

PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA PRIMARIA DE  
UNA LOCALIDAD DEL INTERIOR DEL ESTADO DE YUCATÁN

Rocío Guadalupe Sánchez Benítez

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa

Tesis dirigida por  
Juan Carlos Mijangos Noh

Mérida de Yucatán  
Septiembre de 2015

Mérida, Yucatán a 29 de mayo de 2015.

C. Pedro José Canto Herrera  
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación  
Facultad de Educación, UADY  
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

“PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA PRIMARIA DE UNA LOCALIDAD DEL INTERIOR DEL ESTADO DE YUCATÁN”

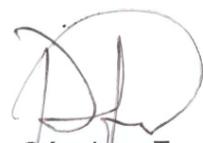
Presentado por ROCÍO GUADALUPE SÁNCHEZ BENÍTEZ para obtener el grado de MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:

### Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

  
Dr. Pedro José Canto Herrera  
Miembro propietario

Atentamente  
Comité Revisor

  
Dr. Pedro Sánchez Escobedo  
Miembro propietario

  
Dr. Juan Carlos Mijangos Noh  
Director y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar  
C.c.p. Interesado

Declaro que esta tesis es  
mi propio trabajo, con excepción de las citas  
en la que he dado crédito a sus  
autores; asimismo afirmo que  
este trabajo no ha sido presentado  
para la obtención de algún  
título, grado académico o equivalente.

Rocío Guadalupe Sánchez Benítez

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 552583/293117 durante el período de agosto de 2013 a julio de 2015 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## Dedicatoria

A mi familia, especialmente a mi amigo y esposo, Alejo, quien con su amor, consejo y paciencia me motiva siempre a seguir adelante, a nuestro hijo, Esteban, por enseñarme que al final del día nada cura mejor el cansancio que una sonrisa suya, y a mi madre y cómplice, mujer tenaz e incansable.

## Agradecimientos

Agradezco infinitamente la confianza, el cariño y las enseñanzas de todas y cada una de las familias de Ajal que me abrieron las puertas y compartieron mucho más de lo esperado pues sin su participación este trabajo no tendría razón de ser.

De igual modo, agradezco al Dr. Juan Carlos Mijangos Noh por su tiempo, sus consejos y, especialmente, por la confianza y libertad que me brindó para construir y desarrollar este trabajo de investigación. No cabe duda que permitiéndome pensar y actuar por mí misma contribuyó de manera muy especial en mi formación.

## Resumen

En vista del reconocimiento de los beneficios escolares de la participación comunitaria en diversos escenarios a nivel internacional (Bustos, 2011; Carolan-Silva, 2011; Salimbeni, 2011; Schmelkes et al.; Torres, 2008, entre otros) se visualiza la PCE como una herramienta potencial de los actores educativos para involucrarse, de diversas maneras, en la educación, y contribuir a través de sus actuaciones al alcance de una mejora educativa al interior de la escuela.

Con esto en mente, este estudio surge del interés por conocer, desde adentro, la realidad educativa de una localidad del interior del estado de Yucatán, cuya población en condición de rezago educativo supera al 50% de los habitantes (INEGI, 2010). El caso se estudia en términos de las formas, posibilidades y oportunidades de participación, así como de los factores que la determinan para así poder conocer, al menos en parte, el alcance y las limitaciones de la PCE en un ámbito educativo rural del estado.

Para tal fin, parto del conocimiento de las perspectivas y opiniones de los actores educativos de la escuela primaria de Ajal sobre la educación formal, pues reconozco que el conocimiento del contexto escolar y social en que se desarrolla la PCE tiene mucho que aportar para la comprensión de la misma. Enseguida, observo participativamente la dinámica escolar para así poder identificar a los miembros de la comunidad escolar, así como las diversas formas de participación presentes en la primaria. Finalmente, gracias al involucramiento con la comunidad de estudio, logro identificar algunos de los muchos factores que influyen en la PCE y, junto con los participantes del estudio, descubro complejas relaciones que la condicionan.

## Tabla de contenido

Resumen

Tabla de contenido / i

Tablas / vi

Capítulo I. Antecedentes / 1

Participación comunitaria / 1

Actores educativos: expectativas y opiniones sobre la educación escolar / 4

Contexto / 5

Yucatán / 5

Ajal / 5

Oferta educativa en Ajal / 7

Preescolar / 7

Primaria / 9

Programa Escuela de Tiempo completo (PETC) / 10

Telesecundaria / 12

Vivienda en Ajal / 13

Planteamiento del problema / 13

Objetivos / 17

Justificación / 17

Capítulo II. Revisión de literatura / 19

Participación, comunidad y escuela / 19

Participación / 20

Comunidad / 22

Escuela / 24

La participación comunitaria en la escuela (PCE) / 24

Relevancia de la PCE / 25

Estudios sobre la PCE / 26

Hallazgos sobre la PCE / 31

¿Quién o quiénes participan en la escuela? / 32

¿En qué ámbitos o áreas escolares participan los actores educativos? / 33

Tipos de PCE / 34	
Alcances y limitaciones / 38	
Capítulo III. Metodología / 41	
Sujetos de estudio / 42	
Técnicas de recolección de datos / 44	
Trabajo de campo / 45	
Etapa 1. Primer contacto con el contexto / 46	
Etapa 2. Rapport / 46	
Grupo de preescolar / 46	
Grupo de primaria / 47	
Descripción del taller / 47	
Aspectos relevantes posteriores a la impartición del taller / 47	
Etapa 3. Exploración / 48	
Registro y respaldo de datos / 50	
Aspectos relevantes posteriores a la etapa de exploración / 50	
Etapa 4. Inserción / 51	
Observación externa / 51	
Registro y respaldo de datos / 52	
Aspectos relevantes posteriores a la observación externa / 52	
Observación participante / 53	
Aspectos relevantes posteriores a la observación participante / 54	
Grupo de enfoque / 55	
Registro y respaldo de datos / 56	
Aspectos relevantes del grupo de enfoque / 56	
Etapa 5. Cierre / 56	
Observación participante / 56	
Aspectos relevantes del cierre / 57	
Capítulo IV. Resultados / 59	
Expectativas y opiniones de los actores educativos sobre la educación formal / 60	
¿Qué esperan los actores educativos de la primaria de Ajal? / 65	

¿Qué opinan los actores educativos de Ajal sobre la escuela primaria? / 66
Opiniones y expectativas de la planta docente y administrativa / 69
Opinión de la planta docente / 72
Perspectiva sobre la comunidad escolar / 72
Participación de las familias / 72
Cuestiones críticas / 73
Expectativas de los docentes / 74
Opinión y acción de la Responsable Operativa y Administrativa (ROA) del PETC / 76
Participación de las familias / 77
Mejora conductual de los niños / 77
Asesoría y supervisión del desempeño docente en lo concerniente al PETC / 78
Restablecimiento del vínculo entre las familias y los docentes / 79
Representación y vinculación de las familias con instancias superiores / 80
Factores que determinan las opiniones y expectativas de los actores educativos / 80
Edad, nivel de escolaridad y experiencia escolar / 81
Sujetos de 31-49 años (tres menores de 40 años, y tres mayores de 40). Primaria trunca. Educación enfocada en la alfabetización / 81
Sujetos de 27-56 años (una de 27, 3 de 30-40, y 6 de 40 o más). Primaria concluida. Educación enfocada a aprender un oficio o manualidad / 81
Referentes y experiencia escolares / 81
Formas de participación comunitaria en la escuela (PCE) / 82
Formas familiares de PCE / 82
Participación informativa / 82
Participación consultiva / 84
Participación decisoria / 85
Participación educativa / 86
Formas femeninas de participación comunitaria en la escuela / 87
Participación en la limpieza de las instalaciones / 87
Participación económica / 88

Participación en el Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) /	89
Preparación de alimentos ligado al PETC /	91
Servicio de alimentación ligado al PETC /	92
Limpieza del comedor ligado al PETC /	94
Formas masculinas de participación comunitaria en la escuela /	94
Participación en el mantenimiento de las instalaciones /	94
Factores que influyen en la PCE /	95
Género /	96
Oportunidades de participación, ocupación y disponibilidad de horario /	97
Ocupación femenina y participación manual /	98
Nivel de escolaridad y ocupación /	99
Ocupación y asistencia a juntas y reuniones escolares /	101
Asistencia a juntas escolares y número de hijos /	101
Nivel de escolaridad y toma de decisiones /	102
Factores familiares y participación /	103
Tipos de familia y condición socioeconómica /	103
Situación familiar /	103
Número de hijos /	103
Etnia /	104
Factores políticos y administrativos /	106
Formas de agencia de la política educativa /	108
La participación femenina /	109
Planta administrativa y docente /	110
Responsable Operativa y Administrativa (ROA) del PETC /	112
Capítulo V. Conclusiones /	115
La PCE está condicionada por una serie de cuestiones estructurales /	115
La PCE más allá de la escuela /	116
El alcance de la PCE /	117
Nuevas vías de análisis /	118
Referencias /	121

- Apéndices. Apéndice A. Muestra de registro fotográfico de la visita de los niños del preescolar al jardín botánico / 133
- Apéndice B. Guión de entrevista estructurada / 134
- Apéndice C. Muestra de registro fotográfico de la etapa de observación externa / 136
- Apéndice D. Muestra de registro fotográfico de la preparación de alimentos y servicio de alimentación del PETC / 137
- Apéndice E. Etapa 3. Inserción. Cronograma de trabajo de campo. Septiembre de 2014 a febrero de 2015 / 138
- Apéndice F. Roles del proceso de servicio de alimentación / 146
- Apéndice G. Equipos de limpieza escolar con fecha / 147
- Apéndice H. Censo sobre ocupación de las madres de familia / 150
- Apéndice I. Censo para la detección del rezago educativo en Yucatán / 153

## Tablas

- Tabla 1: Ajal: características de escolaridad de la población de 15 y más años / 6
- Tabla 2: Distribución de alumnos en los grupos multigrado / 9
- Tabla 3: Ausencias de profesores durante el periodo 11 septiembre 2014 – 9 de marzo 2015 / 10
- Tabla 4: Porcentaje de viviendas que cuenta con servicios básicos /13
- Tabla 5: Includ-ed: Tipos de participación de la comunidad en el centro escolar / 34
- Tabla 6: Etapas de trabajo de campo / 45
- Tabla 7: Lista de informantes entrevistados entre el 14 y el 20 de abril / 49
- Tabla 8: Expectativas y opiniones sobre la educación formal en Ajal / 61
- Tabla 9: Descripción de la planta docente y administrativa de la primaria / 70
- Tabla 10: Factores que influyen en la participación comunitaria en la escuela / 95
- Tabla 11: Ocupación y nivel de escolaridad / 99

## Capítulo I

### Antecedentes

**Participación comunitaria.** Como objeto de investigación, la participación comunitaria ha sido abordada y concebida de modos muy diversos. Ha sido pensada como un elemento esencial del capital social y cultural (Torres, 2008, pp. 117-118); como un proceso colectivo, por parte de los padres, cuyo principal objetivo es asegurar oportunidades educativas para sus hijos (Carolan-Silva, 2011, p. 267); como un modelo democrático de gestión (Bustos, 2011, p. 106); y como un elemento clave del proceso educativo que posibilita el éxito académico (Salimbeni, 2011, p. 21), entre otros.

En este capítulo enunciaré brevemente algunos estudios particularmente relevantes sobre el tema. Más adelante, en el capítulo dos, desarrollaré la discusión acerca de los alcances y limitaciones de las distintas perspectivas sobre el estudio de la participación comunitaria en la mejora educativa al interior de la escuela.

En Costa Rica, Torres (2008) dirige el estudio denominado “La participación en la comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela”, cuyo principal objetivo es promover la participación desde la escuela por considerarla un elemento que tiene mucho que aportar a la educación (pp. 117-118). Con esto en mente, parte de la delimitación del concepto de participación, misma que define como una herramienta humana que posibilita a los sujetos para “influir [de manera] informada y voluntaria, en la toma de decisiones y lograr el cambio” (Torres, 2008, p. 115). Partiendo de esta idea, reconoce que los espacios de participación en escuelas rurales suelen ser cualitativamente escasos, puesto que los participantes educativos carecen de información relevante, por lo tanto, no poseen la capacidad de tomar decisiones respecto a la educación. Esta realidad constituye el origen del trabajo de Torres quien considera que la participación, en calidad de derecho, debe pensarse “concreta y real” (p. 116), es decir, debe partir del conocimiento de la información y de la acción voluntaria de los interesados y estar encaminada a la toma de decisiones escolares basadas en las maneras en que los involucrados conciben y entienden su mundo (p. 117).

Una de las aportaciones más relevantes del estudio de Torres es la identificación de algunos de los obstáculos que imposibilitan la participación de padres y madres en la escuela, concretamente el de la escasa existencia de espacios de participación y, por ende, del vacío existente entre escuela y comunidad (p. 118).

Unos años más tarde, en Paraguay, Carolan-Silva (2011) analiza el fenómeno de la participación comunitaria en la escuela. En primer lugar, reconoce que dicha participación resulta relevante puesto que conduce a la construcción colectiva de la educación y a mejores resultados escolares de los niños. En segundo lugar considera que, a pesar de la relevancia de la participación de los padres como actores de cambio en la escuela, existen situaciones políticas y gubernamentales que dificultan participar de manera significativa, lo que resulta en una participación parcial; en otras palabras, los padres toman parte en algunos aspectos de la educación y en otros no, por consiguiente, no se da una participación efectiva (p. 253). En este sentido, Carolan-Silva (2011) afirma que la participación, para que sea efectiva, debe ser voluntaria; de lo contrario, los padres no se visualizan capaces de defender sus intereses ni los de sus hijos; y no participan o lo hacen parcialmente (p. 267).

En virtud de lo antecedente, el objetivo del estudio de Carolan-Silva (2011) consiste en analizar las percepciones de los padres de familia respecto a sus roles en la educación de sus hijos, es decir, de las maneras en que se ven a sí mismos tomando parte en asuntos escolares, para poder comprender las razones que los llevan a actuar de una u otra manera (p. 259).

Contemporáneo al trabajo de Carolan-Silva (2011), en España, Bustos (2011), quien ha dedicado gran parte de su carrera a estudiar realidades educativas en escuelas multigrados rurales, realiza una reflexión sobre escenarios educativos que involucran la participación comunitaria en la educación en varios países; a este respecto comenta: “Es interesante comprobar cómo se llegan a producir aumentos significativos de los rendimientos, disminuciones de los desniveles curriculares y de desequilibrios asociados a la edad-grado a través del desarrollo prolongado de proyectos de participación comunitaria”(p. 105). La tesis central de su trabajo consiste en insistir sobre los beneficios que brinda la participación de los involucrados en la educación, expresada esta como la incorporación de sus saberes culturales locales en el proceso educativo. Esto, en relación

con las escuelas, las gentes rurales, los contextos educativos socioculturales desfavorecidos, se evidencia en mejores resultados escolares (p. 113).

También en Europa, Olivia Salimbeni, investigadora asistente del Departamento de Educación de Cataluña, presenta un trabajo titulado “Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar”. Este trabajo consiste en la presentación de los resultados del proyecto INCLUD-ED, “Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación”. Salimbeni (2011) manifiesta que, al menos en Europa, “la mayoría de los sistemas escolares no están consiguiendo los resultados deseados debido a que muchos ciudadanos y sus comunidades, siguen excluidos del mundo de la educación y de la sociedad, [pero reconoce que] esta situación puede ser revertida” (p. 20). En este sentido, la autora visualiza la participación comunitaria, y especialmente la participación de los padres y madres, como elementos determinantes para el rendimiento académico:

El rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje están influenciados por las interacciones que los estudiantes tienen con todos los actores sociales (profesores, familias, miembros de la comunidad, colegas y otros) que participan en su educación, por lo tanto, el rendimiento estudiantil aumentará, aumentando la participación en la educación de todos los actores sociales (p. 21).

Salimbeni considera el aspecto cultural como un elemento inherente a la educación, que requiere especial atención. En este sentido, la familia y la comunidad resultan nuevamente esenciales para el proceso educativo formal.

(...) para superar las desigualdades en el logro educativo, el currículo debe reconocer las diferencias culturales en la dimensión instrumental del aprendizaje, y una manera para que esto suceda es la participación de las familias y de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones. Con la participación en la toma de decisiones y el aprendizaje en las actividades escolares, los miembros de la familia pueden ayudar a crear una pedagogía culturalmente relevante (p. 26).

En otras palabras, la cultura de la familia y los miembros de la comunidad, expresada por ellos en calidad de actores educativos, se percibe esencial para la participación en la escuela dirigida a la toma de decisiones relacionadas con la educación;

ya que se reconoce como un elemento necesario para el alcance de una educación culturalmente pertinente y contextualizada que posibilite el logro educativo.

**Actores educativos: expectativas y opiniones sobre la educación escolar.**

Después de haber realizado un breve recorrido por los antecedentes de los estudios sobre la participación comunitaria en el ámbito educativo, resulta notable que las investigaciones descritas distinguen a los actores educativos como elementos esenciales de la educación. Ahora bien, estos antecedentes dirigen la atención hacia los padres y las madres, los profesores y los estudiantes como actores principales, debido, posiblemente, a que su participación es una de las más evidentes en el proceso educativo. Con esto en mente, abordo general y brevemente el análisis de investigaciones que tienen como tema las opiniones y expectativas de algunos de estos actores educativos sobre la educación formal, pues considero que dicha información puede contribuir al descubrimiento de aspectos que conviene tomar en cuenta para emprender el estudio y conocimiento de la participación comunitaria en la escuela.

En 2006, Rivera y Milicic publican un reporte de investigación que lleva por nombre “Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica”, cuya aportación consiste en dirigir la atención hacia factores que pudieran influir en la o las maneras en que los actores participan. El objetivo de esta investigación fue “describir y comprender las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores sobre la relación familia-escuela [en Chile]” (p. 119). Las investigadoras recaban información valiosa sobre las opiniones de las familias y los docentes sobre la educación; contrastan las perspectivas de los sujetos sobre las responsabilidades que sus roles conllevan para el alcance de una mejor educación. También identifican factores institucionales, sociales, familiares, individuales y económicos que dan forma a la compleja realidad que los actores educativos viven día con día.

Del mismo modo, Valdés y Urías (2011) presentan el trabajo titulado “Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos”. El objetivo del trabajo consiste en conocer cómo se visualizan los padres y madres dentro del proceso educativo de sus hijos. En este sentido, se busca contribuir a la comprensión del fenómeno

de la participación de los padres y madres de estudiantes de primaria en la educación escolarizada de sus hijos, a través del estudio de las creencias que con respecto a la misma estos poseían, partiendo del supuesto de que sus creencias influían en la manera en que desarrollaban su participación (Valdés y Urías, 2011, p. 101). Partiendo de esta realidad, se prioriza la importancia del rol de la familia en la educación y, al mismo tiempo, se pone especial énfasis en la relación familia-escuela por ser ambas protagonistas del proceso educativo.

Con esto en mente, aunado al apartado anterior respecto a la participación e involucramiento de diversos actores educativos en el ámbito de la educación formal, el reconocimiento y análisis de las creencias, perspectivas, percepciones y expectativas de los actores educativos sobre la o las maneras en que participan, dejan ver que el estudio de la participación comunitaria en la escuela va más allá de la tipificación de actores educativos y de la identificación de las actividades que pueden ser consideradas como participación. En este sentido, se reconoce que esta depende de diversos factores que le dan forma, la determinan y, consecuentemente, garantizan o desacreditan su relevancia para la comunidad educativa.

### **Contexto**

**Yucatán.** De acuerdo con información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el Censo de Población y Vivienda (2010), Yucatán cuenta con una población de 1 408 061 habitantes, de los cuales 33, 383 viven en zonas rurales y tienen entre 15 y 19 años. De estos jóvenes yucatecos 695 son analfabetas, 1,856 no concluyeron la primaria, 11, 660 no terminaron la secundaria y 14,211 —poco más del 40%— se encuentran en situación de rezago educativo total, mismo que es definido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía como la condición de “la población mexicana (...) hombres y (...) mujeres de 15 años y más que no terminaron su educación básica obligatoria” (INEGI, 2013b, p. 3), es decir, que no concluyeron la secundaria.

**Ajal.** En el caso de la exhacienda henequenera en la que se conduce este estudio, el panorama referente al analfabetismo, al nivel escolar y, primordialmente, al rezago educativo dista mucho de ser favorable. Esto se ilustra en la tabla 1 en la cual se concentran

datos oficiales provistos por el INEGI (2010) resultado del último Censo de población y vivienda:

Tabla 1

*Ajal: características de escolaridad de la población de 15 y más años.*

<i>Población</i>	<i>Frecuencia</i>
Población total	758
Población de 15 años y más	577
Población de 15 años o más analfabeta	83
Población de 15 años o más sin escolaridad	57
Población de 15 años o más con primaria incompleta	123
Población de 15 años o más con secundaria incompleta	31

Gracias a los datos de la tabla 1 podemos deducir que en Ajal, el 76.2 % de la población tiene 15 años o más; de estos jóvenes, aproximadamente el 15% son analfabetas, 10% no cuenta con escolaridad, el 6% no concluyó la secundaria y el 21% no concluyó la primaria. Vistas en conjunto, estas cifras representan más del 50% de la población de 15 años o más que vive en condición de rezago educativo, cifra que supera el porcentaje a nivel estatal del 44.3% y el nacional que es del 40.7% (INEGI, 2010).

Ahora bien, complementaria a la definición de rezago educativo provista por el INEGI (2013b, p. 3), de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) esta condición también es entendida como un indicador de carencia social respecto a los “derechos fundamentales de las personas en materia de desarrollo social” (2012, p. 21). Con esto en mente, en lo que respecta al derecho fundamental de todos los individuos a la educación estipulado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, el hecho de que existan cifras tan altas de rezago constituye una razón de peso para prestar atención, por un lado, a posibles factores que podrían estar interfiriendo con dicho derecho pues hay una gran cantidad de personas que no concluyeron la educación básica, y por otro lado, a posibles estrategias y propuestas que permitan disminuir tal condición.

En este sentido, aunque reconozco que la educación como proceso formal escolarizado involucra una serie de elementos que me será imposible conocer en su totalidad, y por ende, abordar en un solo trabajo, es a través del estudio de la participación

de la comunidad educativa en tanto que testigos, informantes y actores principales de lo que acontece en el ámbito educativo formal que pretendo contribuir al conocimiento de la realidad educativa de los habitantes de Ajal y a la reflexión en torno a la condición de rezago educativo en la escuela rural del Estado de Yucatán.

***Oferta educativa en Ajal.*** Aunado al rezago educativo, la ex hacienda, ubicada en un municipio del noroeste del estado de Yucatán, es considerada también como una población con un grado de marginación alto (Secretaría de Desarrollo Social, 2013) entendida esta como la “medida-resumen que permite diferenciar localidades del país según el impacto global de las carencias que padece la población como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas y la carencia de bienes” (Vega, Téllez y López, 2012, p. 9). Con esto en mente y para fines de este estudio, es de primordial importancia el reconocimiento de las carencias educativas de la localidad pues se espera que este aporte elementos que permitan entender, al menos en parte, el porqué del rezago educativo.

Para este fin, presento una breve descripción de la oferta educativa de la localidad (preescolar, primaria y telesecundaria) así como de las condiciones generales de los planteles, especialmente del preescolar y la primaria pues con estos dos tuve contacto directo. Esto con la intención de exponer las carencias educativas percibidas que de estos se desprenden.

***Preescolar.*** El preescolar indígena de Ajal atiende a una matrícula de 32 alumnos en el turno matutino. La educación se imparte en el formato unitario, es decir, las clases de primero, segundo y tercero de preescolar son impartidas simultáneamente en el mismo salón por la misma profesora. Cabe mencionar que la profesora es, al mismo tiempo, la directora del plantel. Esto quiere decir que sus funciones abarcan docencia, administración del plantel, atención a padres de familia, organización de festivales, gestión de recursos, entre otras. La escuela, enrejada en su totalidad, cuenta con una plaza cívica, un aula para clase de aproximadamente 16 metros cuadrados con un ventilador de techo, sillas y mesas suficientes para los alumnos y un escritorio y silla para la profesora, un baño para niños y uno para niñas, un lavamanos, una zona de juegos infantiles, una bodega para guardar

material escolar y de construcción, una cocina-comedor en construcción, y los servicios básicos de agua potable y electricidad.

Aunque la hora oficial de inicio de labores es a las ocho de la mañana, la mayoría de los padres de familia llevan a sus hijos hasta media hora después; sin embargo, la maestra los recibe e integra a la dinámica escolar. Debido a esta situación recurrente, la hora real de inicio de labores es a las ocho y media de la mañana. No obstante y a pesar de contar con treinta minutos de tolerancia, algunos padres de familia suelen presentarse con sus hijos alrededor de las nueve de la mañana. En estos casos, los niños y sus acompañantes suelen quedarse fuera de la escuela pues la maestra, única responsable de los alumnos, no puede interrumpir las labores para abrir la reja misma que permanece cerrada por seguridad de los estudiantes. Aproximadamente a las nueve con treinta minutos los niños tienen un receso para desayunar, actividad que realizan todos juntos en el salón de clases pues no cuentan con comedor ni áreas destinadas para tal fin. Una vez concluido el desayuno, que puede prolongarse hasta pasadas las diez de la mañana pues a esta hora acuden padres de familia con dudas o asuntos pendientes con la directora, los alumnos realizan la rutina de higiene antes de continuar con sus actividades escolares hasta las 11 de la mañana que es la hora de salida general.

