia y actitud prosocial asociadas a participación ciudadana de jóvenes, Psykhe, Noviembre, 13 (2) pp 85-89 Pontificia Universidad de Chile, Santiago de Chile.
 - Vélez, H. Linares, M., Martínez, A., Delgado, M (2008) Participación Social en escuelas preescolares y primarias: Reflexiones y propuestas desde la experiencia de una organización social. Participación social en educación, del análisis a las propuestas. pp 33-48 México: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C.

- Veloz, N. (2003). Poder Sindical y participación social en la educación básica: la disputa por la gestión educativa. México: FLACSO
- Verduzco, G. (2003). Organizaciones no lucrativas: visión de su trayectoria en México, Colegio de México, Cemefi. México D. F.
- Weber, M. (1964) Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica. México
- Yin, K, Robert. (2003). *Case Study Research, Design and Methods, Third Edition*. (U.S.A). SAGE publications.
 - Zurita, U. (2008). Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica 2000-2006. En Participación social en la educación: De análisis a las propuestas (63-78). México: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C.
 - Zurita, U. (2010) La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. Flacso-México Vol. 3 No. 2

Anexos

ANEXO 1: Fotografías del trabajo de campo

Escuela Secundaria Distrito Federal



Escuela Secundaria en Durango



Escuela Secundaria en Chiapas



Guion de entrevistas para grupo focal Maestros

Platíquenos, qué significa para ustedes participación, qué valores le asignan, para la escuela y para el aprendizaje de los alumnos

En general que piensan de los Consejos Escolares, para qué sirven

Conocen algunas funciones para de los Consejos Escolares ¿Cuáles serían?

¿Cuál ha sido su experiencia con los Consejos Escolares de Participación?

¿En su apreciación, en qué medida los consejos escolares son benéficos para la escuela?

Para usted ¿Por qué los padres no participan?

Participación en el aprendizaje

Hasta qué grado estaría dispuesto a que junto con los padres tomar acuerdos para la mejora de aprendizajes

¿Cómo gestiona usted en clase la participación de los padres de familia?

¿Qué ventajas y desventajas tiene para usted la participación de los padres?

¿Cómo debería ser para usted la participación de los padres, qué espera de la participación?

Guion de entrevista para grupo focal padres de familia

Nociones Generales

¿Qué necesita la educación en México para mejorar

¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los padres de familia en relación con la educación de sus hijos?

¿En su opinión cuáles son las mayores dificultades de los jóvenes hoy en día?

La escuela y la relación con los maestros

¿Qué opina de la escuela?

¿Cuáles son los problemas más graves de la escuela?

¿Qué soluciones podrían adoptarse para mejorarlos?

¿Cuál debe ser, en su opinión, el papel de los padres de familia en la escuela secundaria de sus hijos?

¿Qué información le dan los maestros de sus hijos el día que le entregan las calificaciones?

¿Cuáles son los temas que trata con los maestros de sus hijos con más frecuencia?

Participación social (CPS y APF)

¿Qué mecanismos utiliza la escuela para dar información o convocar a los padres de familia a las reuniones?

¿Cuáles fueron las razones para asistir a la reunión que se realizó hoy?

¿Sabe qué es y para qué sirve el CPS?

¿Sabe qué es y para qué sirve la APF?

¿Considera necesario que existan esas dos asociaciones? ¿Por qué?

¿Qué opina del funcionamiento del CPS de esta escuela?

¿Qué recursos necesitaría para participar más activamente?

¿Si usted tuviera más tiempo qué actividad realizaría con el consejo?

Guion de entrevista para grupo focal estudiantes

Nociones Generales

¿Por qué cree usted que es importante la democracia?

¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los jóvenes hoy en día?

¿Qué se puede hacer para mejorarlos?

¿Qué pueden hacer los jóvenes para construir una sociedad mejor?

La escuela y la relación con los maestros

¿Qué opina de la escuela?

¿Cuáles son los problemas más graves de la escuela?

¿Qué soluciones podrían adoptarse para mejorarlos?

¿Conoce cuál es el camino a seguir en caso de tener un inconveniente?

¿Cómo es la comunicación de los estudiantes con sus maestros?

¿En su opinión cuáles son los problemas más frecuentes por los que se acude al maestro?

Participación social

¿Quién toma las decisiones en la escuela sobre el uso del dinero, las cuestiones académicas, los eventos que se realizan?

¿Qué opciones hay en la escuela para que los jóvenes expresen sus ideas?

Si dependiera de usted, ¿qué temas le gustaría tratar con los maestros y directores de la escuela?

¿Sabe qué mecanismos existen en la escuela para que los padres de familia puedan relacionarse con los directivos y maestros?

¿Qué se necesitaría para que los estudiantes participaran más activamente?