La rutina escolar deja ver que el tiempo que se dedica a las actividades educativas es mínimo. Aunado a esto, se identifican varias carencias referentes a la educación. Entre ellas, las más relevantes son: la de personal docente y administrativo que genera que la educación sea impartida intermitentemente pues la maestra se ve en la frecuente necesidad de retrasar y hasta cancelar clases por tener que cumplir con funciones administrativas; y la de material pertinente pues la educación indígena, que en teoría debería impartirse, termina siendo sustituida por educación general pues no se cuenta con el material necesario para tal fin.

Por otro lado, tal como menciono, la única persona asalariada del preescolar es la maestra-directora por lo que otra de las carencias más evidentes es la falta de personal de mantenimiento e higiene. No obstante, la maestra-directora recibe apoyo no remunerado de algunos de los padres de familia para el mantenimiento y limpieza del plantel.

*Primaria.* La primaria general matutina de Ajal cuenta con una matrícula de 49 alumnos distribuidos en tres grupos multigrado tal como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

*Distribución de alumnos en los grupos multigrado.*

<i>Grupo</i>	<i>Grado</i>	<i>Cantidad de alumnos</i>
1	Primero	4
	Segundo	9
2	Tercero	5
	Cuarto	13
3	Quinto	9
	Sexto	9

Como se puede observar en la tabla anterior, el grupo 1 está conformado por los alumnos de primero y segundo grado siendo un total de 13 alumnos; el grupo 2 incluye a los estudiantes de tercero y cuarto grado que en total suman 18; y el último grupo, el de quinto y sexto grado, también es de 18 alumnos.

El personal docente está conformado por tres profesores titulares, cada uno de ellos a cargo de uno de los grupos. En el caso del maestro del grupo dos, tercero y cuarto de primaria, este es también el director del plantel por lo que además de fungir como docente tiene que cumplir con actividades administrativas, de gestión y de organización de las actividades del centro escolar, entre otras. Por este motivo, los alumnos de tercero y cuarto de primaria se ven privados de clase frecuentemente pues el director es requerido para atender cuestiones que le imposibilitan impartir clase. Por ejemplo: cursos de capacitación, inscripciones y bajas de alumnos, concursos estatales, reuniones sindicales, etcétera. Cabe mencionar que esta situación no es exclusiva del director del plantel pues también los profesores de los grupos uno y tres se ausentan esporádicamente por cuestiones similares, tal como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

*Ausencias de profesores durante el periodo 11 septiembre 2014 – 9 de marzo 2015.*

<i>Profesor</i>	<i>Número de ausencias</i>	<i>Motivos</i>
Profesor grupo 1	5	Curso sobre hepatitis Capacitación sobre método de lectura
Director y profesor grupo 2	10	Junta sindical Concurso regional de matemáticas Concurso estatal de matemáticas Gestión de recursos para la construcción de la cocina escolar Gestión de recursos para los talleres de la escuela de tiempo completo
Profesor grupo 3	4	Junta sindical Inscripciones de alumnos Junta sindical Curso sobre hepatitis

El periodo comprendido entre el 11 de septiembre de 2014 y el 9 de marzo de 2015 contó con 108 días hábiles de los cuales pude observar 50. Durante estos últimos registré la inasistencia de los profesores las cuales sumaron 19: cinco del profesor del grupo 1, 10 del director-profesor del grupo 2 y cuatro del profesor del grupo 3 (ver tabla 3). Del mismo modo, y en la medida de lo posible, intenté registrar las razones, de voz de los profesores, por las que se cancelaron las clases; esto con la intención de presentar un panorama de las actividades extraescolares que los maestros tienen que realizar y que interfieren con la labor docente que les corresponde y, por ende, afectan a los estudiantes.

*Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC).* La escuela está inscrita desde el curso escolar 2012-2013 al Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) lo que significa, oficialmente, una ampliación de labores de la 1 y 30 a las 3 de la tarde. Durante la extensión de 90 minutos los estudiantes reciben alimentación diaria, realizan actividades de recreación y algunas actividades educativas que generalmente involucran el reforzamiento de las áreas de español y matemáticas.

Al igual que la mayoría de escuelas rurales pertenecientes al PETC su incorporación al programa depende completamente de la disposición de los padres de familia de hacerse cargo de la preparación de los alimentos, servicio de alimentación, limpieza del comedor y lavado de los utensilios de cocina pues debido a que la matrícula no alcanza el mínimo impuesto por la Secretaría de Educación Pública, la escuela no cuenta con personal de limpieza y, por encontrarse fuera de la zona urbana, no recibe los servicios de proveedores de alimentos que surten a la mayoría de las escuelas de la ciudad. Esto quiere decir que a pesar de tener el derecho de recibir un presupuesto para solventar el gasto de la materia prima alimenticia este se otorga con la condición de que los padres provean la mano de obra para la alimentación y limpieza, así como el espacio en el que se preparan los alimentos pues la escuela no cuenta con cocina.

En lo que respecta a la infraestructura de la escuela, esta cuenta con seis piezas, todas ellas con energía eléctrica, focos y ventiladores, aunque la mayoría de ellos se encuentran descompuestos o son deficientes. Las piezas tienen varios usos: tres de ellas son destinadas para la impartición de clase, una para almacenar material escolar misma que recientemente se convirtió en biblioteca, una adaptada como comedor, y una más que se supone es la dirección pero que sirve de bodega y alberga un refrigerador que sirve para almacenar los alimentos perecederos que no se consumen de un día para otro. A un lado de esta última pieza hay una cocina en construcción que será utilizada para la preparación de los alimentos diarios del PETC. En el centro de la escuela hay una plaza cívica en donde se realizan esporádicamente homenajes y ensayos de la escolta escolar. Este espacio es utilizado también una vez a la semana para la clase de Educación Física de todos los grupos. A un lado de la plaza cívica se encuentran dos baños, uno para niños y uno para niñas con un lavabo y cuatro sanitarios cada uno de ellos, energía eléctrica, focos y agua potable.

Tal como sucede con el preescolar, la escuela primaria sufre de carencias que afectan directamente a los alumnos y algunas veces a sus familias. Si bien es cierto que la escuela cuenta con espacio suficiente para la impartición de clases pues existen aulas dispuestas para cada uno de los grupos, el servicio de alimentación se tiene que proporcionar en tres tiempos pues tanto el espacio del comedor como el mobiliario están

limitados a 15 personas. Esto genera desorganización al momento de retomar las actividades académicas posteriores al almuerzo pues los maestros permiten que los alumnos que reciben los alimentos primero tomen tiempo libre después de comer y este algunas veces se prolonga hasta que el último grupo termina y todos regresan a sus respectivas aulas. Por otro lado, una vez que da inicio el servicio de alimentación los maestros pierden control de sus grupos pues algunos alumnos salen de los salones para averiguar quién está comiendo, qué están comiendo, y la hora a la que les tocará comer. Esto a pesar de que generalmente se sigue el mismo orden para comer; de los alumnos más pequeños, primero y segundo de primaria, a los más grandes, quinto y sexto.

Por otro lado, a pesar de la amplitud del terreno de la escuela, las áreas sin construcción no han sido adaptadas para el uso de los estudiantes por lo que estos juegan, corren y pasan el tiempo libre entre la maleza y hierba que rodea los salones y los baños. Esto se debe en gran parte a que la escuela no cuenta con personal que se haga cargo de las áreas verdes. Sin embargo, los padres de familia suelen contribuir, sin recibir remuneración alguna, con el chapeo y deshierbo del terreno interior de la escuela. Del mismo modo, el mantenimiento de las instalaciones de la escuela, pintura y limpieza general corren a cargo de las familias, mismas que se organizan para mantener el plantel en buen estado.

*Telesecundaria.* La telesecundaria de Ajal atiende a una matrícula de 36 alumnos en el turno matutino. Los alumnos están distribuidos en 3 grupos: primero, segundo, y tercer grado. La planta docente está conformada por 3 profesores titulares, uno para cada grado, de los cuales uno de ellos cumple también la función de director del plantel. La jornada escolar tiene una duración de 6 horas, siendo la hora de entrada a las ocho de la mañana y de salida a las dos de la tarde.

El plantel cuenta con los servicios de agua potable, electricidad, computadoras e internet inalámbrico al que tienen acceso libre tanto los alumnos como los profesores.

En lo que respecta a la infraestructura, el plantel tiene tres aulas de clase, dos sanitarios, uno para mujeres y otro para hombres, y una pieza que alberga la dirección y sirve también como bodega de material y equipo de sonido.

Tal como sucede con el preescolar y la primaria, la telesecundaria carece de personal asalariado que se haga cargo de la limpieza y mantenimiento del plantel.

Desgraciadamente y debido a mi contacto superficial con esta escuela desconozco cómo hace frente la comunidad educativa a estas necesidades del centro escolar pues aunque la matrícula es pequeña resulta evidente que se requiere, como mínimo, limpiar las instalaciones para mantenerlas en buen estado y en condiciones óptimas para ser utilizadas por alumnos y maestros.

**Vivienda en Ajal.** De acuerdo con la última actualización del Inventario Nacional de Viviendas (INEGI, 2012) la localidad de Ajal está conformada de 242 viviendas particulares habitadas por un promedio de 3.5 ocupantes de las cuales, 219 se encuentran habitadas, 216 tienen recubrimiento en piso y electricidad, 206 tienen agua entubada, 201 cuentan con sanitario, 141 tienen drenaje y 43 presentan una densidad alta de ocupantes por cuarto (tres personas o más).

Tal como se puede observar en la tabla 4, más del 90% de las viviendas cuenta con los servicios básicos de piso firme, luz eléctrica, agua potable y sanitarios.

Tabla 4

*Porcentaje de viviendas que cuenta con servicios básicos.*

<i>Servicio</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Recubrimiento en piso	216	98
Electricidad	216	98
Agua entubada	206	94
Sanitarios	201	91

Ahora bien, aunque aparentemente la localidad de Ajal cuenta con la oferta educativa suficiente para concluir la educación básica, así como con los servicios básicos en la mayoría de las viviendas, no es posible ignorar el hecho de que el promedio de escolaridad es de 6.4 años (INEGI, 2012), es decir, que una gran parte de la población no termina la educación primaria y, tal como se menciona anteriormente, viven en condición de rezago educativo.

### **Planteamiento del problema**

Este proyecto de investigación educativa se circunscribe al fenómeno de la participación comunitaria en la educación primaria de una localidad del interior del estado de Yucatán, es decir, a las actividades realizadas por los miembros de la comunidad

educativa, padres, madres y funcionarios del sistema educativo, como parte de la dinámica de dicho centro escolar. Se parte del supuesto de que dicha participación da origen a realidades individuales o colectivas de los miembros de la comunidad educativa respecto a lo que, para cada uno de ellos, significa la educación, así como a relaciones complejas resultantes de sus diversas interacciones. Con esto en mente, se considera relevante conocer lo que los actores educativos opinan y esperan de la educación para así poder vislumbrar, paulatinamente, cómo este conocimiento se relaciona con la o las maneras en que cada uno de ellos participa en la educación de los niños, así como la influencia de diversos factores políticos, sociales, culturales, familiares y/o personales en dicha participación.

En Ajal, como en muchas otras localidades de la exzona henequenera, se identifican situaciones problemáticas en que los niños viven inmersos, tales como la marginación social, la pobreza y el rezago educativo. Si bien es cierto que existe un sinnúmero de causas posibles, “como por ejemplo, políticas educativas, cuestiones sociales, aspectos culturales, familiares y personales (...)” (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, p. 14), resultados de investigaciones y datos de primera mano dirigen la atención hacia la desvinculación de la educación del contexto cultural y local (Mijangos et al., 2009, p. 24), y a la baja o casi nula pertinencia de los planes de estudio (Salimbeni, 2011, p. 26), como las causas principales de estos problemas.

Con esto en mente, y fundamentado en los antecedentes de la participación comunitaria que presento en un apartado previo, es posible suponer que tal necesidad de pertinencia y vinculación puede ser, al menos en parte, solventada con la participación de los miembros de la comunidad educativa, a los que designaré a partir de este momento como actores educativos, en la vida escolar. Esto es debido a que son precisamente ellos los principales conocedores de sus contextos y de las necesidades educativas que de estos emergen.

En vista de esto, resulta evidente la necesidad de partir de la realidad y del contexto particular de los actores educativos para así poder conocer sus formas de participación comunitaria en la escuela primaria de Ajal, así como sus opiniones y expectativas sobre dicha participación y sobre la educación formal en el ámbito local.

En este sentido, si se pretende conocer aquello que obstaculiza o posibilita la participación comunitaria en la educación escolar, resulta necesario preguntarse qué es educación en un sentido lato. Esto con la intención de contar con un panorama amplio del campo de acción de la participación comunitaria en la escuela pues la educación, aun en el ámbito escolar, no se limita a la impartición y recepción de contenidos académicos; es decir, involucra elementos, tales como interacciones y estrategias humanas, que van más allá de los límites del currículo.

En este sentido, se reconoce que no existe una respuesta única que contenga la totalidad de elementos y ámbitos que definen a la educación puesto que esta puede incluir aspectos humanos, físicos, sociales, políticos, y culturales, entre otros. Sin embargo, la antropología nos brinda una definición breve pero clara que constituye el punto de partida de este análisis.

En antropología, la educación se precisa como:

[El conjunto de] procesos sociales que facilitan el aprendizaje en las comunidades humanas. La educación es universal en las sociedades humanas y es necesaria para la continuidad de la vida social como reproducción biológica, subsistencia económica, comunicación simbólica y regulación social, aspectos todos que requieren que los jóvenes sean educados para una participación culturalmente apropiada (Rhum, 2010, p. 181).

Por lo tanto, partiendo de que uno de los objetivos de la educación, en su sentido más amplio, consiste en “facilitar el aprendizaje en las comunidades humanas” (Rhum, 2010, p. 181), se puede suponer que la pertinencia y vinculación de los aprendizajes con el contexto local puede contribuir a satisfacer las necesidades particulares y específicas de la población y, por consiguiente, disminuir las cifras de rezago educativo. Del mismo modo, si se pretende que los aprendizajes y, por ende, la educación sean relevantes, esta última tendría que ser diseñada partiendo de la cultura, entendida por Ruiz (2003) como el “Conjunto de saberes, productos y valores que para una sociedad resultan valiosos” (como se citó en Mijangos et al., 2009, p. 10), mismos que no pueden ser conocidos sino a través del testimonio directo de sus miembros.

Por otro lado, “como la cultura se transmite mediante procesos de enseñanza y aprendizaje (...) la parte esencial de la cultura se encuentra en las pautas incorporadas a las tradiciones sociales del grupo, es decir, en los conocimientos, ideas, creencias, valores, normas y sentimientos que prevalecen en el mismo” (Ellwood, 1974, p. 75). En este sentido y en el marco de esta investigación, se hace evidente la necesidad de reflexionar sobre el papel que la escuela y la comunidad educativa juegan en el proceso de adquisición de todos estos elementos.

A este respecto, la realidad de la educación formal o educación escolar que se imparte en las localidades del interior del estado, en relación a los contenidos y aprendizajes incluidos en los planes de estudio, dista mucho de ser coherente con las necesidades reales de dicha población, puesto que, como es de conocimiento general, los planes de estudio de la educación pública, tanto en su carácter general como indígena, se diseñan ignorando el hecho de que en nuestro país existe una gran diversidad de sociedades, indígenas o no, y que el hecho de compartir ciertas características que nos definen como mexicanos no quiere decir necesariamente que todos seamos iguales ni que nuestras necesidades sean las mismas.

Así pues, según Pech (2009, como se citó en Mijangos, 2009, p. 45) el rezago educativo en localidades del interior del estado se debe, en gran medida a que “los contenidos transmitidos a los estudiantes (...) pocas veces responden a sus demandas culturales y sociales”. Por lo tanto, una de las estrategias posibles para que la educación básica en Ajal sea relevante para los niños consiste en resaltar la importancia de la participación de los actores educativos en la escuela pues son ellos los principales representantes y transmisores de la cultura en la que se desarrolla dicha educación, así como los únicos conocedores de las necesidades reales de su localidad.

En este sentido, surgen cuatro interrogantes que dan forma a los objetivos de esta investigación: ¿cuáles son las expectativas y opiniones de los diversos actores educativos de Ajal sobre la educación primaria de los niños?, ¿cuáles son las formas de participación comunitaria en la escuela primaria de Ajal?, ¿cuáles son las expectativas y opiniones de los diversos actores educativos sobre la participación comunitaria en la escuela primaria de

Ajal?, y ¿qué factores influyen en la participación comunitaria en la escuela primaria de Ajal?

### **Objetivos**

El objetivo general del estudio consiste en conocer las formas de participación comunitaria de los actores educativos de la escuela primaria de Ajal.

Con esto en mente, se formulan los siguientes objetivos específicos que, en conjunto, representan el camino a seguir para alcanzar el objetivo general:

- Conocer las opiniones y expectativas de los diversos actores educativos sobre la educación primaria de Ajal;
- conocer las opiniones y expectativas de los diversos actores educativos sobre la participación comunitaria en la primaria de Ajal;
- conocer los diversos factores que influyen en la participación comunitaria en la primaria de Ajal.

Con la finalidad de evitar confusiones sobre los objetivos, resulta necesario delimitar lo que se entiende por opiniones y expectativas en el marco de esta investigación.

Para tal fin, resulta útil recurrir a las definiciones proporcionadas por la Real Academia Española (2015) debido a su concreción y vigencia:

Las opiniones son definidas como los “juicios que se forman de algo cuestionable [o al] concepto en que se tiene respecto a alguien o algo”. En el caso concreto de esta tesis tales juicios u opiniones se emitirán sobre todo aquello relacionado con la educación formal de los niños de Ajal.

Por otro lado, una expectativa se refiere a la “esperanza de realizar o conseguir algo” y a la “posibilidad razonable de que algo suceda” (RAE, 2015), en este caso, a través de la educación formal.

### **Justificación**

En la última década del siglo XX, la actual exhacienda henequenera de Ajal, ha sido víctima de transformaciones económicas, políticas y sociales que han modificado la vida de los pobladores. Dichos cambios han dado pie a fenómenos tales como la migración del campo a la ciudad con fines laborales y, por ende, a la diversificación de las actividades económicas. Desde el punto de vista de Baños: “Esta situación se explica por la sencilla

razón de que los ingresos provenientes de la agricultura [que cada vez es practicada por menos familias de la localidad] son absolutamente insuficientes para hacer depender de ellos a la familia” (1993, p. 431).

Por lo tanto, los pobladores de Ajal, junto con los habitantes de otras localidades pertenecientes a la exzona henequenera del estado de Yucatán, se han visto obligados a recurrir a actividades económicas complementarias al trabajo del campo pues si bien dicha actividad fue en su momento la principal fuente de ingreso, en la actualidad ha sido relegada al plano familiar como una actividad secundaria practicada casi exclusivamente por los adultos mayores. Ciertamente la producción agrícola provee de algunos alimentos a los miembros de la familia; sin embargo, en la mayoría de los casos no constituye un trabajo remunerado.

Como resultado de estos cambios en la dinámica social y económica de Ajal, la escuela ha cobrado una importancia vital puesto que juega un rol determinante en la socialización y el desarrollo y vida de los niños; pues es en gran parte a través de la escuela que es posible adquirir habilidades, conocimientos y aprendizajes que permitirán a los niños hacer frente a los retos que les depara el futuro. Por consiguiente, en la medida en que estos conocimientos y aprendizajes sean coherentes con las necesidades emergentes del contexto social y local de los niños, la educación podrá ser considerada valiosa y, por ende, el proceso educativo cobrará sentido.

## Capítulo II

### Revisión de literatura

En este capítulo persigo dos objetivos: el primero consiste en analizar los diversos elementos que constituyen la participación comunitaria en la escuela (PCE). Con esto en mente, presentaré algunas definiciones sobre los términos: participación, comunidad y escuela. Con esto aspiro a comprender con más claridad el fenómeno de la PCE. Por otro lado, el segundo objetivo consiste en presentar un panorama breve concerniente al estudio de la PCE durante la última década, con la intención de compartir el actual estado de conocimiento sobre el tema. En este sentido, se expondrán las perspectivas de diversos autores sobre la PCE y su relación con el éxito escolar y la mejora educativa al interior de las escuelas, y se hará mención de algunos referentes internacionales que coinciden en que la PCE aporta beneficios muy variados a la educación formal. Finalmente, esta revisión permitirá exponer los propósitos, alcances y limitaciones de las distintas perspectivas sobre el estudio de la PCE.

Con estas tareas en mente, repasaré estudios de diferentes autores e intentaré dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué es la PCE?, ¿por qué es importante el estudio de la PCE?, ¿cuáles son las razones que han motivado el estudio de la PCE?, y ¿qué resultados (alcances y limitaciones) se han obtenido del estudio de la PCE?

**Participación, comunidad y escuela.** La participación comunitaria en la escuela es un constructo compuesto de tres conceptos, bastante ricos por sí mismos. Por lo tanto, considero necesario partir de la definición, aunque sea breve, de los términos participación, comunidad y escuela, con el afán de alcanzar la mayor claridad posible en lo que respecta a la PCE.

A simple vista, estos términos forman parte de la cotidianidad de muchos de nosotros; sin embargo, saber a qué se refiere aquel que dice que participa comunitariamente en la escuela no es tan evidente. Por consiguiente, una breve exploración de las definiciones generales de participación, comunidad y escuela proporcionadas por la Real Academia Española (RAE), y unas cuantas un poco más particulares, como las generadas por algunas disciplinas, demostrará que no se puede dar por sentada la objetivación de estos términos.

Lo mismo sucede con la PCE. Es decir, hay que reconocer que, tanto los conceptos por separado, como el constructo, presentan matices que, de uno u otro modo, constituyen límites, pero también amplían horizontes, respecto a las acciones a las que se refieren.

**Participación.** Concepto derivado del verbo participar. Según la RAE (2015), participar (del latín *participāre*) comprende acciones que requieren desde “tomar parte en algo”, “recibir una parte de algo” hasta “compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona”. Otra acepción implica que la participación es “tener parte en una sociedad o negocio o ser parte de ellos”. Ahora bien, todas estas son definiciones del mismo término y presentan una que otra variante en lo que se refiere a su especificidad. Por ejemplo, la tercera y cuarta definición son más específicas en el sentido en que involucran, explícitamente, cierto grado de identidad, o de relación manifiesta, respectivamente, con la(s) otra(s) persona(s).

Ahora bien, la definición de participación también presenta matices según la disciplina o área de conocimiento que la genera. Por ejemplo, en sociología, la participación es concebida como la “entrada en alguna situación social definida identificándose con ella por medio de la comunicación o de la actividad común” (Pratt, 1974, p. 211). Esta definición, a diferencia de las anteriores, incluye el aspecto comunicativo como una característica deseable de la participación. Sin embargo, no deja de ser general ya que no se circunscribe a ningún fenómeno en particular; es decir, puede ser empleada respecto de cualquier tipo de situación social.

No obstante, aunque la acción de participar, desde el punto de vista de la sociología, no es exclusiva del ámbito escolar, esta disciplina nos brinda información valiosa acerca de la participación, puesto que, desde el siglo pasado, empieza a reconocer que no existe “la” participación, sino varios tipos de esta. Por ejemplo, Pratt (1974) habla de participación social y participación condicionada. La primera es aquella que los seres humanos practican de manera consciente y que tiene que ver con la interacción social de personas que, de una u otra manera, se sienten identificados con el resto del grupo. El segundo tipo de participación, también conocido como participación parcial, es aquel que explica la exclusión de grupos subordinados con relación a los dominantes y que se percibe como la privación de su participación plena en la cultura (p. 211).

Estas dos nociones de participación nos dejan ver que la existencia de varias definiciones de este término no constituye, como podría pensarse, una contradicción sino un intento de especificidad y particularidad en lo que respecta al empleo del término participación. A este respecto, Naval (2003) sostiene que “conviene tener en cuenta que la participación puede tener diversas formas, no necesariamente incompatibles entre ellas, pero sí más o menos convenientes según el tipo de relación que las sustenta”. Por lo tanto, la naturaleza de estas relaciones será el punto de partida para definir lo que se entiende por participación (p. 2).

Por ejemplo, desde una perspectiva político-democrática, “la participación es un proceso que implica la generación de conciencia crítica y de acción intencional y voluntaria en el ciudadano y es realmente efectiva mientras modifique y amplíe las relaciones de poder” (López, Guaimaro y Rodríguez, s. f., p. 3). Es decir, participar constituye un acto, consciente y pleno, de cambio.

Por otro lado, según Esté (2010) la participación es la oportunidad [y obligación] de los sujetos de involucrarse en la búsqueda de soluciones a problemas grupales, por lo que es, en cierto modo, una expresión práctica de la socialización con objetivos bien definidos que van en sentido opuesto a la actuación individualista y exclusiva. En palabras de la autora: “Se puede considerar a la participación como una concepción de carácter humanista, profundamente inclusiva y de convicción democrática” (p. 6). Cabe mencionar que además de Esté (2010) otros autores (García, Hernández y Morillas, 2010; Muñoz, 2011) consideran el aspecto democrático como elemento esencial de la participación.

Desde una perspectiva de cooperación social, “la participación puede interpretarse como un compromiso directo de la comunidad en la toma de decisiones y en la solución de sus problemas que se hace de forma solidaria con otros, para modificar una realidad, buscando el bienestar colectivo” (Rivas, 2009, p. 39).

Ahora bien, concretamente a lo que se refiere este estudio, la participación desde una perspectiva escolar ha sido ampliamente definida. Por ejemplo, la organización Child Trends define la participación de los actores educativos como la asistencia, al menos una vez durante el año escolar, a una junta escolar general, a una junta programada con el maestro de los hijos o a un evento escolar, así como también al hecho de ser voluntarios en

la escuela o de ser parte de un comité escolar (2013, p. 7). Esta definición, si bien se refiere a las acciones más comunes realizadas por los padres en las escuelas de sus hijos, resulta insuficiente pues deja fuera acciones de otra índole que podrían también ser consideradas como participación en la escuela. A este respecto, la definición proporcionada por Martiniello abarca un panorama de acción más amplio pues establece que la participación involucra “prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres [en calidad de actores educativos] ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos” (1999-2000, p. 2). Por lo tanto, se puede afirmar que el hecho de asistir a las juntas y eventos de la escuela constituye una interacción de los padres con la escuela, sin embargo, esta no es, o no debería de ser, la única manera de participar.

**Comunidad.** De acuerdo con la RAE, comunidad (del lat. *communitas*, *-ātis*) se refiere, en una de sus acepciones, al “conjunto de personas de un pueblo, región o nación”, en cuyo caso las características pueden ser varias, tales como la lengua, la cultura, el territorio, etc. También puede referirse al “conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos”, tal es el caso de la Comunidad Europea. De manera más precisa en relación con lo que se estudia en esta tesis, una comunidad puede ser el “conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes”, sin importar si se trata de un grupo pequeño o uno grande, sino más bien enfatizando en el hecho de compartir algo.

En este sentido, el conjunto de sujetos de estudio de este trabajo son considerados miembros de una comunidad puesto que comparten características histórico-contextuales, sociales y étnicas, entre otras, aunque no necesaria, evidente o exclusivamente, compartan intereses en común.

No obstante la utilidad de las definiciones de la RAE para comprender a qué se le denominará comunidad para fines de esta investigación, resulta también muy útil profundizar un poco más en el significado de comunidad, particularmente desde el punto de vista de las estructuras sociales; a este respecto en el *Diccionario de las ciencias de la educación* (2006, p. 278) se plantea que la polisemia del término constituye, en sí misma, un claro ejemplo “de las más fuertes crisis de las estructuras sociales a lo largo de la historia”. En otras palabras, se traspasan “los nexos sociales clásicos para desplazarse hacia

otras estructuras cada vez más vigorosas: la profesión, los grupos de acción, la familia..., que son hoy algo radicalmente distinto de lo que han sido en otros tiempos”

Esto quiere decir que hablar de comunidad no nos limita a referirnos a un solo grupo de personas, determinado por características o intereses fijos, sino que se extiende a la identificación de varias comunidades que pueden, o no, estar relacionadas, y cuyos miembros pueden pertenecer, simultáneamente, a más de una de ellas. En otras palabras, es válido pensar que un grupo de personas que comparten un territorio conforman una comunidad. Sin embargo, dentro de esta comunidad pueden existir (y de hecho existen) otras comunidades que comparten, además del territorio, aspectos particulares como, por ejemplo, la lengua, la adscripción a un centro escolar o la preferencia por un partido político, que las lleva, en cierta medida, a participar de y en acciones movidas por intereses, creencias, ideologías, etc., tanto compartidos como contrarios.

En esta misma línea de debate, Scott y Marshall (2005) comentan que desde el siglo XIX, la sociología se ha dado a la tarea de definir comunidad y se ha encontrado con que el contenido del concepto ha generado una discusión interminable, ya que presenta varias dificultades. A este respecto, comentan que:

[The term] has frequently been used to identify and at the same time endorse a particular form of social association (...); [however], there is no clear and wide accepted definition of just what characteristics features of social interaction constitute the solidaristic relations typical of so-called communities.(...) The term has been used in the sociologic literature to refer directly to types of population settlements (such as villages or physically bounded urban neighborhoods); to supposedly ideal-typical ways of life in such places; and to social networks whose members share common characteristic apart from or in addition to a common location (such as ethnicity or occupation). (...) At one time the problems of defining the concept of community provided the basis for a thriving sociological industry. In a classic contribution to this debate, George A. Hillery analysed no fewer than 94 definitions of the concept, although his conclusion were hardly enlightening since he was able only to extract from these a classification which distinguished sixteen different and characteristic elements. These included

geographical area, self-sufficiency, kinship, consciousness of kind, common life styles, and various intensive types of social interaction. Somewhat despairingly, perhaps, Hillery concluded from his review that “There is one element, however, which can be found in all of the concepts...all of the definitions deal with people. Beyond this common basis, there is no agreement” (p. 94).

Resulta, pues, que definir comunidad no es, ni ha sido tarea sencilla; sin embargo, esta contribución respecto a la definición de comunidad viene a confirmar la amplitud y flexibilidad del término, y la posibilidad de emplearla para nombrar a varios grupos de personas partiendo de uno o varios de los aspectos antes mencionados.

Ahora bien, en lo que respecta a esta tesis, al hablar de comunidad me estaré refiriendo a la comunidad educativa o escolar definida como

La unión de un conjunto de personas que tienen algo en común y exige de todos tomar parte, participar, en lo que los une, [que en este caso es la escuela]. De modo que, por el hecho de tener un hijo matriculado en el centro escolar los padres pasan a formar parte, figurativamente, de la comunidad escolar (García; Hernández y Morillas, 2010, p. 408).

**Escuela.** Finalmente, repasando el significado de escuela, sin necesidad de ir más allá de lo propuesto por la RAE, también es posible encontrar una gran variedad de definiciones determinadas por la disciplina o campo al que se haga referencia. Sin embargo, en lo que respecta a este estudio, al hablar de escuela me refiero al “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria” (RAE). En otras palabras, la escuela es el espacio físico dentro del cual se imparte educación. Con esto en mente, cabe aclarar que toda vez que se haga mención de la educación en este estudio, se estará haciendo referencia a aquella “que se imparte en los organismos del sistema escolar oficiales (...)” (Marenales, 1996, p. 4), es decir, a la educación formal o escolar.

#### **La participación comunitaria en la escuela (PCE).**

La educación, tanto en su definición general como en la concerniente a este estudio, se realiza siempre en un contexto sociocultural que la condiciona y posibilita, contexto que, al mismo tiempo, está influenciado por la propia acción educativa y sus productos, que bien pueden servir al mantenimiento del sistema social existente,

bien pueden propiciar el dinamismo, la participación social y la creación cultural necesarios para su transformación y mejora (Traver, Sales y Moliner, 2010, p. 97).

Del mismo modo, la PCE, cuyo campo de acción es la educación formal, pasa por un proceso similar en tanto que su práctica, su alcance, sus objetivos, etc., dependen también del contexto sociocultural de los miembros de la comunidad educativa.

Ejemplo de esto son las múltiples definiciones que existen de participación y comunidad y que, circunscritas al ámbito escolar dan forma al concepto de PCE.

De tal manera que podemos entender la PCE como la acción de los miembros de la comunidad educativa (padres, madres, estudiantes, maestros, etc.) en aspectos relacionados con la educación formal. Esta participación puede ser, por un lado, democrática, plena, intencional y voluntaria, con miras hacia la solución de problemas grupales, y por el otro, parcial y condicionada por los intereses de los grupos dominantes quienes excluyen a los grupos dominados privándolos de la posibilidad de tomar decisiones que conduzcan al cambio, y más concretamente, a la mejora educativa al interior de la escuela.

***Relevancia de la PCE.*** Es posible encontrar estudios de más de 30 años sobre los beneficios educativos, al interior de las escuelas, de la participación de los actores educativos (Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Márquez, 1979). En este sentido, existe una importante cantidad de programas educativos que promueven o evidencian la importancia de la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. Por ejemplo, en 1968, en Estados Unidos el School Development Program nace del interés de un grupo de científicos y educadores encabezados por James P. Corner, por ayudar a estudiantes de escasos recursos y/o socialmente marginados, cuyas necesidades no podían, supuestamente, ser atendidas por las escuelas tradicionales ya que estos carecían del capital social necesario para alcanzar el éxito escolar. Por lo tanto, Corner y su equipo deciden promover e implementar, entre otras acciones, la de la participación del personal de la escuela, los estudiantes, y los padres a modo de apoyo del desarrollo personal y aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se crean tres grandes equipos que actúan para satisfacer las necesidades escolares de los estudiantes: el equipo de planeación y gerencia escolar, el equipo de estudiantes y personal educativo de apoyo, y el equipo de padres. Hoy en día, el éxito del programa sigue siendo reconocido puesto que fue la primera intervención escolar

reportada, al menos en los Estados Unidos, que gracias a la participación de los miembros de la comunidad educativa, logró un incremento dramático en las calificaciones, comportamiento y asistencia de estudiantes pobres o socialmente marginados (Yale School of Medicine, 2014).

En época más reciente, encontramos el ya mencionado programa *Includ-ed: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. Este proyecto de investigación fue puesto en marcha en el año 2006 con la intención de identificar las acciones que pudieran favorecer el éxito escolar en la educación primaria, secundaria y preparatoria (Ministerio de Educación. Gobierno de España. 2011, pp. 17-18). Hoy en día permite identificar, entre otros aspectos, tipos de participación comunitaria en los centros escolares y su grado de influencia en el éxito escolar.

Otros referentes internacionales de la participación comunitaria como un elemento primordial de la mejora educativa al interior de la escuela son los programas *Success for All* y *Accelerated Schools*, ambos implementados en los Estados Unidos de Norteamérica, así como los programas *Schools of the Future*, *Partnerships 21* y *Schools for Tomorrow* del estado australiano de Victoria, Australia del sur y Nueva Zelanda, respectivamente. Ahora bien, independientemente de los objetivos propios de cada programa y de los contextos sociales y educativos que los determinan, su existencia e implementación coinciden en el reconocimiento de la necesidad de autonomía de las escuelas y del paulatino involucramiento de la comunidad escolar (familias, personal directo o indirecto de la escuela, y estudiantes) en acciones escolares que van desde la participación en el proceso educativo, hasta la toma de decisiones, a nivel local, sobre los presupuestos y la planta docente y administrativa de las escuelas.

Por otro lado, si bien es cierto que estos programas no han sido diseñados original ni exclusivamente para integrar la participación de los miembros de la comunidad en asuntos escolares, es, en gran parte, gracias a ellos que contamos con evidencia empírica que ha servido de punto de partida para el estudio de la PCE.

***Estudios sobre la PCE.*** En lo que respecta a los estudios sobre la PCE, es posible identificar que el panorama latinoamericano evidencia una estrecha relación entre la PCE, el éxito escolar y la mejora educativa al interior de las escuelas (Meza, Guzmán y De

Varela, 2004; Castillo y García, 2007; Blackmore y Hutchinsonb, 2010; Cieza, 2010; Gillies, Crouch y Flórez, 2010; Arostegui et al., 2013; Hevia y Vergara-Lope, 2014), especialmente cuando dicha participación tiene que ver con la toma de decisiones en el ámbito escolar (González, Cañizález y Salazar, 2006; Galicia, 2008).

En este sentido, también es posible ubicar referentes de otros países que, a pesar de desarrollarse en escenarios políticos y educativos muy distintos a los latinoamericanos, promueven y reconocen la PCE como uno de los factores que permiten alcanzar el éxito escolar; por ejemplo, el programa *Includ-ed* (Austria, España, Francia, Finlandia, Islandia, Irlanda, Reino Unido, República Checa y Rumania), y el *California Collaborative on District Reform. Policy and Practice Brief* (California, Estados Unidos), entre otros.

Ahora bien, el reconocimiento de los beneficios de la participación de los diversos actores educativos para con la educación formal de niños, no agota el estudio de dicho fenómeno. Con esto en mente, intentaré dar respuesta a una pregunta sustancial para comprender la importancia del estudio de la PCE: ¿cuáles han sido las razones que han motivado a los investigadores a emprender el estudio de la PCE?

Desde la década de los 70, época que enmarca el “Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal” (Schmelkes et al., 1979), la educación primaria rural sufría de deficiencias tales como la cobertura insuficiente del sistema educativo público, la deserción escolar y el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos indígenas (pp. 32-33), situación que el día de hoy dista mucho de haber mejorado. A modo de respuesta surgen el Programa Nacional de Primaria para Todos y el Plan Nacional de Educación en los que “la Secretaría de Educación Pública contempla la necesidad de contar con la colaboración de las comunidades rurales (padres de familia, autoridades y otras agencias que trabajan en la zona) (...) en lo relativo a la educación primaria para niños” (p. 33).

En este sentido, y con el interés de contestar la pregunta “¿cómo lograr una participación efectiva de las comunidades rurales en la escuela primaria, de manera que a través de ella se logren atacar algunas de las causas fundamentales de la deserción y los bajos rendimientos escolares?” (p. 33), Schmelkes et al. se proponen dar respuesta a cuatro objetivos particulares:

1. Describir los mecanismos que utiliza la escuela rural mexicana para lograr la participación de la comunidad en los procesos escolares.
2. Describir los mecanismos utilizados por la comunidad rural para involucrarse en las actividades de la escuela.
3. Identificar las condiciones que favorecen o posibilitan, y aquellas que frenan u obstaculizan, el surgimiento y desarrollo de los mecanismos anteriores.
4. Determinar el papel que juega la participación de la comunidad sobre el rendimiento académico y la permanencia de los alumnos en la escuela primaria. (pp. 38-39).

Ahora bien, el trabajo de Schmelkes et al. (1979) es un ejemplo clave de las primeras exploraciones referentes a la participación comunitaria. Hoy en día, la cantidad de estudios que abordan el objeto de la PCE es bastante extensa como para tratarla exhaustivamente en este trabajo. Sin embargo, en vista de que la realidad educativa general de hace tres décadas no dista sustancialmente de la que determina la educación escolar hoy en día, me limitaré a presentar algunos estudios de la última década.

En el 2006, González et al., desarrollan el trabajo de investigación “Estrategias para la participación comunitaria en educación inicial” en Venezuela, cuyo origen son los postulados teóricos de la época que “consideran la participación comunitaria como factor clave para fortalecer los procesos pedagógicos que guían la formación integral de los niños” (p. 1).

Al mismo tiempo, este trabajo, parte de la realidad del sistema educativo venezolano cuyos

Cambios plantean retos para enfrentar las exigencias sociales, las cuales demandan la transformación y reforma de los estilos tradicionales, a fin de adaptarse a los nuevos paradigmas, tanto a nivel nacional como regional, dentro de una educación que tiene la responsabilidad de formar los recursos humanos en concordancia con los requerimientos del mundo de hoy y del mañana (p.3).

Debido a estos cambios en las exigencias sociales y al reconocimiento de los beneficios de la participación comunitaria en educación inicial, los autores se plantean tres objetivos:

1. Indagar las estrategias de acción que desarrolla el docente para facilitar la participación comunitaria en los procesos pedagógicos.
2. Diagnosticar las necesidades de participación de la comunidad en el proceso pedagógico.
3. Fomentar la construcción de estrategias de acción para la participación comunitaria en los procesos pedagógicos (pp. 5-6).

En lo que respecta al objetivo 1, podemos observar que es similar al planteado por Schmelkes et al. (1979, p. 38) pero en vez de referirse a mecanismos de la escuela, se refiere a las estrategias docentes que faciliten la participación comunitaria. Por otro lado, una diferencia fundamental es el ámbito de participación. Mientras que Schmelkes et al. se interesa en la participación de los padres en los procesos escolares, González et al. (2006, p. 5) se enfocan en los aspectos meramente pedagógicos.

En el 2007, Castillo y García, abordan el objeto familia-escuela-comunidad por considerar que este “es fundamental en el logro de los objetivos planteados por la organización escolar” (p. 1). Partiendo de esta perspectiva, se dan a la tarea de analizar y comprender la relación familia-escuela-comunidad desde la visión de los actores involucrados.

Un par de años más tarde, Sha (2009, p. 212) replantea el objeto de la PCE al considerar a los padres latinos, en tanto que minoría étnica, como sujetos de estudio. Parte del supuesto de que la participación de los papás es vital para el desempeño académico positivo y de que el incremento de esta participación es una solución comúnmente propuesta para paliar los bajos resultados educativos de los estudiantes latinos. Con esto en mente se propone “investigar cómo los efectos simbólicos de la representación de las minorías impacta en la participación de los padres de dichas minorías” (p. 1).

Durante el año 2010, la cantidad de trabajos sobre la PCE es bastante importante y las motivaciones para su estudio bastante variadas. Por ejemplo, Cieza se propone “abordar las posibilidades que se abren al centro escolar español (...) para vincularse a las estructuras territoriales donde se incardina y promover la participación y el compromiso de los estudiantes en y con su comunidad” (2010, p. 124).

También en España, García, Hernández y Morillas se dan a la tarea de

observar la diferencia de valoraciones otorgadas por los padres y madres de los alumnos en relación a la participación de estos en el centro educativo (...) [de ] sus hijos, en función de la etapa educativa, de la titularidad del centro y del núcleo de población en el que éste se ubica (2010, p. 3).

Simultáneamente, Martínez y Niemelä analizan:

Las formas de participación de las familias y de la comunidad dentro de la escuela, y su impacto en el éxito académico del alumnado y dentro del ambiente de la escuela. También se plantean las estrategias que posibilitan que se den estos tipos de participación (2010, p. 69).

Por otro lado, y desde una perspectiva global, Traver, Sales y Molinier (2010) ponen en marcha un proyecto de investigación acción participativa a través del cual buscan “desarrollar procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos comunitarios” (p. 98). En este sentido, se plantean el objetivo de “conseguir la implicación de los diferentes agentes de la comunidad, construir nuevos espacios (...) y abrir la escuela o repensarla desde la comunidad” (p. 98).

Finalmente, Sagastizábal busca dar respuesta a la pregunta: “¿qué nos dicen el discurso y la práctica sobre la participación [comunitaria de docentes y alumnos]?” (2010, p. 186). En este sentido, la aportación al estado de conocimiento sobre la PCE de este trabajo es bastante relevante en tanto que el análisis abarca desde tipos de participación (la participación ‘tradicional’ o normalizada por el Estado, y, antagónicamente, la participación flexible y no jerarquizada), actores que participan en la escuela (estudiantes y docentes), hasta los beneficios de la PCE más allá del ámbito escolar (pluralidad, capacidad de juicio ciudadano, etc.) (pp. 187-188).

A partir de este momento se identifican estudios que retoman y continúan el estudio de la PCE en lo que respecta a su relación con el buen rendimiento o desarrollo de los estudiantes (Jara, 2011, p. 6). Del mismo modo, se continúa el reconocimiento de los factores que influyen, positiva y negativamente, en la participación de la familia en la escuela (Sanz, 2011; Hevia y Vergara-Lope, 2014), y de las opiniones de los actores educativos sobre la participación de las familias en la escuela (Sanz, 2011, p. 13). Sin

embargo, se identifican también cuestiones novedosas tales como: “¿qué importancia tiene (...) [la] participación [de las familias] para los niños/as en su desarrollo cognitivo, afectivo y social?”, “¿Son los padres los que no quieren participar con la escuela?” O por lo contrario, “¿son los maestros los que a veces ponen trabas para que no haya una relación estrecha entre ambos?” (Sanz, 2011, p. 51).

Por último, se encuentran estudios cuyos objetivos son, en cierto modo, más críticos que los anteriores (Flecha, 2009.; Méndez, 2007; Flores, 2011; Sarzuri-Lima, 2014). Por ejemplo, Susinos y Rodríguez-Hoyos(2011) integran, al análisis de la PCE, el tema de la inclusión y la lucha contra la hegemonía. Por otro lado Jara, aborda el concepto de la “falsa participación” (2011, p. 1) y nos conduce a preguntarnos ¿hasta qué punto [la PCE] contribuye a mejorar la calidad educativa, si es el Estado el que decide quién, cómo, cuándo y en qué se participa? (2011, p. 9). Finalmente, Flores (2011), critica al sistema educativo ecuatoriano ahondando en las tensiones que se producen en la intelectualidad indígena frente al sistema educativo formal que, por una parte, se convierte en aparato reproductor ideológico del Estado y, por otra, facilita la reflexión que busca resistir al modelo y proponer nuevas alternativas educativas (p. 21).

***Hallazgos sobre la PCE.*** El estudio de la participación comunitaria en la escuela ha dado muchos frutos. Ejemplo de esto son las “evidencias científicas que demuestran la importancia de la participación de las familias y otros miembros de las comunidad como estrategia de éxito en las escuelas” (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013, p. 187). También ha servido para identificar que “la relación familia-escuela-comunidad es fundamental para el logro de los objetivos planteados por la organización escolar” (Castillo y García, 2007, p. 1). Así mismo, el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional sostiene que la participación comunitaria juega un rol positivo en la gestión de la escuela rural (CINTERFOR) (s. f., p. 2).

Por otro lado, desde un enfoque crítico, el estudio de la PCE ha llevado a reconocer que, a pesar de los beneficios que se le atribuyen al involucramiento de los actores educativos en los centros escolares, las escuelas responden a los sistemas escolares. A este respecto, Muñoz afirma que estas:

Está[n] hoy lejos de ser (...) espacio[s] que promueva[n] el diálogo y la reflexión crítica, debido a la tensión permanente por mejorar los resultados y sobrepasada[s] por aspectos administrativo-burocráticos. [Por lo tanto], no se generan procesos participativos sustantivos y deliberativos, que permitan que los propios protagonistas busquen formas de organización más pertinentes a su contexto y sus necesidades (2011, pp. 122-123).

Como respuesta a esto, Traver, Sales y Moliner (2010) consideran que “el aula y el centro educativo deben transformarse en una pequeña comunidad educativa donde llevar a término estas prácticas de participación democrática, ofreciendo experiencias mediante las cuales aprender a vivir conjuntamente nuestro presente y construir colectivamente nuestro futuro” (p. 110).

Finalmente, otro de los resultados del estudio de la PCE tiene que ver con las diversas maneras en que los actores educativos se involucran en uno o varios aspectos propios del ámbito escolar. A este respecto, Traver, Sales y Moliner (2010), sostienen que:

Las relaciones que se establecen entre el ámbito familiar y el escolar pueden adoptar diferentes formas que van desde la mera participación testimonial de algunos representantes de las madres y padres del alumnado en los órganos oficiales de gestión y/o representación del centro (consejo escolar, etc.), hasta otras opciones que han abierto y explorado fórmulas que propician la intervención real de la comunidad educativa –entendido en un sentido más amplio e inclusivo-, mediante procesos de participación, negociación y gestión democrática ( p. 116).

En este sentido, el análisis de la PCE y de las diversas expresiones de esta ha dado como resultado el reconocimiento y conceptualización de una cantidad importante de tipos de participación por parte de los actores educativos en las escuelas, por lo tanto, considero pertinente dedicar un apartado a un breve resumen de los tipos de PCE identificados hasta el día de hoy, no sin antes dar respuesta a las preguntas: ¿quién o quiénes participan?, y ¿en qué ámbitos o áreas escolares participan los actores educativos?

***¿Quién o quiénes participan en la escuela?*** En lo que respecta a la PCE, las comunidades educativas, que a lo largo de varios años han sido sujeto de estudio, están compuestas por actores educativos que participan, cada uno a su manera, en aspectos

escolares. En este sentido, después del reconocimiento de las razones que han motivado el estudio de la PCE, se concluye que la mayoría de los estudios sobre la PCE consideran a los padres (papás y mamás) (Dabas, 2008.; Bellei, Gubbins y López, 2002; Gillies, Crouch y Flórez, 2010; Jara, 2011). Otros, además de los padres, toman en cuenta también a los profesores y funcionarios de la administración pública (González, Cañizález y Salazar, 2006; Sarramona y Rodríguez, 2010; Blackmore y Hutchinsonb, 2010). Por otro lado, en menor cantidad, se encuentran investigaciones que también toman en cuenta la participación de los alumnos (Schmelkes et al., 1979; Muñoz, 2011) y algunas que se enfocan única y exclusivamente en la participación de las mamás (...) del alumnado (Cieza, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos 2011), o de los padres masculinos o papás (Gómez, Munte y Sorde, 2014)

En otras palabras, no existe evidencia de estudios que incluyan a los diversos actores educativos en su conjunto, aunque pareciera que sí. Existen investigaciones que hablan de la participación de los padres en la escuela o “parental participation in school” pero que brindan exclusivamente información sobre el involucramiento de las mamás por ser estas las únicas implicadas en la educación de sus hijos (.....). Por el contrario, pocos estudios parten del análisis de la participación de los papás, posiblemente porque suele, comúnmente, hacerse referencia a la ausencia de los mismos o, más concretamente, a su ausencia de participación (Gómez et al., 2014, p.2).

*¿En qué ámbitos o áreas escolares participan los actores educativos?* El ámbito de la PCE es, valga la redundancia, la escuela. No obstante, resulta ambiguo hablar de escuela y participación puesto que no queda claro en qué pueden participar los actores educativos. Por consiguiente, antes de tratar el tema de los tipos de PCE, resulta necesario identificar los ámbitos o áreas en los que comúnmente se divide la escuela y que, por consiguiente, constituyen los espacios potenciales de participación. A este respecto, Bellei et al. (2002, p. 89) distinguen tres grandes ámbitos en los que se debería promover la participación de los padres: el ámbito del “mejoramiento de los aprendizajes de los niños” que consiste en el involucramiento de los padres como “fuente de apoyo para los docentes” en lo que respecta a las tareas y a los aprendizajes que reciben sus hijos, el ámbito de “apoyo material” o “aporte de los padres (...) en insumos escolares y en inversiones y reparaciones de la

infraestructura”, y el ámbito de “profundización democrática a través de la organización social” que promueve la inserción de los padres de familia “en las instancias de gestión de las escuelas (...) [y] en la elección de los directores y otras autoridades del campo educacional”.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2004, p. 6), identifica dos tipos de participación: aquella en la que los padres, madres y apoderados/as participan en la gestión educativa, y aquella en la que la participación tiene que ver con la gestión administrativa. Además, establece que la participación se puede clasificar también de acuerdo al ámbito territorial en el que se desarrolle (local, comunal, regional y nacional).

**Tipos de PCE.** De acuerdo con Naval (2003, p. 3), “se puede tomar parte en el todo social de diferentes modos según distintas situaciones individuales o grupales”. Esta idea permite afirmar que también en las escuelas, existen diversos factores que, de cierto modo, dan forma a las maneras en las que los miembros de la comunidad participan en la educación. Por lo tanto, es posible hablar de tipos de participación comunitaria en la escuela cuya eficacia “dependerá del momento, la necesidad, la cuestión a decidir y también del nivel de competencia de las personas” (Naval, 2003, p. 8), entre otros aspectos.

A este respecto, en lo que concierne a la relación entre la PCE y el éxito escolar, el proyecto de investigación *Includ-ed Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011)* permite reconocer cinco tipos de participación las cuales se describen en la tabla 5:

Tabla 5

*Includ-ed: Tipos de participación de la comunidad en el centro escolar.*

<i>Tipo de participación</i>	<i>Descripción</i>
Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.

<i>Tipo de participación</i>	<i>Descripción</i>
Consultiva	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
Decisoria	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

Fuente: Ministerio de Educación. Gobierno de España. 2011.

Como se puede observar en la tabla 5, cada uno de los tipos de participación consta de acciones concretas que permiten diferenciarlo de los otros. Gracias a estas características bien definidas es posible identificar dos extremos en relación a la influencia que estos tipos de participación tienen en el éxito escolar. Por un lado, las participaciones informativa y consultiva, por ser pasivas, se encuentran en el extremo que significa una enorme distancia entre las acciones realizadas por los miembros de la comunidad y el éxito escolar, por otro lado, la otras tres parecen guardar mayor relación con este por el simple hecho de constituir acciones influyentes en los procesos de aprendizaje.

En lo que respecta a las expectativas que los actores educativos tienen de la educación, Dabas (2008, pp. 98) comenta que la participación “muchas veces (...) se

resume en preguntarles a las personas qué les gustaría tener o realizar”. Con esto en mente, concuerda con Kñallinsky (1999, como citado en Dabas, 2008, p. 99) en que existen cinco vertientes de la participación:

Consulta: se solicita la opinión de los participantes aunque la decisión final queda en manos del equipo docente.

Elaboración de propuestas: los participantes toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de opciones, argumentando a favor o en contra, pero es el equipo docente quien decide aprobando, modificando o rechazando las propuestas formuladas.

Delegación: existe una delegación de atribuciones. La persona delegada tiene completa autonomía, puede tomar sus propias decisiones, si bien la autoridad definitiva cae en el delegante.

Codecisión: la decisión es tomada por todos los participantes por lo que hay una influencia directa en la elección o rechazo de los proyectos propuestos.

Cogestión: la participación se da no solo en la toma de decisiones sino también en la puesta en práctica de las mismas.

En vista de estas cinco expresiones de la PCE, el autor reconoce que el último nivel, el de la cogestión, es el más difícil de alcanzar, sin embargo, hace mención del proyecto educativo Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) como ejemplo de experiencias que demuestran que, por muy difícil que sea, es posible participar tanto en la toma de decisiones como en la puesta en práctica de las mismas (p. 99).

Por otro lado, el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) (s. f., p. 19), hace referencia a la participación genuina de la comunidad en la gestión de la escuela. Afirma que esta se da en función de la democracia, de la cesión de poder, del aprovechamiento de espacios formales, etc., por lo tanto, la participación seguirá siendo impuesta, es decir, una mera formalidad, a menos “que toda la estructura educacional tradicional empiece a perder el miedo a la democracia”.

Sanz (2011-2012) aborda el tema de la escasa participación de las familias en la escuela. Esto se debe, por un lado, al hecho de que muchos de los padres “consideran que la labor educativa es competencia exclusiva de los profesores” (p. 73). Por otro lado, los

maestros no fomentan la participación puesto que consideran que es una intromisión en su labor (p. 74). Debido a esto, propone crear una participación activa que requiere:

- 1) Que el modelo de escuela participativa disponga de un amplio consenso social.
- 2) Que el equipo docente esté convencido de la necesidad de una buena implicación de las familias.
- 3) Que padres y docentes compartan unos mismos objetivos.
- 4) Que exista un reparto claro de funciones que no dificulte ni una gestión ágil ni la toma de decisiones.
- 5) Que en el centro se creen contextos que favorezcan la participación.
- 6) Que los docentes dispongan de tiempo y de formación para crear y mantener vivos los contextos participativos (p. 75).

Estas condiciones que Sanz sugiere para que se pueda hablar de una participación activa parecen ser un tanto exigentes si tomamos en cuenta que se requiere de una gran movilización y compromiso por parte de todos los involucrados, además de que las circunstancias así lo permitan. Sin embargo, la ausencia de tan solo una de ellas dificultaría o limitaría la participación por lo que ya no podría ser considerada completamente activa.

Finalmente, Martiniello (1999, p. 36) identifica cuatro modalidades de participación de los padres en el ámbito escolar de acuerdo al impacto que tienen en aspectos escolares tales como el rendimiento escolar (“padres como maestros”), la asistencia de los estudiantes a la escuela (“padres como responsables de la crianza”), cantidad de recursos o insumos disponibles para la escuela (“padres como agentes de apoyo”), y la eficiencia en el uso de insumos, la rendición de cuentas del personal educativo y la asistencia de los maestros (“padres como agentes de decisión”).

Ahora bien, además de los autores aquí mencionados, Muñoz (2011) tipifica también la PCE según las condiciones que la determinan. Sin embargo, los tipos de PCE

que identifican coinciden con las antes mencionadas, por lo que resultaría redundante presentarlos a todos.

*Alcances y limitaciones.* Más allá de los significativos aportes generados sobre la comprensión del fenómeno de la PCE desde la perspectiva de los actores educativos (Castillo y García, 2007) y sobre “la relación entre la participación de los padres, madres, maestros, directivos, etc., en las escuelas y el mejor aprovechamiento escolar” (Hevia y Vergara-Lope, 2014, p. 1), así como su efecto positivo en el aprendizaje de los niños (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011, p. 93), el estudio de la PCE ha sido y sigue siendo generador de análisis en lo que respecta a temas tales como la necesidad de la formación de los padres en aspectos pedagógicos (p. 94) y los caminos por seguir, en la vía de la PCE, para alcanzar una educación inclusiva (Flecha, 2009), intercultural (Jairo, 1997), democrática (Muñoz, 2011), descentralizada (Samayoa, 2004) y, ¿por qué no?, alternativa (Flores, 2011).

Sin embargo todavía queda mucho por hacer:

Es necesario saber más sobre los profesores de las escuelas rurales de la región (sus orígenes, sus limitaciones, sus necesidades), y sobre las comunidades en toda su diversidad (como deliberan, cómo ven la escuela y actúan comunitariamente frente a ella). Es necesario saber más del rol potencial de los no-padres, especialmente los alumnos mayores, los hermanos mayores de alumnos pequeños y los exalumnos recientes, que como jóvenes algo más educados tienen más capacidades desarrolladas que los padres, y pueden apoyar mejor al niño en la realización de tareas (Ezpeleta 1995), en programas de apoyo remedial (Maia 1995), y en la misma toma de decisiones en la escuela (de Mello y da Silva 1992). Pero sobre todo hay que saber más sobre el papel de la participación en la dinámica de la transición desde una escuela rígida y pobre en resultados, a otra de mayor eficacia.

La participación de la comunidad en la gestión de la escuela parece aportar a una transformación positiva, en grados hasta hace poco insospechados. Los estudios ya disponibles sobre experiencias recientes arrojan importantes pistas, pero no brindan todas las respuestas que tan importante tema merece (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, s. f., pp. 21-22).

Por otro lado, en lo que respecta al diseño e implementación de políticas educativas, se requieren aún investigaciones que ayuden a dar respuesta a preguntas tales como: ¿cómo es posible transformar la participación de la comunidad educativa, *in extenso*, en programas educativos de calidad?; ¿será una educación alternativa la única vía que posibilite el involucramiento pleno y democrático de los actores educativos en la educación de los niños?, y en caso contrario, ¿qué estrategias comunitarias pueden contribuir a derrocar la monopolización del Estado en cuanto a la toma de decisiones respecto a quién, cómo, cuándo y en qué se participa?, entre otras.



### Capítulo III

#### Metodología

Existen, por lo menos, dos razones para afirmar que el estudio del fenómeno de la educación formal de los niños requiere del reconocimiento del contexto sociocultural como elemento fundamental del proceso de aprendizaje y de la educación. En primer lugar, la cultura y la educación resultan indisociables pues, de acuerdo con Kosulin (2003, p. 15) “uno de los objetivos principales del aprendizaje es la transmisión de la cultura de generación a generación”. En segundo lugar, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1971, p. 5) una parte del aprendizaje en la edad temprana surge de la imitación de modelos, tomados de la sociedad, que influyen en los comportamientos de los niños.

No obstante, en el ámbito rural e indígena, la importancia de la cultura y la sociedad en la educación es a veces ignorada. De manera concreta, en lo que respecta a las escuelas rurales del estado de Yucatán, esta situación se evidencia en que “los planes de estudio y los libros de texto que incluyen contenidos ajenos al contexto cultural de los mayas (...) son algunas de las causas que (...) [ellos mismos] identifican como limitantes para concluir la educación primaria” (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, pp. 18-19). Por otro lado, se habla también de la discriminación que los estudiantes mayas sufren por parte del sistema educativo pues se les exige “dominar conceptos que están fuera de su contexto cultural”. (Mijangos, Canto y Cisneros, 2009, p. 21).

Ahora bien, el rezago educativo y la discriminación son solo algunos ejemplos de los problemas que aquejan a las comunidades rurales e indígenas de Yucatán. Sin embargo, es a partir del conocimiento de estas situaciones que surge el interés por examinar estrategias que contribuyan a alcanzar una mejora educativa y, por qué no, a tener una mejor calidad de vida. Aunado a esto, el reconocimiento de la importancia y de los beneficios del contexto sociocultural en la educación formal (Traver, Sales y Moliner, 2010, p. 97), ámbito en el que se circunscribe esta tesis, es la base de la formulación de los objetivos de investigación. En este sentido, el logro de los mismos está vinculado al conocimiento de las expectativas y opiniones de los actores educativos y al potencial de la participación comunitaria en la escuela como estrategia para alcanzar una mejora educativa.

Tal como se menciona anteriormente, el objetivo general de este trabajo consiste en conocer las formas de participación comunitaria de los actores educativos de la escuela primaria de Ajal. Por consiguiente, se recurre a un “diagnóstico social participativo” (García-Carpintero, Sales y Escobedo, 2014, p. 3) cuyos temas de interés se delimitan en los respectivos objetivos específicos:

- Conocer las opiniones y expectativas de los diversos actores educativos sobre la educación primaria de Ajal;
- conocer las opiniones y expectativas de los diversos actores educativos sobre la participación comunitaria en la escuela primaria de Ajal;
- conocer los diversos factores que influyen en la participación comunitaria en la escuela primaria de Ajal.

En vista de esto, se requirió ejercer “un intento de comprensión global” (Ruiz, 2012, p. 55) de las opiniones y expectativas de los actores educativos sobre la escuela primaria, la participación comunitaria en la escuela así como de los factores que influyen en esta última.

Con esto en mente, la problemática se abordó cuidando dos aspectos propios de los estudios cualitativos: el holista y el de proximidad (Ruiz, 2012, p. 55). Por un lado, desde una perspectiva holística, “el objeto de investigación debe ser entendido como un Texto en un Contexto, debiendo ser ambos abordados en su totalidad” (Ruiz, 2012, p. 55). Por otro lado, se partió de la proximidad investigador-objeto de estudio como requisito indispensable para “no perder contacto con la realidad inmediata” (Ruiz, 2012, p. 55).

**Sujetos de estudio.** El primer paso para la selección de los participantes de este estudio consistió en repasar el objetivo general pues este delimitaba la población potencial:

- Conocer las formas de participación comunitaria de los actores educativos de la escuela primaria de Ajal.

Consecuentemente, resultaba evidente que los informantes tenían indispensablemente que cumplir con características básicas que permitieran identificarlos como miembros de la comunidad escolar, por ejemplo, trabajar en la escuela primaria, tener a un familiar directo matriculado o estar inscrito en la escuela. Por lo tanto, aquellos actores considerados desde un principio como sujetos potenciales fueron los profesores, los padres y madres de familia y los estudiantes de la primaria de la localidad.

Sin embargo, desde un principio se tuvo presente el riesgo que podría significar delimitar el estudio a una sola escuela o comunidad escolar dejando fuera sujetos que en el transcurso de la investigación pudieran integrarse al proyecto y ser tanto o más relevantes para el mismo que aquellos especificados en el objetivo; esto en el entendido de que dicha delimitación no garantiza la participación.

Aunado a esto, varias fueron las razones por la que se consideró factible partir del reconocimiento de la población total de actores educativos como posibles participantes de la investigación:

- La localidad de Ajal cuenta con menos de 800 habitantes.
- No todos los habitantes de la localidad cumplían con los requisitos básicos para ser considerados actores educativos.
- Aun cumpliendo con los requisitos básicos para ser considerados actores educativos, la participación, para que fuera genuina, tenía que ser voluntaria.
- La naturaleza cualitativa del proyecto significaba que la investigación se desarrollara en su ambiente natural que en un primer momento era desconocido para mis ojos. Por este motivo, era imposible conocer a la totalidad de actores educativos, la relevancia de cada uno de ellos y sus disposiciones para ser parte del proyecto de investigación.
- Para aspirar a comprender el fenómeno de la participación comunitaria en la escuela era necesario ir más allá de la información proporcionada por aquellos actores educativos que participaban de manera indiscutible (las mamás, los maestros, etcétera.) y que a pesar de ser los sujetos potenciales más evidentes no eran los únicos, pues rápidamente se reconoció la participación de hermanas mayores, abuelas y tías, entre otros menos numerosos.

Por consiguiente, se mantuvo abierta la posibilidad de incorporar o prescindir de sujetos si el estudio así lo requería, así como de modificar el objetivo dependiendo de las condiciones reales al momento de emprender el trabajo de campo. Con esto en mente, durante las primeras etapas de trabajo de campo se realizaron entrevistas exploratorias a miembros de la comunidad escolar general (preescolar, primaria y secundaria) pues, si bien

es cierto que considerar a la población total de actores educativos de la localidad resultaba muy ambicioso en términos de tiempo y acceso a los sujetos, resultaba imposible demarcar, anticipadamente y con carácter definitivo, la comunidad escolar a través de la cual se obtendrían los datos pues era hasta que la investigación fuera puesta en marcha que esto sería paulatinamente posible.

Una vez establecido el contacto con los habitantes de la localidad de Ajal se hizo evidente la dificultad, en términos de tiempo y recursos, que representaba incluir a las tres escuelas en el estudio:

1. Las tres escuelas funcionaban en el turno matutino por lo que era imposible trabajar simultáneamente en los tres espacios.
2. El trabajo de campo se vio limitado a dos días a la semana pues al mismo tiempo tenía que cumplir presencialmente con requisitos académicos del programa de maestría que circunscriben el marco del cual se hizo este estudio.
3. La tipología de actores educativos considerada aumentó pues además de incluir a los padres de familia, maestros y alumnos, se hicieron presentes miembros de la familia extensa (tías, hermanas mayores y abuelas).

Afortunadamente la investigación siguió el curso marcado por el objetivo general pues desde las primeras etapas de trabajo de campo la comunidad educativa de la primaria demostró muy buena disposición para formar parte del estudio además de que la mayoría de cuestiones críticas expresadas por los actores educativos tenían que ver con esta escuela.

**Técnicas de recolección de datos.** La elección de las técnicas de recolección de datos se rigió por el criterio de flexibilidad. Este se refiere a que, “el diseño supone una toma de decisiones que, se sabe y acepta de antemano, (...) [podrán] ser alteradas a lo largo de la investigación” (Ruiz, 2012, p. 54). En otras palabras, a pesar de haber llevado a cabo una preselección de técnicas coherentes con los objetivos de investigación, resultaba imposible determinar cuáles serían las definitivas puesto que el curso de la investigación establecería su viabilidad y pertinencia.

A este respecto, el conjunto de técnicas de recolección de datos preseleccionadas se compuso por la entrevista, los grupos de discusión y la observación participante por ser, cada una de ellas y en conjunto, potencialmente útiles para alcanzar los objetivos. En

primer lugar, se consideró la entrevista por constituir una interacción social activamente producida por los participantes (Hermans, 2004, p. 209), interacción que se visualizó estratégicamente útil para establecer contacto directo con los habitantes de la localidad, concretamente con los actores educativos, además de que constituía el primer paso para indagar sobre la educación formal desde el punto de vista de los involucrados. En segundo lugar, se reconoció la relevancia de los grupos de discusión misma que consiste en “brindar al discurso la oportunidad de enfocarse en aquellas experiencias centrales que representan las bases experienciales para el marco colectivo de orientación grupal” (Bohnsack, 2004, p. 219, traducido). Por último, se hizo presente la necesidad de contrastar y complementar la información obtenida a través de la entrevista y de los grupos de discusión a través de la observación participante gracias a que esta es una “estrategia para tomar parte, tanto tiempo como sea posible, en (...) la práctica diaria y familiarizarse con ella” (Lüders, 2004, p. 222, traducido).

Cabe mencionar que si bien se conservaron las técnicas preseleccionadas fue necesario incluir estrategias y técnicas complementarias que brindaron mayor fluidez al trabajo de campo, mismo que se detalla en el siguiente apartado.

**Trabajo de campo.** El trabajo de campo se llevó a cabo en cinco etapas mismas que se ilustran en la tabla 6:

Tabla 6

*Etapas de trabajo de campo.*

<i>Etapas</i>	<i>Periodo</i>	<i>Actividad</i>
Primer contacto con el contexto	Octubre de 2013	Visita educativa guiada al jardín botánico de la localidad.
Rapport	Noviembre – diciembre 2013	Impartición de taller de inglés a alumnos de preescolar y primaria.
Exploración	Abril de 2014	Entrevistas no estructuradas a actores educativos de la localidad.
Inserción	Septiembre 2014 – febrero 2015	Observación externa de la dinámica escolar. Observación participante.

		Entrevistas a informantes clave.
		Grupo de enfoque.
		Grupos de discusión.
Cierre	Marzo 2015	Observación participante.

---

***Etapa 1. Primer contacto con el contexto.*** La primera etapa consistió en entrar en contacto con la localidad, sus habitantes y su contexto. Con esto en mente, en octubre del 2013 participé como asistente voluntaria de una visita educativa de los niños del preescolar de Ajal al proyecto de jardín botánico desarrollado en las inmediaciones de la localidad (ver Apéndice A). La visita tenía por objetivo establecer un vínculo entre los niños en su primera infancia y el campo, a través de la adopción y riego de uno de los árboles del jardín. Los asistentes principales a la visita fueron los estudiantes, sin embargo, se contó con la presencia de una de las mamás que acudió voluntariamente para apoyar con el cuidado del orden y seguridad de los alumnos. Si bien esta experiencia fue breve, me permitió entrar en contacto con casi una tercera parte de la población estudiantil de la localidad y un par de actores educativos, la mamá voluntaria y la maestra y directora del preescolar, cuyo conocimiento facilitó el contacto posterior con otros actores educativos de la comunidad.

***Etapa 2. Rapport.*** El rapport con los habitantes de la comunidad se estableció a través de la impartición de un taller gratuito de inglés para niños de preescolar y primaria. El taller tuvo una duración total de 12 horas distribuidas en seis sesiones vespertinas de 2 horas cada una. El taller, que se promovió en las escuelas y casa por casa, se impartió a dos grupos; el primero conformado por alumnos del preescolar, y el segundo por alumnos de la primaria. Cabe mencionar que no se ofreció taller para los alumnos de secundaria pues dos estudiantes de licenciatura en periodo de servicio social se encontraban impartiendo clases de inglés a ese nivel.

***Grupo de preescolar.*** La asistencia al taller de preescolar fue muy escasa, debido en gran medida a la dependencia de los niños a la disponibilidad de los adultos para llevarlos y acompañarlos durante la clase. Por esta razón, únicamente 6 de los 33 alumnos inscritos en el preescolar acudieron regularmente a las sesiones. Sin embargo, esto no fue limitante para

el establecimiento del rapport con las familias de los niños, mismo que se inició con las visitas casa por casa para informar sobre el taller y que se reforzó con el proceso de inscripción. La dinámica de inscripción, cuyo fin operacional fue el de crear un puente comunicativo con las familias, consistió en acudir al palacio municipal a anotar al alumno en una lista para lo cual el único requisito era acompañarlo y expresar su autorización para que tomara la clase los miércoles de 4 a 5 de la tarde.

*Grupo de primaria.* En lo que respecta a los alumnos de primaria, fue claro que la independencia de los niños les permitió asistir sin acompañante al taller. Por otro lado, la cantidad de alumnos de la primaria era mayor a la del preescolar. Por consiguiente, el número de alumnos que asistieron al taller de primaria fue mayor al del preescolar. Sin embargo, la asistencia fue menos de la esperada pues únicamente 18 de los 70 alumnos de primaria acudieron regularmente a la clase que se impartió los miércoles de 5:30 a 6:30 de la tarde.

Ahora bien, independiente a la posibilidad de asistir sin acompañante al taller, el procedimiento de inscripción fue idéntico al del grupo de preescolar pues era importante conocer a las familias y contar con su autorización explícita para que los niños tomaran el curso.

*Descripción del taller.* Tanto para el grupo de preescolar como para el de primaria, las actividades fueron lúdicas e incluyeron canto, baile, dibujo y manualidades. Por un lado, las actividades del grupo de preescolar se basaron en el enfoque juego y aprendo para cubrir los contenidos del curso. Por otro lado, la impartición de los temas base de las actividades de primaria incluyeron el elemento creativo y constructivo por parte de los alumnos, mismos que hicieron uso de los contenidos propuestos para generar productos de aprendizaje tales como bailes, canciones y pósteres de vocabulario.

*Aspectos relevantes posteriores a la impartición del taller.* Gracias a la convivencia, al trabajo con los niños y al contacto con sus familias, especialmente con las madres, hermanos y abuelos, se pudo iniciar una relación cordial de convivencia y diálogo que me permitió informar sobre mi presencia en la localidad y estimuló la curiosidad, particularmente de las madres, sobre mi trabajo de investigación. Por otro lado, me permitió identificar que la variedad de actores educativos presentes en la comunidad era

muy extensa pues, aunque aparentemente eran las madres las que se involucraban de lleno en la educación de los niños, también resaltaba la participación de algunos papás, hermanos y hermanas mayores, quienes junto con los maestros y directores y estudiantes parecían jugar roles determinantes en la educación de los niños.

Gracias a esta etapa pude generar diálogos sobre la educación formal con algunos de los habitantes de la comunidad quienes fueron mi primer contacto empírico con información acerca de la escuela, mismo que amplió mi conocimiento sobre el contexto de la comunidad escolar. Por ejemplo, a través de comunicaciones personales pude conocer que tanto en la primaria como en el preescolar, la familia era la encargada del mantenimiento de las instalaciones (limpieza, pintura, deshierbo, etc.) pues ninguna de las dos escuelas contaba con conserje. Por otro lado, en esta etapa el diálogo informal establecido con las mamás y acompañantes de los niños al taller fue fundamental pues permitió el reconocimiento de informantes clave con los que trabajé en etapas posteriores de la investigación.

***Etapa 3. Exploración.*** Como se establece con anterioridad, el objeto de investigación se abordó a través del paradigma cualitativo. Por lo tanto, se exploró el uso de las entrevistas cualitativas o *qualitative interviews* puesto que, según Hopf (2004, p. 203, traducido), estas brindan la “posibilidad de investigar abiertamente significados situacionales o motivaciones para actuar, de recolectar teorías cotidianas e interpretaciones de un modo abierto y diferencial, y también de comprender el discurso a través de las interpretaciones [de los sujetos]”.

En vista de esto, de entre las opciones de entrevistas cualitativas, se privilegió el uso de las no estructuradas (ver Apéndice B) ya que “si bien el tema [de la conversación] se establece de antemano, en el curso de la entrevista pueden ir aflorando temas complementarios no previstos, que resultan ser oportunos y relevantes” (Corbetta, 2007, p. 344) lo que permitió acceder abiertamente a los testimonios de los habitantes de Ajal sobre la educación en un sentido general así como identificar informantes clave.

Las entrevistas fueron realizadas a 19 sujetos, de los cuales uno fue eliminado del estudio por provenir de otra localidad, dejando un total de 18 informantes (ver tabla 7) cuya elección dependió de cumplir con la característica común de ser actores educativos, es

decir, tener algún tipo de relación con la educación formal, ya fuera como padres de familia, tutores, alumnos, docentes, etcétera.

Tabla 7

*Lista de informantes entrevistados entre el 14 y el 20 de abril.*

<i>Informante</i>	<i>Características</i>
Mamá de 4° grado	Casada, escolaridad primaria, ama de casa, tres hijas, dos de ellas en edad escolar, una inscrita en la primaria pública de la localidad y la otra en una preparatoria de una localidad vecina.
Alumno de 5° grado	Miembro de una familia nuclear monoparental, mamá dedicada al trabajo doméstico, dos hermanas mayores de edad, una soltera y una casada, ambas con preparatoria concluida.
Mamá del alumno de 5° grado	Casada, primaria trunca, trabajadora doméstica, un hijo inscrito en la primaria de la localidad, y dos hijas mayores de edad, una casada y una soltera, ambas con preparatoria concluida.
Mamá de preescolar y primaria	Casada, escolaridad primaria, encargada de negocio propio, tres hijos, uno inscrito en el preescolar, otro en la primaria de la localidad, y el tercero en una preparatoria de una localidad vecina.
Papá de preescolar	Casado, una hija inscrita en el preescolar, empleado del municipio.
Mamá de 4° grado	Casada, ama de casa, escolaridad secundaria, dos hijas, una de ellas inscrita en la primaria de la localidad. Miembro de un comité escolar.
Mamá de preescolar	Casada, ama de casa, escolaridad secundaria, hijo único inscrito en el preescolar de la localidad.
Mamá de 5° de primaria	Soltera, primaria concluida, vive con sus padres, trabajadora doméstica esporádica, hija única inscrita en la primaria.
Abuelo de secundaria	Casado, jubilado, campesino, tres hijos, 5 nietos de los cuales 3 habitan en la localidad, uno de ellos estudiante de secundaria y la otra de preparatoria, ambos de escuelas de localidades vecinas.

<i>Informante</i>	<i>Características</i>
Mamá de 5° grado	Casada, escolaridad primaria, trabajo manual nocturno, dos hijas de las cuales una de ellas inscrita en la primaria de la localidad.
Mamá de secundaria	Soltera, primaria trunca, trabajadora doméstica, dos hijas de las cuales una de ellas inscrita en la secundaria de la localidad.
Alumna de secundaria	Hija de familia monoparental conformada por madre soltera, hermana mayor y ella.
Mamá y papá de preescolar y primaria	Casados, ella escolaridad primaria, él con estudios superiores, negocio propio, padres de 3 hijos, dos de ellos inscritos en el preescolar y la primaria de la localidad respectivamente.
Estudiante de prepa abierta	Hijo de familia nuclear biparental, mamá trabajadora doméstica, dos hermanos menores, una inscrita en el preescolar y el otro en la secundaria de la localidad.
3 maestros de la primaria	Docentes titulares de grupo.

*Registro y respaldo de datos.* En vista de que la entrevista cualitativa no estructurada carece de un guión definitivo, las informaciones obtenidas de un sujeto y otro suelen ser muy variadas y extensas. Por lo tanto, con la intención de conservar la información fiel proporcionada por los informantes y para poder hacer uso de ella repetida y detalladamente en el transcurso de la etapa de análisis de datos, se levantó audiograbación para cada una de las entrevistas realizadas.

*Aspectos relevantes posteriores a la etapa de exploración.* Gracias a esta etapa, complementaria a la impartición del taller, el contacto con los habitantes de la localidad se fortaleció de manera importante. Si bien todavía la relación investigadora-informante era meramente la de entrevistadora-entrevistado, las conversaciones que sostuvimos permitieron hacer del conocimiento de los sujetos mis intenciones como investigadora, la disposición de trabajar en conjunto y la garantía del anonimato de las informaciones. Además, el testimonio de los actores educativos brindó información valiosa respecto a cuestiones críticas educativas de urgencia desde el punto de vista de los afectados.

Por un lado, desde el punto de vista de las familias, las cuestiones críticas tenían que ver con la educación deficiente que recibían los niños, la falta de seriedad y profesionalismo del director y los docentes, las condiciones inaceptables de las instalaciones, la necesidad de un responsable de la limpieza de la escuela y la dificultad de hacerse escuchar de manera imparcial cuando se trataba de expresar inconformidades y exigencias respecto a la educación de los niños. Por otro lado, los docentes enfatizaron en el desinterés de los estudiantes y de sus familias, la mala conducta y la dificultad que representa ejercer la profesión docente sin las herramientas pertinentes y necesarias.

Finalmente, tanto el establecimiento de relaciones con los actores educativos de la localidad, como el esclarecimiento de sus necesidades respecto a la educación escolar son aspectos que, estoy segura, tuvieron mucho que ver con el buen curso de las etapas posteriores del trabajo campo y con el alcance de los objetivos.

#### ***Etapas 4. Inserción.***

*Observación externa.* Tres fueron las razones principales para incluir la observación externa como técnica de recolección de datos. En primer lugar, este tipo de observación permitiría enriquecer o complementar los testimonios de los actores educativos y, primordialmente, corroborar la validez de la información previamente recogida a través de las entrevistas no estructuradas pues, según Patton y Cochran (2002, p. 20, traducido) “los datos obtenidos a través de la observación son muy útiles para superar discrepancias entre lo que las personas dicen y lo que realmente hacen, por lo que podría ayudar a descubrir comportamientos de los que los mismos participantes no están conscientes”. En segundo lugar, permitiría dar continuidad a la identificación de informantes clave para el consecuente logro de los objetivos de investigación. En tercer lugar, la observación era el único camino posible para involucrarse directamente en los espacios en los que se desarrollaban las cuestiones críticas enunciadas por los sujetos, es decir, en la escuela.

Ahora bien, se tenía consciencia del límite que representaba este tipo de observación pues el investigador se sitúa por fuera, es externo, es pasivo. No obstante, se sabía de antemano que la observación externa representaba una estrategia para abrir camino a la observación participante a través de la cual se pretendía lograr una comprensión profunda de la participación de los actores educativos, así como una comparación constante entre lo

que se escucha (entrevistas), lo que se observa (observación externa) y lo que se vive (observación participante).

*Registro y respaldo de datos.* Por tratarse de observación externa de la dinámica escolar en las aulas y áreas comunes de la escuela, fue posible hacer uso de un cuaderno de notas en el que se llevó registro de información relacionada con aquella recogida en la etapa de exploración, así como de cuestiones emergentes nuevas y preguntas pendientes que fueron surgiendo en el transcurso de la observación. Cabe mencionar que en las sesiones en las que fue posible se levantó audiograbación y registro fotográfico (ver Apéndice C).

*Aspectos relevantes posteriores a la observación externa.* La observación externa permitió, por un lado, corroborar información antes recabada sobre las deficiencias de la escuela. Entre las más relevantes cabe mencionar:

- La impuntualidad de los maestros y del director;
- sus repetidas inasistencias;
- la constante repetición de temas a los del grupo más alto de cada aula multigrado (en el aula multigrado de primero y segundo, segundo es el grupo más alto);
- las condiciones antihigiénicas de las áreas comunes (baños y aulas);
- la poca relevancia de la voz de los actores educativos en lo que respecta a la toma de decisiones sobre temas escolares y al rechazo que estos sufren por parte del director y los docentes al expresar sus inconformidades;
- la mala conducta de algunos de los estudiantes y;
- la ausencia de herramientas docentes educativas, concretamente en lo que se refiere a los libros de texto pues cada grado tiene uno propio en vez de contar con uno solo para cada grupo multigrado.

Por otro lado, fue posible observar que los problemas de impuntualidad e inasistencia no son exclusivos de la planta docente y administrativa, pues más de 10 alumnos, de los 70 inscritos al curso escolar 2014-2015, no asistían regularmente al plantel, y de los que sí asistían, un gran número de ellos llegaba con 30 minutos de retraso, aun cuando eran acompañados por sus mamás, situación que retardaba y afectaba a toda la

matrícula pues los docentes optaban por iniciar tarde la jornada. Ahora bien, en lo que respecta al estado de las instalaciones, fue posible observar que el problema de suciedad se extendía a la dirección y al aula que se suponía debía ser el comedor, salones en los que se almacenaban los sobrantes de la despensa otorgada por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para la alimentación de los niños como una de las acciones del Programa Escuela de tiempo Completo al que pertenecía la escuela primaria el curso escolar inmediato anterior. Cabe mencionar que en estos dos espacios el problema de suciedad era grave pues debido al nulo mantenimiento y cuidado y de la existencia de alimentos, sufrían de una plaga de roedores que generaba que los espacios no pudieran ser utilizados. Finalmente, y gracias a ser invitada por el director a observar la junta de inicio de curso, realizada durante la segunda quincena del mes de septiembre, fui testigo de las dinámicas de interlocución entre el director, los docentes y las familias. Este momento resultó clave para la investigación pues, por un lado, me permitió corroborar, tal como me habían expresado algunos de los entrevistados en la etapa 1, que las intervenciones de los padres y madres para expresar dudas, inconformidades y exigencias generaban molestias a los docentes y al director, pero también me fue posible percibir las molestias que genera en los padres la demanda de participación por parte de los maestros. Por otro lado, y gracias a la autorización de los padres de familia, aunada a la del director y los docentes, se integró la observación participante como técnica de recolección de datos.

*Observación participante.* La razón principal por la que se decidió practicar observación participante en las aulas, fue que se partía del supuesto de que “los observadores participantes obtienen perspectivas únicas sobre el comportamiento y las actividades de aquellos a quienes observan puesto que participan en sus actividades y, hasta cierto punto, son absorbidos por la cultura del grupo” (Jones y Somekh, 2005, p. 140, traducido). Con esto en mente, en respuesta a los deseos expresados por algunas de las mamás durante la etapa de exploración respecto a que los alumnos recibieran clases de inglés, se desarrolló un plan de trabajo aprobado por el director, los docentes y los padres de familia que consistía en impartir esta materia una vez por semana a cada uno de los grupos, lo que se llevó a cabo del 18 de septiembre al 13 de noviembre de 2014 aunque estaba previsto que terminara hasta diciembre. No obstante, la conclusión prematura del

curso no significó el cierre de la observación participante pues casi simultáneamente, a finales del mes de octubre, la escuela se reincorporó al Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) que consiste en la ampliación de la “jornada a (...) ocho horas, diarias para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural del alumnado” (Secretaría de Educación Pública, 2014). Dicha ampliación significó que los alumnos permanecieran en la escuela hasta las tres de la tarde por lo que se les proveía de alimentación en el centro escolar. Sin embargo, a pesar de que existía el conocimiento de que algunas escuelas ubicadas en la ciudad de Mérida contaban con proveedores de alimentos para satisfacer esta necesidad (Mariana, comunicación personal, octubre, 2014), en la escuela primaria de Ajal, las mamás eran las encargadas tanto de la preparación de los alimentos como del servicio de alimentación y limpieza del comedor, actividades en las que se me invitó a participar lo cual fue de mucha utilidad pues me permitió trabajar simultáneamente con casi todos los actores educativos de la primaria: la mayoría de las mamás, los docentes y todos los alumnos.

*Aspectos relevantes posteriores a la observación participante.* En términos prácticos, es posible afirmar que el objetivo de ser participante activa de la dinámica escolar se vio cumplido. Ahora bien, esto se debió en gran medida a la participación con las mamás en la preparación y servicio de alimentos. Sin embargo, posiblemente esto no habría tenido lugar sin la incorporación en octubre de 2014 de una nueva integrante en la dinámica escolar: la Responsable Operativa y Administrativa (ROA) del PETC. De manera general, sus funciones consistían en hacerse cargo de procurar las condiciones que permitieran a la escuela reincorporarse a dicho programa. En este sentido, cerró los asuntos pendientes con el PETC del curso anterior, generó el plan de trabajo académico y administrativo en miras de dicha reincorporación y sirvió de vínculo entre las familias, el personal docente y administrativo del centro escolar e instancias mayores de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

Ahora bien, el aspecto más relevante de esta etapa y del estudio en general fue sin duda mi involucramiento con las mamás en la preparación de alimentos y limpieza de enseres y espacios destinados a la alimentación de los niños, pues gracias a esta actividad pude acceder y participar en una de las actividades cotidianas que representan información

valiosa respecto a la participación de las mamás en la escuela. Además, esto me permitió entrar en contacto con 40 mamás de los 49 alumnos que constituyen la matrícula total de la primaria.

Para la preparación de alimentos, las mamás estaban divididas en 10 equipos de entre cuatro y siete personas cada uno. Sus funciones consistían en preparar y servir los alimentos a los niños, lavar los utensilios utilizados para tal fin y limpiar el comedor (ver Apéndice D), actividades que realizaba cada equipo una vez cada 15 días. Al cabo de un mes logré participar en nueve de los 10 equipos, tiempo durante el cual se crearon canales de comunicación entre todos los participantes sobre temas escolares que iban desde el desempeño escolar de los hijos, hasta inconformidades sobre el manejo de recursos de la escuela.

*Grupo de enfoque.* El fenómeno de la participación comunitaria en la escuela, es visto como un proceso a la vez individual y social (Kemmis, 2013, p. 124). Por lo tanto, resultó necesario abordar ambas dimensiones para poder comprenderlo. Con esto en mente, se hizo uso de técnicas de recolección de datos complementarias a las entrevistas no estructuradas pues, aunque estas permitieron acceder a información sobre lo que los actores educativos piensan y esperan de la educación desde una perspectiva individual, no tratan concretamente la dimensión social del objeto de estudio. Con esto en mente, se reconoció la necesidad de efectuar grupos de enfoque pues es a través de estos que es posible “observar un proceso que es comúnmente de profunda importancia para las investigaciones cualitativas, llamémosle, interacción” (Berg, 2001, p. 114, traducido). En este sentido, observar las interacciones de los participantes en el ejercicio de la construcción de conocimiento sobre la participación comunitaria resultaba necesario para poder contrastar opiniones y puntos de vista de los diversos participantes como miembros de la comunidad educativa y para enriquecer los testimonios individuales recogidos en las etapas previas.

Ahora bien, independientemente de la información “socialmente construida” (Berg, 2011, p. 115) que se puede obtener de un grupo de enfoque, el curso de la investigación y las numerosas actividades en las que me vi involucrada me imposibilitaron llevar a cabo más de uno de manera formal, sin embargo, la participación con los equipos de cocina me brindó oportunidad suficiente para dirigir grupos de discusión de los cuales obtuve

información sobre las interacciones entre los actores educativos protagonistas de la primaria: las mamás.

*Registro y respaldo de datos.* Debido a la intervención muchas veces simultánea de los diversos participantes de un grupo de enfoque, se levantó audiograbación para garantizar la fidelidad y posterior tratamiento de las opiniones y expectativas de las mamás sobre la educación de sus hijos.

*Aspectos relevantes del grupo de enfoque.* Uno de los aspectos relevantes relacionados con el grupo de enfoque tiene que ver con su planeación, organización y concreción pues, contrario a lo que podría pensarse, este no fue necesariamente convocado por mi sino por una madre de familia del Comité de Escuela de Tiempo Completo misma que estuvo pendiente del curso de la investigación desde el día que nos conocimos. Cabe mencionar que además de ser miembro del Comité, era una de las participantes más activas en las tareas de la escuela; por ejemplo, en la preparación de alimentos, venta de comida para recaudar fondos, limpieza de baños, limpieza de áreas comunes y limpieza del aula de primero y segundo de primaria, grupo al que pertenece su hijo. Gracias a su contacto cercano con el curso de la investigación, su interés por generar un espacio de diálogo sobre cuestiones que pudieran llevar a una mejora educativa, su proactividad y sus buenas relaciones con los demás miembros de la comunidad escolar de la primaria, le fue posible convocar a un grupo de mamás, varias de ellas miembros de algún comité escolar, interesadas en platicar sobre la realidad de la escuela primaria a una reunión que se celebró en su casa.

Este grupo de enfoque permitió fortalecer el contacto con este conjunto particular de madres involucradas en la escuela, mismas que presentaron una opinión bastante crítica sobre la realidad escolar. Además, desveló una diferencia respecto a las opiniones expresadas individualmente en otros momentos sobre la educación deficiente impartida en la primaria de la cual se responsabilizaba a los maestros: el papel de los padres y miembros de la comunidad que en conjunto califican de desinteresado y apático.

#### ***Etapas 5. Cierre.***

*Observación participante.* En esta etapa se modificó la dinámica de observación participante pues se ajustó a la solicitud del director y de la ROA, mismos que requirieron

mi apoyo para asistir en la habilitación del almacén de material escolar como biblioteca y salón de usos múltiples, entre ellos, aula de inglés y centro de cómputo, pues además de que la escuela fue provista de libros de texto de inglés para todos los grados, gracias a la autorización de un recurso estatal la escuela se encontraba en el proceso de adquirir computadoras para uso de los alumnos; sin embargo, no había un espacio destinado para tal fin. En vista de esto, me di a la tarea de limpiar el almacén, desechar basura, organizar material escolar, habilitar mesas de trabajo y estantes para libros y organizar estos mismos en categorías para su fácil acceso (ver Apéndice E).

*Aspectos relevantes del cierre.* Gracias a la realización de las tareas antes mencionadas pude estar en contacto directo con información relacionada con el otorgamiento y destino de recursos de varios tipos, así como con los procesos en los que se involucra, y en los que no, a los padres de familia en las decisiones concernientes a dichos recursos; las interacciones entre los padres de familia y el director; y las inconformidades de los padres de familia y la ROA referentes a la poca transparencia en este ámbito en cursos escolares anteriores, cuestiones que a pesar de no ser nuevas, habían únicamente estado respaldadas por versiones anecdóticas de algunas madres de familia.

Otro aspecto relevante tiene que ver con el alcance de saturación de datos en lo que respecta a la información necesaria para dar respuesta a los objetivos de investigación pues si bien es cierto que el estudio podría prolongarse con tal de profundizar cada vez más en la comprensión de la participación comunitaria en la escuela, la información recogida a lo largo de este proyecto de investigación proporciona, por lo menos, un referente que puede servir de punto de partida para otras investigaciones o para la continuación de esta misma.



## Capítulo IV

### Resultados

El trabajo de campo realizado en cinco etapas involucró la participación de 104 actores educativos de la localidad de Ajal, esto en el entendido de que las primeras tres etapas (primer contacto con el contexto, rapport y exploración) incluyeron a actores educativos de las tres escuelas de la localidad (preescolar, primaria y secundaria). En este sentido, a pesar de que el curso de la investigación me llevó a concentrarme exclusivamente en la primaria, la información recabada fuera de ella fue muy valiosa para conocer a la localidad en general respecto de lo que para sus habitantes significa la educación formal y lo que esperan y opinan de los centros escolares y de los involucrados en ellos. Por otro lado, cabe mencionar que varios de los actores educativos de la primaria participaron en más de una de las etapas de trabajo de campo.

De manera concreta, los 104 sujetos finales fueron: 40 miembros femeninos de la familias (en su mayoría mamás) participantes del Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) (7 de ellas previamente entrevistadas en la etapa de exploración, 18 de ellas en la etapa de rapport y todas contribuyentes a la etapa de inserción), 1 Responsable Operativo y Administrativo (ROA) del PETC (en la etapa de inserción), 3 maestros de la primaria (en las etapas de exploración e inserción), 49 alumnos de primaria (en la etapa de inserción) (18 de ellos en la etapa de rapport y uno en la etapa de exploración), 6 alumnos de preescolar participantes del taller de inglés (en la etapa de rapport), 1 papá de preescolar y primaria (en la etapa de exploración), 1 papá de preescolar (en la etapa de exploración), 1 persona mayor con nietos en la secundaria (en la etapa de exploración), 1 estudiante de secundaria (en la etapa de exploración), 1 mamá de secundaria (en la etapa de exploración), y 1 alumno de prepa abierta con hermanos menores en la primaria y secundaria (en la etapa de exploración).

Ahora bien, tal como se observa en el párrafo anterior, la participación de los sujetos no fue exclusiva de una sola etapa y en varios casos, primordialmente el de las mamás de la primaria, los participantes brindaron información valiosa en diferentes momentos de la investigación. Gracias a esta información ha sido posible alcanzar,

paulatinamente, los objetivos específicos que en conjunto sientan las bases para el conocimiento de las formas de participación comunitaria en la escuela primaria de Ajal.

En primer lugar presento información relacionada con las expectativas y opiniones de los actores educativos de Ajal sobre la educación formal. La razón por la que decido partir de este conocimiento se fundamenta en la creencia de que dicho testimonio brinda información sobre necesidades educativas emergentes del propio contexto aun cuando estas no tengan relación con lo que el sistema educativo ofrece o con lo que investigadores y público en general crean que es necesario o adecuado para la población en cuestión. De este modo, esta información permite entrar en contacto con los protagonistas de este estudio y conocer sus intereses, motivaciones y experiencias, al menos en lo que respecta al ámbito educativo.

Posteriormente, describiré las formas de PCE identificadas en la comunidad de estudio, así como los factores que influyen en dicha participación.

#### **Expectativas y opiniones de los actores educativos sobre la educación formal.**

Uno de los aspectos considerados como esenciales para la paulatina comprensión del fenómeno de la participación comunitaria en la escuela tiene que ver con su contextualización. En este sentido, si bien es cierto que en apartados anteriores se ha presentado un panorama de estudios sobre la participación comunitaria en el ámbito educativo este no deja de ser únicamente un referente pues los escenarios que lo conforman distan mucho los unos de los otros y, en su conjunto, del de la localidad en la que se desarrolló el estudio. Esto se debe en gran medida a que los estudios sobre participación comunitaria en el ámbito educativo formal mexicano es muy escaso, particularmente en el estado de Yucatán. Situación que, más allá de ser un obstáculo, constituyó una de las motivaciones para llevar a cabo la presente investigación.

Por lo tanto, abordar el tema de la participación comunitaria en la escuela primaria de una localidad del interior del estado de Yucatán requirió, en la medida de lo posible, partir del conocimiento de la sociedad de la que emerge este fenómeno, de la comunidad escolar, de los actores educativos; es decir, de aquellos que de uno u otro modo realizan actividades que contribuyen al proceso educativo formal de la localidad.

Ahora bien, se tuvo siempre presente la imposibilidad de conocer totalmente a los participantes de la investigación pues a pesar de que comparten características básicas tales como el lugar de residencia o la adscripción a un centro escolar, cada uno de ellos posee antecedentes personales y familiares, entre otros aspectos, a los que como investigadora no es siempre posible acceder, mismos que determinan su manera de ver y hacer frente a la vida y particularmente a la educación. Sin embargo, considero que el conjunto de elementos recabados sobre lo que se espera y piensa sobre la educación formal proporciona información útil para contextualizar y a dar sentido a las formas en que los actores educativos participan en la educación escolar de los niños de Ajal; además, permite complementar el apartado del contexto local que resultó de datos oficiales e información empírica recabada en un principio.

Con esto en mente, presento una descripción breve de algunos de los diversos actores educativos entrevistados durante el transcurso de la investigación, así como de sus opiniones y expectativas acerca de la educación formal en su localidad (ver tabla 8). Cabe mencionar que basta con presentar a unos cuantos de los 104 participantes del estudio, pues considero que estos representan a la comunidad educativa general de la primaria de Ajal, primordialmente en lo que se refiere a sus necesidades educativas expresas, además de que presentarlos a todos resultaría redundante pues en la tabla se expresa el punto de saturación de la información recabada.

Tabla 8

*Expectativas y opiniones sobre la educación formal en Ajal.*

<i>Actor educativo</i>	<i>Expectativa</i>	<i>Opinión</i>
Doña Mari. Mayahablante. Originaria de Ajal. Primaria concluida. Asistente voluntaria de limpieza y supervisión de alumnos del preescolar. Trabajadora doméstica en Mérida. Madre soltera de alumna de 5° grado de primaria. Hija de exejidatario henequenero y madre ama de casa, ambos con primaria trunca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener un título que posibilite la obtención de un trabajo.</li> <li>- Aprender más.</li> <li>- Deberían de haber juegos recreativos porque los niños quieren jugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las clases están bien.</li> <li>- Los niños van bien.</li> <li>- Los niños aprovechan la comida que da el gobierno.</li> <li>- El maestro (director) es buena gente.</li> </ul>

<i>Actor educativo</i>	<i>Expectativa</i>	<i>Opinión</i>
Doña Bertha. Mayahablante. Originaria de Ajal. Casada. Madre de 3 hijos, dos de ellos inscritos en la primaria y uno en el kínder. Secundaria terminada. Carrera técnica de costura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños deberían de aprender otro lenguaje (inglés y maya).</li> <li>- Más maestros.</li> <li>- Se debería de aprovechar el tiempo para dar más clases.</li> <li>- Los maestros tienen que poner de su parte aunque digan que la educación viene de casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conserje no hace nada.</li> <li>- Los niños solo juegan.</li> <li>- Hay clase pero no como debe de ser.</li> <li>- Solo el maestro de 1° y 2° da clases bien.</li> <li>- El director falta y los niños no aprenden.</li> <li>- Si no vas a limpiar sacan tu nombre para que los demás vean que no fuiste.</li> <li>- Dar clase a dos grados es pesado.</li> </ul>
Don Santiago. Esposo de Doña Bertha. Mayahablante. Originario de una exhacienda actual colonia de Mérida. Licenciatura trunca. Exinstructor comunitario del CONAFE. Hijo y nieto de exejidatarios henequeneros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros deben organizarse con los alumnos para que aprendan a deshierbar.</li> <li>- Formación para el trabajo.</li> <li>- Los maestros deben prepararse más.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la escuela les enseñan a sumar, a restar, multiplicar no mucho.</li> <li>- Hay mucha diferencia en las maneras de enseñar (les dictan sin haberles enseñado a unir palabras).</li> <li>- La educación era mejor cuando yo estudiaba (era raro que faltaran los profesores).</li> <li>- El conserje no hace nada.</li> <li>- El director deja toda la responsabilidad de la escuela a los papás (limpieza y deshierbo).</li> <li>- No se enseñan cosas prácticas ni útiles para los niños.</li> <li>- No todos los padres pueden aportar dinero a las escuelas.</li> </ul>
Doña María. Mayahablante. Originaria de Ajal. Primaria completa. Madre de 3 hijos, 1 de ellos inscrito en 5° grado de primaria. Madre divorciada. Trabajadora doméstica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más maestros, uno para cada grado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En sexto grado hay niños que no saben leer.</li> <li>- La letra de mi hijo no mejora.</li> <li>- No creo que no haya diario tarea.</li> <li>- Son muchos alumnos por maestro.</li> <li>- Los maestros faltan mucho y no avisan.</li> <li>- Ahora hay mucho apoyo para estudiar.</li> </ul>

<i>Actor educativo</i>	<i>Expectativa</i>	<i>Opinión</i>
Alexander. Alumno de 5° grado. Hijo de Doña María.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clases de computación.</li> <li>- Laboratorio para experimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si los maestros tuvieran un solo grupo se dedicarían y enfocarían más en los alumnos.</li> <li>- Cuando nos fastidiamos la maestra nos deja salir un ratito.</li> <li>- El horario de la primaria es muy largo.</li> <li>- Cuando tenemos una duda la maestra nos explica.</li> <li>- Hay muchos alumnos que no saben leer.</li> </ul>
Doña Aida. Originaria de Acanceh. Primaria terminada. Casada. Empleada doméstica. Tres hijas, una en preescolar, una inscrita en 4° grado de primaria y una en preparatoria.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mando a mi hija a la escuela para que aprenda a leer, a escribir, a expresarse.</li> <li>- Después del almuerzo los alumnos deben de trabajar más con los maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi hija se fastidia en la escuela.</li> <li>- El maestro (director) deja solos a los alumnos y se va a la dirección.</li> <li>- Dan el almuerzo de 12 a 1, se ponen a jugar y después de ahí ya, los retiran.</li> </ul>
Doña Conchi. Originaria de Mérida. Casada. Secundaria completa. Ama de casa. Dos hijas, una en preescolar y otra en 5° de primaria. Hija de exejidatario henequenero y ama de casa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades, temas y dinámicas nuevas.</li> <li>- Materias nuevas: inglés, computación y cultura (bailes).</li> <li>- Más espacios recreativos.</li> <li>- Más maestros.</li> <li>- Me gustaría que mis hijos aprendieran y salgan de aquí, ya sea que se vayan a otra ciudad o para que puedan ejercer aquí lo que les gusta.</li> <li>- Cuando los alumnos pasan a otro grado deben de aprender algo nuevo, aunque refuercen lo antes visto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El nivel educativo es muy bajo.</li> <li>- Mi hija se fastidia en la escuela.</li> <li>- Los temas y actividades son repetitivos.</li> <li>- Los maestros no aprovechan el tiempo extra del Programa de Escuela de Tiempo Completo para estudiar (comen, juegan, ven una película).</li> </ul>
Doña Rosa Ofelia. Originaria de Ajal. Primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me gustaría que les enseñen a sembrar, que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A veces los maestros dejan solos a los niños y por eso ellos</li> </ul>

<i>Actor educativo</i>	<i>Expectativa</i>	<i>Opinión</i>
completa. Casada. Dueña de tienda de abarrotes. Dos hijos, uno de 4 años inscrito en el preescolar y uno de 12 años inscrito en la primaria. Hija de exejidatario y ama de casa, ambos con primaria trunca.	tuviesen un oficio. - Durante el tiempo extra que se quedan en la escuela deberían de enseñarles a cantar, a bailar, a tocar guitarra, que los pongan a sembrar, que rieguen.	hacen lo que quieren. - Los maestros son flojos, cuando vas a ver al maestro que no está, que salió y ¿quién ve a los niños? - No me gusta la hora de la comida porque tienes que ir a hacer comida. - Es bueno que les den comida pero a mí me absorbe mucho tiempo por mi niño chiquito, no tengo donde dejarlo. - El tiempo extra que se quedan en la escuela no he visto que mi hijo avance.
Doña Andrea. Casada. Preparatoria trunca. Originaria de Acanceh. Exmaestra de educación inicial. Madre de dos hijas, una en edad preescolar y una inscrita en 5° de primaria. Obrera de una maquiladora. Miembro del Comité de Escuela de Tiempo Completo.	- Se debería aprovechar el programa de tiempo completo para aprender computación, inglés, deportes, artística, costura. - Se necesita un director para que el maestro pueda cumplir con sus obligaciones. - La impartición de las materias debería de estar regida por un horario. - La SEP debe supervisar hasta a los supervisores. - Hace falta una biblioteca. - Todos deberían de tener derecho a lo mismo, a la misma educación aunque sean pocos y de una hacienda.	- No hay formalidad en la escuela. - Los maestros son impuntuales (entran y salen a la hora que quieren). - Los alumnos pierden muchas clases. - No hay explicaciones claras sobre los fondos y recursos. - Lo que se enseña no es suficiente. - Se implementó la escuela de tiempo completo pero no se aprovecha, salen a jugar, no ha mejorado. - Cuando se propone algo en las juntas los maestros dicen que no hay el recurso o que no es posible, se termina haciendo lo que ellos dicen. - El director no toma muy en cuenta la opinión de las mamás. - Es poca la educación que se da y no tener clases empeora la situación. - Los salones y los baños están muy sucios.

<i>Actor educativo</i>	<i>Expectativa</i>	<i>Opinión</i>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solo un maestro es puntual, cumplido e informa sobre el avance de los niños.</li> <li>- No se pueden expresar inconformidades sin que el director te lo agarre en contra.</li> <li>- Los supervisores están a favor de los maestros y no apoyan a las mamás.</li> </ul>

Tal como se puede observar en la tabla 8, los actores educativos expresan concretamente menos expectativas que opiniones. Eso se debe, en gran medida, a la dificultad observada que representa articular lo que esperan de la educación formal por sobre opinar acerca de cuestiones que forman parte de su vida diaria. Es decir, es evidente que les resulta más fácil expresar lo que piensan sobre la educación pues esto surge de lo cotidiano, es tangible, por lo tanto, la respuesta a esta cuestión es natural, narrativa, cargada de detalles; mientras que sus expectativas no resultan siempre expresadas ni evidentes. No obstante, el conjunto de opiniones evidencian aspectos educativos que distan mucho de ser favorables para los niños y sus familias. En consecuencia, es posible afirmar que dichas opiniones permiten, de manera indirecta, inferir expectativas que complementan y, algunas veces, incluyen aquellas declaradas.

*¿Qué esperan los actores educativos de la primaria de Ajal?* En primer lugar, sobresalen las expectativas referentes a necesidades académicas. Por un lado, los actores educativos esperan que la escuela provea maestros suficientes para cada uno de los grados sin importar si la matrícula es poco numerosa; que estos estén mejor preparados, sean más responsables, profesionales y comprometidos con la educación integral de los niños. Por otro lado, esperan que la impartición de materias sea ordenada y constante, es decir, que haya un tiempo y momento destinado para cada una de las materias (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014). También consideran que es importante que el horario extendido como parte del Programa de Escuela de Tiempo Completo sea aprovechado para aprender mejor y más pues este tiempo extra en la escuela puede ser empleado para que la

enseñanza incluya actividades, temas y dinámicas nuevas que abarquen la cultura y las lenguas (maya e inglés), el baile regional, conocimientos técnicos (computación), habilidades artísticas (canto, baile, guitarra), deportes (doña Conchi, comunicación personal, abril, 2014), así como formación para el trabajo (oficios como deshierbo, siembra y costura) (don Santiago, comunicación personal, abril, 2014).

Por otra parte, de manera particular, se hace mención de aspectos de infraestructura tales como juegos y espacios recreativos (canchas) pues los niños necesitan de un lugar seguro para jugar que distraiga su atención de conductas inapropiadas como pleitos y travesuras (doña Mari, comunicación personal, abril, 2014).

Finalmente, sobresalen dos aspectos sumamente relevantes para el ámbito educativo formal. El primero tiene que ver con la expectativa de tener una mejor vida gracias a la escuela y es expresado como el deseo de obtener un título o nivel de escolaridad pues sin esto es difícil, si no es que imposible, obtener un trabajo formal (doña Mari, comunicación personal, abril, 2014). El segundo tiene que ver con el derecho a la educación, concretamente con las condiciones de desigualdad en lo que se refiere a la educación que se imparte en Ajal con respecto de aquella que se imparte en pueblos más grandes o ciudades en las que esta es mejor, situación expresada por doña Andrea como una injusticia pues: “Todos deberían de tener derecho a lo mismo, a la misma educación, aunque sean pocos y de una hacienda” (comunicación personal, abril, 2014).

***¿Qué opinan los actores educativos de Ajal sobre la escuela primaria?*** Los aspectos más relevantes descubiertos respecto a la opinión de los actores educativos sobre la educación primaria que se imparte en Ajal abarcan temas que van desde la modalidad de la escuela, el desempeño de los maestros, y el Programa Escuela de Tiempo Completo, hasta la participación de las familias en la escuela.

En primer lugar, sobresalen las inconformidades expresadas de las mamás y del esposo de una de ellas con respecto a que la escuela sea multigrado. En lo que a esto se refiere, la totalidad de actores educativos está en desacuerdo con la modalidad de la escuela. Algunos miembros de la comunidad escolar opinan que son muchos alumnos por maestro (doña María, comunicación personal, abril, 2014), a pesar de que el mayor número de alumnos por grupo es de 18. Otros creen que si los maestros se hicieran cargo de un solo

grupo podrían dedicarse y enfocarse más en los alumnos pues tener dos grados en el mismo salón los lleva a ser repetitivos con las actividades y temas (doña Conchi, comunicación personal, abril, 2014). Por ejemplo, un alumno que cursa algún grado principal (primero, tercero o quinto) recibe conocimientos relativamente nuevos con respecto al grado escolar anterior cursado, mientras que sus compañeros de segundo, cuarto y sexto respectivamente, repiten temas cursados en los grados principales sin variaciones, esto al punto de desmotivar a los alumnos, pues tal como comenta doña Conchi (comunicación personal, abril, 2014), su hija, que siempre ha sido buena estudiante, ya no quiere hacer las tareas pues no hace ni aprende nada nuevo. Otros actores piensan que los alumnos no aprenden bien al estar con un grado diferente porque debe de ser pesado para los maestros dar clase a dos grados y, por consiguiente, no se dan abasto, situación que genera problemas graves, por ejemplo, “hay muchos alumnos que no saben leer” (Alexander, comunicación personal, abril, 2014) y por falta de tiempo “lo que se enseña no es suficiente” (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014).

Ahora bien, además de la modalidad multigrado, varias son las causas atribuidas a la baja calidad educativa en lo que se refiere a la habilidades adquiridas por los alumnos (leer, sumar, restar, multiplicar, expresarse, comportarse, etcétera.) y a los contenidos que se imparten. Primordialmente, comentan que los alumnos no aprenden porque los maestros faltan mucho, y cuando sí asisten, son impuntuales, “entran y salen a la hora que quieren”(doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014); además “a veces dejan solos a los niños y por eso ellos hacen lo que quieren” (doña Rosa, comunicación personal, abril, 2014). En este sentido, los sujetos no están de acuerdo con que el maestro de tercero y cuarto, también director, deje solos a los alumnos mientras va a la dirección a resolver asuntos administrativos o a atender a padres de familia, pues además de restar tiempo destinado al estudio, este abandono da lugar a conflictos entre los niños, mismos que no pueden ser efectivamente corregidos pues sin nadie que los supervise resulta imposible tomar la medidas correspondientes a la falta cometida (doña Aida, comunicación personal, abril, 2014). A este respecto, doña Andrea comenta que debería de haber un director para que el maestro pueda cumplir con sus obligaciones (comunicación personal, abril, 2014).

En lo que respecta a la participación en la escuela, los sujetos consideran que el director, junto con los maestros, deja toda la responsabilidad de la escuela a los papás sin tomar en cuenta que muchos de ellos trabajan y no pueden cumplir con las tareas que se les imponen (don Santiago, comunicación personal, abril, 2014), por ejemplo, cocinar el almuerzo para los niños (ver Apéndice F) y limpiar las instalaciones (plaza cívica, salones y dirección, baños y deshierbar el patio) (ver Apéndice G). A este respecto, creen que las labores de limpieza y mantenimiento corresponden a un conserje y que el hecho de que la primaria tenga pocos alumnos y esté en un pueblo pequeño no es razón suficiente para que se les prive de este servicio (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014). De hecho, responsabilizan a la escuela del brote de hepatitis, sucedido unos meses antes de iniciar este estudio, debido a las condiciones antihigiénicas de los baños pues “De qué sirve cuidar (a los niños) en la casa si en la escuela están expuestos” (doña Bertha, comunicación personal, abril, 2014).

Ahora bien, en lo que se refiere a la preparación de alimentos como parte del Programa Escuela de Tiempo Completo, consideran que se exige mucho a la comunidad pero esta no recibe casi nada a cambio. En este sentido, si bien reconocen que es bueno que los alumnos, especialmente los más necesitados, reciban alimentos, consideran que es complicado participar en su preparación. Por ejemplo, en palabras de doña Rosa, tener que ir a hacer la comida “Absorbe mucho tiempo y tengo un niño chiquito, no tengo donde dejarlo” (comunicación personal, abril, 2014). Aunado a esto, los maestros no aprovechan el tiempo extra, “Dan el almuerzo de 12 a 1, se ponen a jugar y después de ahí ya, los retiran” (doña Aida, comunicación personal, abril, 2014)

De manera general, expresan su rechazo a las estrategias utilizadas por el director y los maestros para garantizar la participación.

Estas estrategias se dividen en dos categorías:

1. Opciones de participación para los padres de familia que no pueden asistir a la escuela.
2. Castigo.

En lo que respecta a las opciones que se brindan a las familias que por motivos laborales o familiares no pueden acudir a la escuela a limpiar o a cocinar, sobresalen las

que dejan ver la distancia existente entre lo que se requiere de los actores educativos y sus posibilidades para llevarlo a cabo. En primer lugar, si ninguno de los padres puede ir a limpiar o cocinar el día y semana que le corresponde puede mandar a algún familiar o amigo en su lugar, no obstante, hay familias que no tienen a quien recurrir, a veces porque la madre tiene otros hijos que atender o es soltera y trabaja fuera de la localidad por lo que se ve en la necesidad de encargar a su hijo con los abuelos o alguna hermana o cuñada que únicamente asisten en la supervisión del menor. En segundo lugar, si les es imposible mandar a un suplente, se les invita a pagar de 30 a 40 pesos para que alguien más lo haga, pero “Esto no es justo, es cierto que hay algunos que no quieren, pero a los que no pueden les quitan un dinero de la bolsa [además], no todos los padres pueden aportar dinero a la escuela” (don Santiago, comunicación personal, abril, 2014).

Ahora bien, con el castigo me refiero a las acciones tomadas por los maestros y el director en contra de los padres que no cumplen con las actividades que se les imponen. En este sentido, cuando un miembro de la comunidad no participa en lo que le corresponde, este es expuesto ante toda la comunidad, tal como comparte doña Bertha: “Si no vas a limpiar sacan tu nombre [a la reja] para que los demás vean que no fuiste” (comunicación personal, abril, 2014). Cabe mencionar que en el transcurso de la investigación fue posible percibir que esta estrategia obliga o condiciona a algunos de los padres a realizar lo que se les solicita, sin embargo, estos lo hacen a disgusto por lo que no constituye una participación voluntaria en la escuela sino una imposición que genera conflictos e incluso rupturas en la relación familia y escuela así como en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, algunos de los que sí participan reprueban la actitud de los que no, aunque sea porque no pueden; en consecuencia, estos últimos sienten rechazo por parte de la comunidad educativa.

**Opiniones y expectativas de la planta docente y administrativa.** La información presentada hasta este momento proporciona un panorama general sobre la escuela primaria de Ajal únicamente desde el punto de vista de las familias, particularmente del de las mamás, por lo que representa una sola mirada. En vista de esto, considero necesario compartir el testimonio de los docentes de la primaria con la intención de exponer que este

grupo de actores también reconoce deficiencias educativas, sin embargo, estas distan mucho de las previamente expuestas.

Tal como menciono en el capítulo tres, la planta docente y administrativa de la primaria de Ajal está conformada por tres maestros, uno de ellos director del plantel y, desde el mes de octubre de 2015, una psicóloga que cumple la función de Responsable Operativa y Administrativa (ROA) del Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC).

Ahora bien, a pesar de que este grupo de sujetos son también reconocidos como miembros de la comunidad educativa de la primaria, los papeles que juegan en el ámbito escolar son completamente diferentes a los de las familias. Por ejemplo, mientras que la relación de los maestros y la ROA con la primaria es laboral, es decir, reciben un salario por su trabajo, los padres y madres son, a través de sus hijos, usuarios de la escuela así como mano de obra no remunerada. En vista de estas diferencias, presento una breve descripción de los profesores y la ROA (tabla 9) para poder vislumbrar quiénes son y qué piensan de la educación primaria en Ajal.

Tabla 9

*Descripción de la planta docente y administrativa de la primaria.*

<i>Actor educativo</i>	<i>Descripción</i>
Néstor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de 1er y 2º grado.</li> <li>- Reside en Mérida.</li> <li>- Hijo de mayahablantes.</li> <li>- Hispanohablante.</li> <li>- Ha trabajado en escuelas rurales y urbanas.</li> <li>- 7 años de antigüedad en la primaria.</li> <li>- Más de 7 años ejerciendo como docente.</li> </ul>
Jacobo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Director y docente de 3er y 4º grado.</li> <li>- Reside en Mérida.</li> <li>- Hijo de mayahablantes</li> <li>- Hispanohablante.</li> <li>- Ha trabajado en escuelas rurales y urbanas.</li> <li>- 7 años de antigüedad en la primaria.</li> <li>- 9 años como profesor con base.</li> <li>- 13 años ejerciendo como docente.</li> </ul>
Nadine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de 5º y 6º grado.</li> <li>- Reside en Mérida.</li> <li>- Nieta de mayahablantes.</li> <li>- Hispanohablante.</li> </ul>

<i>Actor educativo</i>	<i>Descripción</i>
Mariana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha trabajado en escuelas rurales y urbanas.</li> <li>- 1 año de antigüedad en la primaria.</li> <li>- 9 años ejerciendo como docente.</li> <li>- Responsable Operativa y Administrativa del Programa Escuela de Tiempo Completo</li> <li>- Licenciada en Psicología.</li> <li>- Reside en Mérida.</li> <li>- Mayahablante (español como segunda lengua).</li> <li>- Ha trabajado en escuelas rurales y urbanas.</li> <li>- Menos de un curso escolar de antigüedad en la primaria.</li> </ul>

Como se ilustra en la tabla 9, el conjunto de sujetos que conforman la planta docente es bastante homogéneo pues todos ellos residen en Mérida, se trasladan diariamente a la localidad, comparten la misma profesión, poseen experiencia tanto en contextos rurales como urbanos y, pesar de haber tenido contacto familiar con la lengua maya, no la hablan.

Por otro lado, es posible reconocer diferencias entre los docentes y la ROA, tales como la lengua materna (maya y español) y la profesión (docencia y psicología).

Finalmente, se ilustran diferencias presentes entre el conjunto total de actores educativos que laboran en la escuela:

- Puesto desempeñado en la institución. Mientras dos profesores se dedican a la docencia, uno de ellos cumple también la función de director. Por otro lado, la ROA ejecuta primordialmente acciones administrativas y de gestión propias del Programa de Escuela de Tiempo Completo.
- Antigüedad laboral. El director y el maestro de primero y segundo tienen siete años trabajando en la institución, la maestra de quinto y sexto tiene apenas un año y la ROA menos de medio año.

Ahora bien, estas similitudes y diferencias dicen poco por sí solas. Sin embargo, parecen tener relación con las diferencias de opiniones, de los maestros y la ROA, sobre la educación en Ajal, la percepción que se tiene de los padres de familia, así como con el desempeño y participación en la escuela de cada uno de ellos.

*Opinión de la planta docente.* Las opiniones expresadas por los docentes respecto a la educación en Ajal se dividen en tres temas: sus perspectivas sobre la comunidad escolar, específicamente sobre los padres y los alumnos; la participación de las familias; y las cuestiones críticas propias de la primaria.

*Perspectiva sobre la comunidad escolar.* Tanto los alumnos como los padres de familia se muestran desinteresados. Por un lado, “Algunos niños ven la escuela como un lugar al que vienen a pasar el rato y no por interés de aprender” (Jacobo, comunicación personal, abril, 2014), de igual manera, “[algunos] papás ven la escuela como guardería” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014). Por consiguiente, más allá de lo que se hace en la escuela, los alumnos no reciben apoyo académico de sus padres, no hacen sus tareas y, en el caso de los varones, se empiezan a interesar en el vandalismo pues, en palabras de uno de los maestros, “Buscan otras maneras más fáciles [de superarse], como entrar a una pandilla, ser narcotraficantes,[esos] son sus ideales” (comunicación personal, abril, 2014).

Ahora bien, además del desinterés por estudiar, los maestros ponen especial énfasis en la mala conducta de muchos de los estudiantes, misma que atribuyen al bajo compromiso de los padres con la educación de sus hijos pues consideran que, en parte, “Los padres dejan que los eduque la tele y como esa información no es mediada, los niños creen que eso es lo bueno” (Jacobo, comunicación personal, abril, 2015). Por otro lado, comentan que el mal comportamiento de los estudiantes puede deberse a la inestabilidad familiar (problemas y los pleitos entre pareja) y al consentimiento excesivo como estrategia para compensar la ausencia de los padres pues “La mayoría [de ellos] trabaja fuera de la localidad y los alumnos crecen con los abuelitos, los tíos o los hermanos mayores” (Jacobo, comunicación personal, abril, 2014), situación que algunos de los estudiantes han sabido aprovechar a su favor al punto de retar al maestro pues aunque los acusen con sus papás, estos no ejercen medidas correctivas. Ante esta situación, los maestros afirman encontrarse atados de manos pues, más allá de reportar el problema a los padres o tutores, no están autorizados para aplicar medidas disciplinarias que consideran necesarias, tales como la suspensión y expulsión del centro escolar.

*Participación de las familias.* En primer lugar, reconocen la importancia de la participación de los papás pues consideran que mientras más inmiscuidos estén, mientras

más participación se les dé, su compromiso con la educación de los niños puede ser mayor (Jacobo, comunicación personal, abril, 2014). Sin embargo, declaran que dicha participación ha disminuido con el paso del tiempo pues antes: “Los papás se preocupaban más por asistir a la juntas” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014). A este respecto, consideran que una de las razones por la que los padres no asisten a las reuniones escolares es porque no están de acuerdo con que se les diga que sus hijos van mal puesto que “Los que siempre vienen a las juntas son los que sus hijos están bien” (Jacobo, comunicación personal, abril, 2014). Por otro lado, adjudican la baja participación de los padres a la inexistencia de mecanismos o estrategias oficiales que la garanticen, situación que consideran injusta pues “Se exige mucho al profesor pero no se exige a los padres de familia, el gobierno delega mucha responsabilidad pero [les] ha quitado muchas herramientas” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014).

*Cuestiones críticas.* Como menciono anteriormente, el punto de encuentro de los testimonios de las familias y la planta docente es el reconocimiento de cuestiones críticas propias de la escuela primaria. No obstante, debido a las diferencias de roles predominantes de cada conjunto de sujetos, familias y docentes, estos tienen percepciones muchas veces disímiles respecto a lo que consideran como carencias educativas. En el caso concreto de la planta docente, las carencias expresadas son las siguientes:

- El desinterés por continuar los estudios aumenta y se acentúa en las nuevas generaciones. Cabe mencionar que aunque empíricamente están al tanto de que “el grupo de estudiantes que desean continuar con el bachillerato se reduce conforme pasa el tiempo” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014), dicen desconocer las causas de dicha situación.
- El empleo de los libros de texto oficiales no es viable. A este respecto comentan que los materiales proporcionados por la SEP son diseñados tomando como base las posibilidades de los alumnos de la escuela urbana, mismas que son completamente diferentes a las de una escuela rural. En términos prácticos, se ignora la realidad de los niños de las localidades del interior quienes, en la mayoría de los casos, no cuentan con la posibilidad de acceder a Internet, recurso que constituye una de las

herramientas de aprendizaje principales del nuevo modelo de educación por competencias (Néstor, comunicación personal, abril, 2014).

- No se cuenta con los medios para cumplir con el programa de estudios oficial. Aunado al hecho de que los libros de texto no son acordes a las posibilidades de los estudiantes, estos tampoco responden a sus necesidades pues a pesar de que la escuela es multigrado, “hay un libro para cada grado así que no se puede cumplir con los temas de los dos grados, hay que priorizar” (Nadine, comunicación personal, abril, 2014).
- La igualdad y equidad educativa tienen un trasfondo político. De acuerdo con los docentes, las condiciones de la escuela de Ajal y de otras localidades rurales del interior del estado de Yucatán son inferiores a las de las escuelas en Mérida. No obstante, “se toma más en cuenta a la escuela urbana” (Jacobo, comunicación personal, abril, 2014). En este sentido, cuando se solicita algún recurso para mejorar la escuela, “el apoyo del gobierno es [casi siempre] nulo” (Jacobo, comunicación personal, abril, 2014). Con excepción de unos cuantos casos particulares en los que los papás han acudido a solicitar el apoyo y este, sorpresivamente, se ha autorizado de inmediato. Ahora bien, según los docentes, esto se debe a que los recursos se otorgan en respuesta a las conveniencias de los políticos. En otras palabras, los apoyos son exclusivos para escenarios que puedan ser exhibidos o cuando les conviene quedar bien con los usuarios, en este caso, los padres de familia. Por ejemplo, prefieren dotar a una escuela primaria de la ciudad con un centro de cómputo con conexión a Internet innecesario, que facilitar este servicio a una escuela rural cuya población carece generalmente de esta herramienta tan necesaria para que los niños puedan realizar las actividades de investigación del libro, actividades que sin este recurso resultan inútiles (Néstor, comunicación personal, abril 2014).

***Expectativas de los docentes.*** Ahora bien, la reflexión docente sobre las cuestiones críticas o carencias educativas de la primaria resulta muy útil pues da lugar al reconocimiento de sus expectativas sobre la educación en Ajal:

- Mejor mobiliario e infraestructura.

- Revisión de los programas y libros de texto para ajustarlos a la realidad del país y del estado. Desde el punto de vista de los docentes, esto se visualiza necesario pues, por un lado, los programas de estudio son diseñados tomando como referencia contextos de otros países cuyas realidades sociales y políticas distan mucho de las de México, y por otro lado, responden a las necesidades estudiantiles de otros estados de la república que no necesariamente son similares a las de los alumnos de Yucatán.
- Hacer el libro acorde con la zona rural. Tal como se menciona anteriormente, los docentes creen necesario que los materiales de trabajo sean coherentes con las necesidades y posibilidades de los alumnos de la escuela rural. Para poder lograrlo proponen que se tomen en cuenta la problemática y el contexto local, así como la opinión de los maestros que trabajan en este ambiente (Jacobo, comunicación personal, abril, 2014). Situación que consideran viable ya que en otros estados hay cuadernillos de trabajo locales, acordes con sus necesidades (Néstor, comunicación personal, abril, 2014).
- Valoración del docente. Los docentes consideran que la labor docente en la escuela rural es “desgastante” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014) pues aunada a las dificultades que les representa impartir clases con pocos recursos y materiales inadecuados, su trabajo no es reconocido ni por la comunidad educativa ni por el gobierno: “Te esfuerzas, das todo lo que puedes y no es valorado, ni por los padres de familia, y la SEP te pone cada vez más trabas”.
- Remuneración justa. Como maestro, “te cargan de trabajo que no te corresponde” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014), “el sueldo no es suficiente y te descuentan muchos impuestos” (Nadine, comunicación personal, abril, 2014).
- Igualdad de oportunidades de crecimiento. A este respecto, los maestros consideran que existe todavía una desigualdad laboral, concretamente en lo que se refiere a las oportunidades de crecimiento, ya que a pesar de que desde hace algunos años reciben el mismo sueldo que un maestro de la ciudad, “la carrera magisterial abre menos cupos para maestros de escuelas multigrado” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014).

- Delimitación de responsabilidades. Finalmente, exponen que ser docente representa una gran carga y que, en general, el apoyo es nulo ya que “los papás han delegado toda la responsabilidad de la educación a la escuela y toda la culpa de cómo está el país a la escuela igual” (Néstor, comunicación personal, abril, 2014).

**Opinión y acción de la Responsable Operativa y Administrativa (ROA) del PETC.** La ROA identifica también algunas de las cuestiones críticas enunciadas por las familias y por los maestros. Por ejemplo:

- Las repetidas ausencias del director y sus consecuencias negativas en el aprendizaje y formación de los estudiantes;
- la impuntualidad de alumnos y maestros y el retraso que esto ocasiona a la jornada escolar;
- la mala conducta de los estudiantes, dentro y fuera del aula;
- la baja o nula participación de algunas familias en la escuela;
- la desinformación sobre los recursos y apoyos que recibe la escuela, situación que considera inaceptable ya que es obligación del director informar abierta y oportunamente a toda la comunidad escolar sobre los recursos disponibles y el destino de los mismos;
- las condiciones antihigiénicas en las que se encontraban las bodegas y la dirección antes de su incorporación a la escuela, y;
- la comunicación deficiente entre las familias y los maestros.

Ahora bien, debido a los diferentes roles que la ROA desempeña en la escuela (asesora pedagógica, suplente académica y administrativa del director, tutora, y supervisora y gestora de recursos del Programa Escuela de Tiempo Completo, entre otros), a su formación en psicología y concretamente a las relaciones que ha establecido con las familias, reconoce una serie de elementos que, desde su punto de vista, explican el porqué de las carencias antes mencionadas. En este sentido, se percibe una diferencia entre este sujeto y los demás actores educativos pues en vez de culpar a las familias de desinteresadas o a los maestros de informales, analiza la situación de la escuela en general y propone y

pone en marcha estrategias que permitan solventar, o por lo menos entender, la problemática escolar.

A continuación presento las cuestiones críticas expresadas por la ROA que considero más relevantes debido al impacto que han tenido en la comunidad escolar de la primaria de Ajal y al hecho de que muchas de ellas sobrepasan las que por su cargo le corresponden.

***Participación de las familias.*** En lo que respecta a la preparación de alimentos y limpieza del centro escolar, reconoce que resulta difícil motivar la participación de las familias pues existen factores de diversos tipos que están fuera de su control. Por ejemplo, las madres que no participan suelen ser madres solteras, sin apoyo económico del padre de sus hijos, sus propios padres o familiares directos. Por tal motivo, durante la mañana se ven en la necesidad de trasladarse a la ciudad de Mérida para trabajar y así poder obtener un ingreso económico para mantener a sus familias, por lo que no pueden estar presentes a la hora de cocinar. Por otro lado, el ingreso que obtienen no es suficiente para solventar los gastos familiares y, además, la remuneración de algún otro miembro de la localidad para que las suplán en las labores de la escuela. Ahora bien, aunque muchas de ellas regresan a sus hogares por las tardes o no trabajan los fines de semana, momentos destinados para la limpieza de la escuela, privilegian, más allá del descanso personal, la satisfacción de las necesidades directas de sus familias, concretamente de sus hijos, tales como la limpieza del hogar, el lavado de ropa y el tiempo compartido en familia.

En vista de esto, la ROA reconoce que a pesar de los beneficios de la participación de las familias en la escuela, no es posible anteponer las necesidades del centro escolar a las necesidades de cada familia en particular. Sin embargo, con miras a aumentar la participación, de limar asperezas que se han ido intensificando entre los que sí participan y los que no, y disminuir la brecha entre las familias, y entre la escuela y las familias, ha visitado personalmente los hogares de los estudiantes para establecer un canal de diálogo horizontal con cada uno de los participantes acerca de sus situaciones particulares.

***Mejora conductual de los niños.*** En lo que respecta a la conducta de los estudiantes, la ROA considera que tanto los maestros como los padres representan factores que influyen, positiva y negativamente, en el comportamiento de los estudiantes. Por un

lado, los alumnos que no obedecen y se muestran desinteresados y desafiantes, suelen ser aquellos cuyos padres se encuentran ausentes por motivos laborales y son atendidos por algún familiar directo que muchas veces no les prestan la atención que requieren. Por otro lado, la mayoría de los alumnos respetuosos cuentan con ambos padres y generalmente la madre se dedica de lleno al hogar y al cuidado de los hijos por lo que le es posible participar más en su formación.

En lo que respecta a la influencia de los profesores, sus repetidas ausencias generan desinterés en los alumnos, incluso en aquellos que generalmente muestran buena conducta, pues la rutina se ve interrumpida varias veces al día y algunas veces una jornada completa. Aunado al desinterés, la falta de supervisión en el aula da lugar a situaciones conflictivas entre los alumnos que generalmente involucran a todo el grupo.

Ahora bien, en vista de la imposibilidad de modificar las condiciones familiares de los estudiantes y de garantizar la presencia ininterrumpida de los docentes en el aula, la ROA ha aprovechado momentos de la rutina diaria para inculcar, satisfactoriamente, buenos hábitos a los alumnos. Por ejemplo, gracias a la reincorporación de la escuela al Programa Escuela de Tiempo Completo, aprovechó las sesiones informativas sobre la reglas del comedor para impartir pláticas breves sobre valores y modales en la escuela involucrando a los alumnos en la reflexión sobre la importancia de conducirse con respeto hacia sus padres, sus maestros y sus compañeros. Como resultado de estas pláticas elaboró, con ayuda de los alumnos, un reglamento interno que rápidamente tuvo efecto en la conducta de los estudiantes. De manera concreta, la mayoría de los alumnos empezaron a respetar horarios, a salir en orden del salón y con aprobación del maestro; a lavarse las manos y a entrar al comedor sin correr, gritar, ni empujar a los demás; y a pedir sus alimentos con respeto y a agradecer por los mismos.

*Asesoría y supervisión del desempeño docente en lo concerniente al PETC.* Estas acciones constituyen unas de las funciones principales de la ROA como parte del PETC. De manera concreta, con el fin de “fortalecer la calidad de los aprendizajes” (Subsecretaría de Educación Básica, 2013), la ROA es la encargada de asesorar y supervisar a los maestros en lo concerniente a la elaboración de las guías de trabajo que sirven de base de las líneas

de trabajo educativo (desafíos matemáticos, lectura y escritura, arte y cultura y uso de las tecnologías de la información y la comunicación).

Ahora bien, consciente de que el objetivo general del programa consiste en “aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural del alumnado” (Secretaría de Educación Pública, 2014) y dar respuesta a las demandas de las familias en lo que se refiere a la mejora educativa, la ROA ha emprendido acciones encaminadas a motivar e involucrar a los docentes en la generación, elaboración e implementación de propuestas educativas que abarquen las áreas de desarrollo de manera creativa e innovadora. Desgraciadamente, la respuesta de los docentes no ha sido satisfactoria pues “La dinámica sigue siendo la misma, son las mismas actividades, no hacen las guías de trabajo” (comunicación personal, noviembre, 2014).

No obstante, la ROA ha emprendido este trabajo de manera independiente a través de la impartición de talleres de educación artística. El más relevante al término del estudio involucró a los tres grupos de la primaria en la elaboración de máscaras de papel maché con figuras de su elección. Esta actividad motivó visiblemente la participación de los alumnos, la expresión oral, el diálogo y convivencia con sus pares y significó una experiencia escolar satisfactoria tanto para los alumnos como para sus madres.

***Restablecimiento del vínculo entre las familias y los docentes.*** La rápida integración a la dinámica escolar ha permitido que la ROA esté al tanto de la relación deficiente entre las familias y la escuela, así como de la desconfianza que la caracteriza. En vista de esto, el primer paso hacia el restablecimiento del vínculo entre los actores educativos consistió en descubrir las causas de dicha desconfianza. A este respecto, comenta que la confianza de los padres en los docentes se ha perdido, entre otras razones, porque “no hay explicaciones claras sobre los fondos y recursos” (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014); y porque no existe un canal de comunicación respetuoso entre los actores educativos pues, de acuerdo con las familias, “el director no toma muy en cuenta la opinión de las mamás” y “no se pueden expresar inconformidades sin que el director te lo agarre en contra” (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014).

A este respecto, cabe mencionar que la tarea no ha sido fácil para la ROA, pues los conflictos concernientes a la desinformación sobre el destino de los recursos son anteriores a su incorporación a la escuela, situación que le imposibilita dar respuesta a las dudas de las familias. En vista de esto, ha convocado juntas informativas con el objetivo de reunir a todos los actores educativos para discutir sobre los recursos ya obtenidos y aquellos en proceso de aprobación. Sin embargo, el director no ha autorizado oficialmente estas reuniones por lo que, a pesar de la disposición de las mamás, no ha sido posible concretarlas.

***Representación y vinculación de las familias con instancias superiores.*** Esto involucra la gestión de los recursos a los que tiene derecho la escuela. Para ello, la ROA prioriza las necesidades básicas de la comunidad escolar tales como materiales de limpieza, mobiliario e infraestructura, pues considera que la satisfacción de estas necesidades constituye el primer paso hacia una mejora de la escuela, el ambiente escolar y la educación (comunicación personal, noviembre, 2014). Con esto en mente, llevó a cabo una inspección detallada de las condiciones de la escuela, en la que involucró a las familias, y consecuentemente ha ido solventando carencias de varios tipos, desde botes de basura para los baños y las áreas comunes, hasta material de construcción para la cocina de la escuela.

**Factores que determinan las opiniones y expectativas de los actores educativos.** Tanto las expectativas como las opiniones de los diversos actores educativos se construyen sobre la base de diversos factores. En lo que respecta a las familias, los que salen a la luz son:

- El rango de edad;
- el nivel de escolaridad;
- la experiencia escolar (educación formal recibida); y
- los referentes escolares (estos tienen que ver con el conocimiento previo de los actores educativos de realidades propias de otros centros escolares que, de cierto modo, sirven como punto de comparación).

Ahora bien, estos factores no son independientes los unos de los otros pues se percibe que influyen de manera conjunta en las opiniones y expectativas de los actores educativos. Por ejemplo, en lo que respecta al rango de edad, su influencia se explica al ser

cruzada con el nivel de escolaridad (ver apéndice H) y la experiencia escolar, aunque en el caso de las mamás con primaria trunca o concluida, el rango de edad es muy amplio (31-49 y 27-56, respectivamente) por lo que no se considera como factor relevante. Por otro lado, los referentes escolares parecen estar ligados a la experiencia escolar.

***Edad, nivel de escolaridad y experiencia escolar.***

*Sujetos de 31-49 años (tres menores de 40 años, y tres mayores de 40). Primaria trunca. Educación enfocada en la alfabetización.* Las opiniones son generalmente neutrales y poco críticas. No cuestionan a la autoridad. Expresan que les hubiera gustado seguir estudiando pero que no eran buenos para aprender (doña Mari, comunicación personal, abril, 2014), por consiguiente, se declaran incapaces de apoyar a sus hijos con las tareas (doña María, comunicación personal, abril, 2014). Para ellos la educación significa aprender a leer y a escribir pues esto es lo único que recuerdan de los pocos años que asistieron a la escuela. Por lo tanto, sus opiniones y expectativas giran en torno de estas dos habilidades, las cuales reconocen no son adquiridas satisfactoriamente por sus hijos. No obstante, responsabilizan a los alumnos pues consideran que ahora que la situación económica de las familias ha mejorado, la única obligación de los alumnos es hacer sus tareas y aprender para poder conseguir un trabajo.

*Sujetos de 27-56 años (una de 27, 3 de 30-40, y 6 de 40 o más). Primaria concluida. Educación enfocada a aprender un oficio o manualidad.* Las opiniones de este grupo de sujetos giran en torno a la importancia de aprender un oficio, mismo que les fue transmitido a través de la educación formal. Piensan que es importante aprender a leer, escribir y hacer cuentas pero esto no es suficiente (doña Rosa, comunicación personal, abril, 2014). Consideran que la escuela debe brindar conocimientos prácticos como deshierbo, computación, (opinión masculina), costura, bordado, baile (opinión femenina), música y siembra (opinión mixta). En vista de esto, opinan que la educación debe ir más allá de los conocimientos que solo sirven en la escuela pues a muchos no les gusta estudiar y llega un punto en que no se les puede obligar a continuar ni mucho menos solventar el gasto de la escuela si no la aprovechan (doña Rosa, comunicación personal, abril, 2014).

***Referentes y experiencias escolares.*** Este grupo de sujetos se caracteriza por haber cursado algún grado o nivel de estudios en otras localidades, generalmente cabeceras

municipales del estado de Yucatán. Ahora bien, la influencia de este factor parece ser independiente de la edad (27-42 años) y del nivel de escolaridad de los sujetos (primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura); sin embargo, presenta una fuerte relación con sus experiencias escolares, es decir con la educación formal recibida fuera de Ajal. En este sentido, sus opiniones son críticas y surgen de la comparación de la escuela primaria de Ajal y la educación impartida en otras localidades. Debido a esto, sus opiniones exponen la educación deficiente, la inequidad y desigualdad educativa, y el escaso compromiso docente con la comunidad escolar y la educación de los alumnos. Todo esto en conjunto es visto como una injusticia pues consideran que a pesar de que sus hijos estudian en una escuela pequeña tienen los mismos derechos que cualquier otro alumno, sin importar su lugar de estudios.

#### **Formas de participación comunitaria en la escuela (PCE).**

*Formas familiares de PCE.* Recordemos que la localidad en la que se sitúa la escuela pertenece a la que fuera zona henequenera del estado de Yucatán, por lo tanto, como muchas otras localidades de esta zona, se ha convertido paulatinamente en una comunidad dormitorio. Esto quiere decir que la mayoría de las personas capaces de trabajar, entre ellos muchos padres y madres, viajan a Mérida debido a que las fuentes de trabajo en el pueblo son casi nulas. Por consiguiente, estos padres y algunas de las madres no pueden participar regularmente en la escuela y la educación de sus hijos. Tal es el caso de las madres que se ven en la necesidad de ser empleadas domésticas en Mérida dos o tres veces por semana dejando sus obligaciones con la escuela encomendadas a alguna de sus hijas, hermanas o a sus madres.

Por consiguiente, con formas familiares de participación comunitaria en la escuela me refiero a los tipos de participación que surgen de la información concerniente a las diferentes actividades que diversos miembros de las familias (madres, padres, hermanas y hermanos mayores, abuelos y abuelas, tías, entre otros) realizan en y para la escuela.

*Participación informativa.* Esta es la primera práctica familiar de participación que deseo abordar. En primer lugar porque, desde mi punto de vista, representa el tipo de participación más evidente y tradicional en comparación con los que presentaré más adelante. Sin embargo, esta razón hace su tratamiento relevante para este estudio pues

considero que tiene mucho que revelar sobre la sociedad, la cultura y las políticas educativas, entre otros aspectos, en tanto que ejemplifica la actuación pasiva y condicionada de los actores educativos. Ahora bien, para poder delimitar a qué me refiero, tomo prestado el término participación informativa que de acuerdo con el Ministerio de Educación (2011, p. 84),

es aquella que incluye la asistencia de las familias a juntas y reuniones en la que se les informa, entre otros aspectos, sobre el desempeño escolar de sus hijos, las actividades escolares concluidas, en curso y futuras, así como las decisiones respecto a temas escolares sobre las que, cabe aclarar, no tienen ni voz ni voto.

En el caso particular de la primaria de Ajal, dichas juntas son convocadas por varias razones y en diversos momentos del curso escolar. Las reuniones más comunes son aquellas que involucran a toda la comunidad escolar. Estas son convocadas por el director de la primaria para tratar temas concernientes a la planeación de eventos tales como desfiles y festivales, informar sobre recursos nuevos y recabar firmas para solicitar recursos, así como a la organización de las familias para realizar las tareas de limpieza y colecta de fondos y conformar de los comités (cada dos años). Cabe mencionar que la asistencia a estas juntas es generalmente escasa y está conformada habitualmente por los miembros de los comités escolares, esto debido posiblemente a cuatro factores. En primer lugar, se pide a los alumnos que informen a los padres sobre el día y hora de la junta, mensaje que pocas veces es transmitido pues los alumnos lo olvidan. En segundo lugar, se coloca un letrero en el portón de la escuela a través del cual se invita a la comunidad escolar a las juntas, sin embargo, muchos padres se encuentran trabajando y, especialmente aquellos de estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, no van a la escuela a recoger a sus hijos pues estos son lo suficientemente independientes para retirarse solos a su hogares. En vista de esto, no se enteran de las juntas. En tercer lugar, las juntas son normalmente realizadas antes de las tres de la tarde, es decir, antes del término de la jornada escolar. Por lo tanto, la mayoría de los padres no pueden asistir pues se encuentran trabajando. Ahora bien, en el caso de las mamás que no trabajan, acuden regularmente aquellas que únicamente tienen un hijo o hija o, en el caso de las que tienen más de dos hijos, estos son lo suficientemente independientes como para quedarse solos en casa o están en la secundaria o preparatoria.

En cuarto lugar, las juntas, dirigidas exclusivamente por los maestros y el director, no constituyen espacios de diálogo o resolución de problemas concretos. Estas se centran en cumplir con requisitos institucionales tales como la transmisión de información respecto a temas escolares, reglamentos y disposiciones oficiales, situaciones de las que los asistentes son generalmente espectadores.

Un ejemplo concreto de esta situación fue la junta de inicio de curso escolar en la que estuve presente. Además de otros temas, las familias fueron informadas sobre el nuevo reglamento interno; sin embargo, cada vez que expresaban desacuerdo con algunos de los puntos tratados, los maestros o el director los interrumpían con el pretexto de que tenían que avanzar pues había muchos temas pendientes. Por otro lado, los padres aprovecharon la reunión para cuestionar a los maestros sobre el compromiso con el cumplimiento del reglamento pues uno de los puntos trataba la importancia de la puntualidad de los alumnos pero nada había garantizado hasta ese momento la puntualidad de los maestros.

En vista de esto, más allá de significar oportunidades de participación de las familias en la toma de decisiones o en la generación de propuestas concernientes al centro escolar, las juntas generan molestias de los padres de familias, quienes se sienten ignorados, y de los maestros pues se cuestiona su autoridad.

Con menos frecuencia, de manera independiente, los maestros convocan a juntas dirigidas a los padres de sus alumnos. Estas juntas suelen ser mensuales o bimestrales y se aprovechan para tratar temas relacionados con el desempeño escolar de los alumnos, entregas de calificaciones, calendarización de exámenes, etcétera. La asistencia a este tipo de juntas es aún menor pues está conformada casi exclusivamente por las mamás que no tienen ningún compromiso o que pueden delegarlo en algún otro miembro de sus familias. Cabe mencionar que las mamás que acuden a las juntas grupales suelen ser aquellas que participan constantemente en las otras actividades de la escuela (limpieza, preparación de alimentos, comités y colecta de fondos).

*Participación consultiva* (ídem) es aquella que practican, aunque no exclusivamente, las madres y padres de familia como miembros de algún comité escolar. Cabe mencionar que esta participación se limita a la interacción de actores educativos en espacios o momentos en que los miembros del comité son consultados sobre temas

concernientes al centro escolar. Sin embargo, siguen careciendo de poder de decisión pues, valga la redundancia, las decisiones, dependiendo de su magnitud, son tomadas por otros (maestros, director, inspector, secretario de educación, gobierno, etcétera.).

Los comités con los que tuve contacto directo en la escuela primaria de Ajal fueron el de Padres de Familia y el de Escuela de Tiempo Completo. El Comité de Padres de Familia está en contacto con información sobre recursos para la escuela, tales como mobiliario para las aulas, los baños, etc.; mientras que a través del Comité de Escuela de Tiempo Completo se gestionan recursos relacionados con el servicio de alimentación, tales como el material de construcción para la cocina, utensilios y mesas para el comedor.

De manera general, las funciones de estos comités son similares. Oficialmente, ambos tienen como cometido involucrar a los actores educativos en la gestión y destino de recursos, sin embargo, en el caso de la primaria de Ajal, este tipo de participación se limita a ser nombrado presidente, tesorero o secretario de dichos comités y a ser representantes legales de la comunidad escolar para la solicitud de recursos, acciones casi siempre dirigidas por el director.

*Participación decisoria.* De acuerdo con el Ministerio de Educación del gobierno de España (2011, p. 84), la participación decisoria es aquella que se refiere directamente a la toma de decisiones sobre aspectos concernientes a la escuela, por ejemplo, a aquellos que tienen que ver con los contenidos educativos y el destino de recursos del presupuesto de la escuela. Al principio de este estudio, la existencia del Comité de Escuela de Tiempo Completo y del Comité de Padres de Familia suponía, al menos en teoría, la identificación de este tipo de participación, sin embargo, esto no era garantía de que el poder de decisión fuera ejercido. Por ejemplo, en lo que respecta a los Programas de Escuela de Tiempo Completo y Escuelas de Calidad, las familias tenían conocimiento de la existencia de recursos otorgados a la escuela por estar incorporada a estos programas, sin embargo, más allá de dar el visto bueno sobre la solicitud de los mismos, poco podían decidir, miembros o no de los comités, sobre el empleo de estos y otros recursos, tal como ejemplifica el testimonio de doña Andrea:

Hace dos años dimos cooperación para mejorar la escuela pero el maestro lo guardó y cuando le preguntamos en qué se iba a usar nos dijo que ya casi se había gastado,

pero nunca supimos en qué, nunca se vio mejora en la escuela (doña Andrea, comunicación personal, abril 2014).

Ahora bien, al término de este estudio, la reciente integración de la Responsable Operativa y Administrativa (ROA) del Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) a la dinámica escolar y su asesoría respecto a la importancia y función de cada uno de los comités, motivó el involucramiento activo de los miembros en la toma de decisiones respecto al destino de los recursos. Esto al punto de solicitar información concreta sobre los montos exactos y el destino de los mismos antes de autorizarlos, así como de su constante supervisión. También dio lugar a la generación de propuestas respecto a las necesidades que, para la comunidad escolar, debían ser solventadas con dichos recursos, varias de las cuales fueron escuchadas y tomadas en cuenta y ejecutadas por la ROA y el director.

Cabe mencionar que esto no ha sido fácil pues si bien los miembros de los comités son ahora conscientes de que tanto la solicitud como el destino de los recursos dependen de su autorización, ejercer sus respectivos roles dentro de cada uno de los comités conlleva responsabilidades que les han generado conflictos tanto con el director como con otros padres de familia. En el caso del director, aunque ha legitimado las funciones de los comités, se ha mostrado renuente a discutir sobre el destino de recursos pasados que, de acuerdo con las familias, no ha sido transparente. Por tal motivo, la relación entre los miembros de los comités y el director sigue siendo tensa. En lo que respecta a las relaciones con los demás padres de familia, los miembros de los comités han sentido mucha presión pues consideran que algunos les exigen demasiado mientras que ellos no hacen nada y los juzgan injustamente. Según doña Andrea, otras mamás creen que son iguales al director y que se roban el dinero que es para la escuela (comunicación personal, octubre, 2014).

*Participación educativa.* De acuerdo con el Ministerio de Educación del gobierno de España (2011, p. 84), esta implica que los padres de familia se vuelvan aprendices al ser involucrados por las autoridades educativas y docentes en situaciones de enseñanza. En el marco de este estudio, este tipo de participación se percibe cuando los padres son invitados a las aulas en compañía de los alumnos a aprender temas que, según el maestro, representan dificultad para los alumnos. Esto con la intención de capacitar a los padres de familia para apoyar a los alumnos con la realización de las tareas asignadas por el profesor. Ahora bien,

aunque fue posible identificar un referente de este tipo de participación en la escuela primaria de Ajal, este no representa una experiencia compartida por todos los actores educativos, pues de acuerdo con el testimonio de las madres de los alumnos que, al tiempo de este estudio, cursaban quinto y sexto grado, esta estrategia fue exclusiva de su maestro de primero y segundo de primaria quien, al ver que los niños no hacían la tarea de matemáticas, invitó a los padres a tomar una clase sobre el tema en cuestión pues suponía que la razón por la que los padres no estaban ayudando a los niños era porque desconocían los contenidos. Esta hipótesis fue confirmada por las mamás de estos niños pues afirman que antes de que el maestro les explicara los temas, ellas no sabían qué hacer, no se acordaban porque los habían estudiado hacía mucho tiempo (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014).

Cabe mencionar que aunque esta experiencia no se ha repetido en la primaria, el aún maestro de primero y segundo grado invita, esporádicamente, a los padres de familia a juntas grupales en las que los involucra en dinámicas de aprendizaje sobre cómo ser mejores padres. Esto lo ha realizado a través de vídeos que, de acuerdo con las mamás, son muy interesantes y ayudan a responsabilizarse por la educación y los valores de los niños (doña Marlene, comunicación personal, noviembre, 2014).

***Formas femeninas de participación comunitaria en la escuela.*** Si bien es cierto que ser mujer no es requisito necesario para participar en la escuela, la mayoría de tipos de participación identificados en la comunidad de estudio son practicados exclusivamente por miembros femeninos de las familias, particularmente las madres.

*Participación en la limpieza de las instalaciones.* Las 49 madres de familia están distribuidas en 16 equipos de limpieza (ver Apéndice G), cuatro equipos de primero y segundo, cuatro equipos de tercero y cuarto, y ocho equipos de quinto y sexto. Cada uno de los equipos está conformado por tres mamás de los grupos correspondientes con excepción de un equipo de tercero y cuarto que es de cuatro integrantes.

Cada uno de los equipos está a cargo del lavado de los baños, limpieza de las canchas y plaza cívica, y recolección de basura de la escuela. Estas actividades son realizadas generalmente una vez al mes por cada uno de los equipos durante todo el curso escolar con excepción de los días inhábiles y vacaciones.

A diferencia de la asistencia a las juntas, los equipos de limpieza no tienen un horario fijo por lo que las mamás se organizan para realizar las actividades que les corresponden a la hora que mejor les acomoda. La mayoría de las mamás acuden a la escuela después de las 3:30 de la tarde, media hora después de concluida la jornada escolar. En vista de que este horario sobrepasa la jornada laboral de los maestros, el director deja una copia de las llaves de la escuela para que las mamás puedan entrar aunque no haya nadie.

Este tipo de participación es uno de los que genera más inconformidad en las familias. Primero que nada porque muchas mamás consideran que la labor de limpieza de la escuela le corresponde a un conserje (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014). Por otro lado, es frecuente que asistan a limpiar y no cuenten con los materiales necesarios (jabón, limpiadores, escobas, trapeador) o que los materiales estén en mal estado por el manejo que les dan otras mamás (doña Aida, comunicación personal, noviembre, 2014). Por último, es común que el día de limpieza coincida con el día que alguna de las mamás del equipo tiene que participar en la preparación de alimentos, lo que en conjunto significa realizar trabajo fatigante, no remunerado, para la escuela aproximadamente 8 horas en un mismo día (doña Leydi, comunicación personal, noviembre, 2014).

*Participación económica.* Es aquella que define el involucramiento de las mujeres en la recolección de dinero que se destina para el financiamiento de actividades de esparcimiento tales como los festivales del día del niño, navidad y de fin de curso. Cabe mencionar que para practicar este tipo de participación no existen filtros tales como el de ser miembro de algún comité, que de cierto modo limitan la participación a grupos selectos dentro de la comunidad de padres de familia. Sin embargo, es innegable la participación exclusiva de las mujeres de la comunidad, todas ellas miembros de alguno de los comités escolares.

La actividad más común para recolectar fondos para solventar los gastos de los festivales consiste en la venta de comida y bebidas a alumnos y maestros. Esta se realiza a la hora del recreo, una o dos veces por semana, dentro de la escuela. Los gastos de los ingredientes corren a cargo de las mamás que cocinan la comida por lo que lo único que destinan al fondo de ahorro es la ganancia del día. Cabe mencionar que a pesar de que estas actividades involucran generalmente a todos los miembros de los comités escolares (14

aproximadamente), únicamente cuatro mamás participan constantemente, aunque no simultáneamente. Es decir, se han organizado para dividirse el trabajo. Así las que no cocinan acuden a asistir en el cobro de los alimentos y el traslado de las ollas y trastes después de la venta.

Ahora bien, aunque este tipo de participación tiene por objetivo reunir dinero para que todos los niños puedan disfrutar de los festivales, la motivación del grupo de mamás que participa constantemente surge de la preocupación por que los niños puedan comer algo pues no hay tiendita en la escuela, no se les permite salir a comprar, no todos desayunan en casa, pocos llevan desayuno y, como los precios son muy accesibles, casi todos llevan su gastada para comprar comida (doña Thelma, comunicación personal, febrero, 2015). Cabe mencionar que me fue posible observar que las mamás están conscientes de que se les ha delegado una tarea que, según ellas, corresponde a todas las madres de familia pues los festivales son para todos (doña Marlene, comunicación personal, octubre, 2014); sin embargo, sus motivaciones para participar predominan sobre este hecho.

*Participación en el Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC).* Con esta me refiero a la participación de las familias en actividades concernientes al Programa Escuela de Tiempo Completo; concretamente en aquellas que tienen que ver con la preparación de alimentos para el almuerzo de los alumnos, servicio de alimentación, y limpieza de los utensilios y espacios destinados para tal fin. Ahora bien, aunque este programa se implementa a nivel nacional, las actividades antes mencionadas, realizadas casi exclusivamente por las madres de familia, son particulares del entorno escolar en el que se inserta el programa. Es decir, a diferencia de las escuelas urbanas que cuentan con empresas proveedoras de alimentos que se encargan de la preparación y distribución del almuerzo de los estudiantes (ROA, comunicación personal, octubre, 2014), las escuelas rurales del interior del estado de Yucatán carecen de este servicio por lo que sin el trabajo de las familias la implementación del Programa Escuela de Tiempo Completo sería imposible o se limitaría a implementar las líneas de aprendizaje sin proveer alimentos.

Para la realización de estas actividades concernientes al servicio de alimentación las madres de familia de la primaria de Ajal están divididas en 10 equipos de entre cuatro y

seis integrantes cada uno (ver Apéndice F). Cada uno de los equipos apoya en las actividades una vez a la quincena, es decir, dos veces al mes.

En lo que respecta a la conformación de los equipos, las mamás son las encargadas de organizarse para trabajar juntas, aunque la ROA interviene cuando alguna mamá no tiene equipo. Debido a esto, fue posible observar que las integrantes son generalmente afines entre ellas, con algunas excepciones de mamás que no acuden a las juntas y suelen no participar ni estar presentes al momento de conformar los equipos por lo que son asignadas, con el debido acuerdo de los demás miembros, a equipos incompletos o, en el caso de las mamás que no participan y que además han tenido conflictos con algunas otras participantes, se les ha agrupado en un solo equipo.

Los equipos conformados de común acuerdo por las participantes, aun cuando otra mamá haya sido asignada y no participe, son constantes y puntuales con sus labores; además, son solidarias pues se han organizado para cubrirse entre ellas cuando alguna no puede asistir por motivos laborales o de salud. Por otro lado, las mamás que son asignadas a equipos incompletos con la autorización de los demás miembros suelen ser las que “Nunca han demostrado interés por participar” (Jacobo, comunicación personal, octubre 2014); sin embargo, la afinidad entre las que sí participan, su capacidad de organización y de actuación, hace que pasen por alto a las que no acuden a cocinar pues no las consideran indispensables (doña Reyes, comunicación personal, octubre, 2014). No obstante, aunque comentan que en la mayoría de los casos la ausencia de estas mamás se debe a que trabajan todos los días fuera de la localidad, consideran que no es justo que “No pongan un poco de su parte si sus hijos también vienen a la escuela y comen todos los días que cocinamos” (doña Leydi, comunicación personal, octubre, 2014).

Ahora bien, en lo que respecta a uno de los 10 equipos, este está conformado por mamás que nunca han participado y que aparentemente no son del agrado de las demás (Mariana, comunicación personal, octubre, 2014), situación que de cierto modo les ha ganado el rechazo de la mayoría de las mamás quienes no las aceptan en sus equipos, por lo que la ROA las ha tenido que agrupar en uno solo. No obstante, si bien esta fue una estrategia para evitar conflictos al momento de conformar los equipos, el hecho de que ningún miembro de este equipo asista el día que les toca cocinar, servir los alimentos y

limpiar el comedor, ha generado que ese día la ROA tenga que abandonar todas sus demás labores y solicite apoyo a las mamás que llevan a sus hijos a la escuela para poder cocinar. Esto no es siempre posible pues las demás mamás tienen ocupaciones y compromisos personales y laborales que cancelan únicamente el día que se les ha asignado en el rol de procesos de servicio de alimentación (ver Apéndice F). Por consiguiente, este servicio se ha visto en riesgo pues es imposible que la ROA se encargue por sí sola de la alimentación de todo el alumnado.

*Preparación de alimentos ligado al PETC.* Para la preparación de los alimentos, las mamás del equipo del día, que llevan a sus hijos a la escuela, aprovechan para solicitar los ingredientes para cocinar. Una vez recolectados, los trasladan a la casa particular de alguna de ellas para iniciar la preparación pues la escuela carece de cocina. Generalmente cada equipo cocina en una casa fija cada vez que les toca, esta suele ser la que consideran más cómoda y espaciosa para poder trabajar sin problema. Sin embargo, uno de los equipos se distingue por rotar de casa cada vez que les toca cocinar, pues de este modo equilibran el trabajo de limpieza de sus casas y cocinas.

La preparación de los alimentos se desarrolla de acuerdo al método tradicional propio de la localidad. Todas las casas cuentan con un fogón o fuego de leña a nivel del suelo en un espacio separado de la casa usualmente ubicado en el patio o parte trasera del predio, sin paredes, con piso de tierra y techado con lámina. Ahora bien, aunque algunas de las familias cuentan con cocina interior equipada con estufa de gas, todas concuerdan que esta es útil para cocinar comidas sencillas para pocas personas, como huevos estrellados, pues no necesitan prender tanta leña (doña Paty, comunicación personal, octubre, 2014). Sin embargo, para cocinar para todo el alumnado privilegian el fogón pues además de que el espacio en el que se encuentra es amplio y caben todas las mamás, las porciones son grandes, se cocina más rápido y la leña, si no la tienen en casa, es mucho más barata de adquirir que el gas (doña Benita, comunicación personal, octubre, 2014).

Ahora bien, independientemente de la facilidad que les representa cocinar porciones grandes en fogón, reconocen que este es la causa de enfermedades oculares y respiratorias presentes en la población femenina de más de 60 años, es decir, sus madres y abuelas. Los problemas más comunes son la tos crónica y la visión borrosa, ambos ocasionados, de

acuerdo con los testimonios de las mamás, por la exposición prolongada al humo de la leña desde que se enciende hasta que se termina de cocinar (doña Elsy, comunicación personal, octubre, 2014). Debido a esto, aquellas que tienen estufa de gas la prefieren por sobre el fogón especialmente si lo que tienen que cocinar requiere que estén manipulando los alimentos, por ejemplo, huevos revueltos. Por otro lado, privilegian el uso del fogón para guisos que una vez colocados en él no necesitan supervisión y sí de un tiempo prolongado de cocción, como los frijoles.

En lo que respecta al tiempo disponible para la preparación de los alimentos, los equipos disponen de tres a cuatro horas aproximadamente para cocinar. Esto depende del platillo que se vaya a preparar, del número de participantes y de la hora a la que empiezan a cocinar. Generalmente la ROA les recomienda iniciar a las 8 de la mañana para concluir, a más tardar, a las 11; tener tiempo de trasladar los alimentos a la escuela, servirlos y recibir al primer grupo de alumnos a las 12 p. m. Sin embargo, cuando se trata de un equipo numeroso y de un platillo sencillo (empanadas de atún), las participantes optan por iniciar a las 9 pues mientras unas preparan el atún, otras preparan la masa, otras la salsa, otras la bebida, y una vez armadas las empanadas se fríen y almacenan para el traslado. Por otro lado, algunas veces se trata de un guiso con muchos ingredientes picados y que requiere de un prolongado tiempo de cocción (potaje de lentejas) lo que obliga a las mamás a empezar temprano para poder pelar las verduras, picarlas, agregarlas a las lentejas, preparar el rábano y la bebida. Una vez lista la comida, esta se deja reposar un poco antes de moverla por el peligro de sufrir algún derrame o alguna quemadura.

Cabe mencionar que la organización de las mamás no siempre garantiza que la comida sea servida a tiempo pues algunas veces se retrasan porque no les entregan los ingredientes a tiempo, les cambian el menú, la leña está mojada porque llovió el día o noche anterior, no les entregan a tiempo las tortillas, o simplemente se asigna la preparación de un platillo complejo a un equipo pequeño o a uno numeroso pero incompleto por lo que no les alcanza el tiempo.

*Servicio de alimentación ligado al PETC.* Una vez concluida la preparación de los alimentos, estos son trasladados a la escuela y se depositan en el comedor escolar recientemente adaptado en uno de los salones que no se usaba para impartir clase. Cuando

se trata de guisados en ollas grandes, como caldos, lentejas o frijoles, estos se trasladan en triciclo particular o rentado por 10 o 15 pesos, costo que se cubre con el dinero destinado en efectivo a la escuela para gastos extra del servicio de alimentación. Por otro lado, cuando las mamás no tienen triciclo y los alimentos son fáciles de trasladar (empanadas o sopas), ellas mismas cargan las ollas y trastes hasta la escuela.

El comedor escolar cuenta con mesas con manteles de plástico y sillas para 15 personas distribuidos en el centro del salón. En la parte trasera hay tres anaqueles en los que se almacena la despensa de alimentos no perecederos proporcionada por el DIF: harina, lentejas, soya, puré de tomate, aceite vegetal, frijoles, etcétera. Al frente del salón se ubican tres mesas en las que se colocan las ollas con la comida, la bebida y se distribuyen los platos para servir las porciones.

Antes de que entre el primer grupo, generalmente el de los alumnos de primero y segundo, las raciones de alimento ya están servidas. En cada uno de los 15 lugares se pone un plato con comida, un juego de cubiertos y un vaso con la bebida del día (plátano con leche, agua de avena, agua de horchata o Jamaica). Conforme van terminando de comer, los alumnos pasan al frente del salón con las mamás para depositar sus platos, cubiertos y vasos sucios en recipientes destinados para tal fin y para que les entreguen el postre que consiste generalmente de media pieza de fruta (plátano o naranja dulce). Cuando el maestro y la mayoría de alumnos del primer grupo terminan de almorzar se llama al siguiente grupo. En este momento los alumnos del primer grupo quedan a cargo de su profesor quien supervisa que se laven las manos y vayan al baño antes de regresar al aula para continuar con las actividades académicas.

Una vez que el primer grupo ha terminado de comer, una parte de las mamás traslada los trastes sucios al área de lavado improvisada en una banca de la escuela ubicada a un costado de los baños, pues es el único lugar en el que pueden acceder a agua corriente. Anteriormente la escuela contaba con lavabos al frente del recinto, a un costado de la entrada de la escuela, pero los alumnos usaban las tuberías como escalón para brincarse la barda por lo que rompieron las llaves que hasta el último día de observación no habían sido reparadas.

De acuerdo con las reglas estipuladas en el PETC, el servicio de alimentación debería de concluir a más tardar a la 1:30 de la tarde para que los profesores y alumnos cuenten con tiempo suficiente para las actividades académicas de reforzamiento del aprendizaje. No obstante, esta meta no se alcanza regularmente. La mayoría de las veces se debe a que los profesores permiten que los alumnos permanezcan fuera del salón después de comer, a modo de descanso o recreo, por lo que después les resulta difícil que los alumnos quieran entrar al aula. A este respecto, fue común observar que algunos alumnos no regresan al aula y, en el caso de lo que sí entran, están demasiado excitados para retomar el trabajo, además de que se distraen con los alumnos que aún siguen fuera de las aulas, debido a esto, el tiempo restante de la jornada escolar se destina a terminar algún ejercicio, a resolver dudas sobre la tarea y a asignar tarea para la casa. Otras veces, los alumnos se demoran en terminar la comida por lo que retrasan a los demás grupos. En otras ocasiones, simplemente se concluye la jornada a la 1:30, justo después de la comida, por juntas con los padres de familia o por compromisos de los maestros fuera del plantel.

*Limpieza del comedor ligada al PETC.* Cuando el último grupo ha terminado, el grupo de mamás que lava los trastes recibe la última tanda de trastes y las ollas en las que se prepararon los alimentos mientras que las demás mamás se encargan de barrer y trapear el comedor, limpiar las mesas y sillas y vaciar los botes de basura. Por último, secan los trastes ya lavados para guardarlos en el comedor para el día siguiente. Todo este proceso concluye generalmente a las 14:30 horas de la tarde aunque algunas veces se prolonga hasta después de las 15:00.

### ***Formas masculinas de participación comunitaria en la escuela.***

*Participación en el mantenimiento de las instalaciones.* Esta incluye, como su nombre lo indica, actividades de mantenimiento del plantel escolar entre las que sobresalen las de pintar los edificios y deshierbar el terreno de la escuela. A diferencia de los tipos de participación antes mencionados, este carece de calendarización pues se trata de intervenciones que dependen de la disponibilidad de recursos. Por ejemplo, en el caso de la tarea de pintura esta depende de la donación del material o de la gestión y existencia del recurso otorgado para comprar los materiales necesarios. Ahora bien, en lo que respecta a la

tarea de deshierbar, esta se realiza especialmente en temporada de lluvias pues es cuando más crece la hierba (Santiago, comunicación personal, abril, 2014).

Ahora bien, me resulta imposible describir exhaustivamente este tipo de participación pues ambas tareas se realizan fuera del horario de la jornada escolar, la mayoría de las veces durante el fin de semana o en vacaciones, tiempo en el que no estuve presente en la localidad. Sin embargo, aunque no pude observar directamente el proceso, fui testigo de los cambios en la escuela cuando acudía entre semana. En este sentido, al inicio de la etapa de observación participante me percaté de que los salones habían sido pintados y al averiguar el director me informó que un par de papás lo habían hecho durante el fin de semana. Del mismo modo, un par de ocasiones me percaté de que el terreno interior de la escuela había sido limpiado y deshierbado y al indagar resultó que también fue obra de unos papás de la comunidad.

**Factores que influyen en la PCE.** Ahora bien, en lo que respecta a los diversos factores que influyen en la participación comunitaria sobresalen los que se muestran en la tabla 10.

Tabla 10

*Factores que influyen en la participación comunitaria en la escuela.*

<i>Factores</i>	<i>Relación</i>
Personales	Ocupación Disponibilidad de horario Nivel de escolaridad
Familiares	Oportunidades de participación Familia biparental (padre y madre) Familia monoparental (madre soltera) Situación familiar Número de hijos
Socio-culturales	Condición socioeconómica Género Etnia
Político-administrativos	Formas de agencia de la política educativa Manejo y distribución de fondos Transparencia

Tal como se puede observar en la tabla 10, los factores han sido clasificados como personales, familiares, socio-culturales y político-administrativos en un intento de delimitación de los diversos aspectos que, de uno u otro modo, influyen en la participación de la comunidad escolar. Sin embargo, tal como sucede con los factores que determinan las opiniones y expectativas de los actores educativos sobre la primaria de Ajal, el análisis de su influencia requiere generalmente el cruce de varios de ellos, pues lo que se pretende es profundizar en la comprensión de la participación comunitaria en la escuela primaria de Ajal. Cabe mencionar que el orden asignado a los factores en la tabla 10 responde, en un sentido laxo, al tránsito de la dimensión micro a la macrosocial sin que esto suponga mayor o menor importancia o influencia de los elementos analizados pues todos ellos son parte de la misma realidad estudiada.

**Género.** Tal como evidencian los resultados hasta ahora presentados, la mayoría de los sujetos del estudio y participantes en la escuela son mujeres, por lo que a simple vista el primer elemento que llama la atención es el de género, entendido este como “el conjunto de características psicológicas, sociales y culturales que la sociedad asigna diferenciadamente a hombres y mujeres” (Ramírez, Hernández, Gutiérrez, Rivas y Padilla, 2012, p. 9). Con esto en mente, es posible reconocer que las actividades predominantes en las que se solicita, permite y promueve la participación (limpieza, preparación de alimentos, educación de los hijos) coinciden con aquellas que son practicadas por las mujeres de la localidad. No obstante, resulta superficial afirmar que el hecho de ser mujer represente, por sí solo, una condición determinante para la participación comunitaria. Dicho de otro modo, reconocer que la mayoría de las participantes en la escuela son mujeres debe ir más allá de la idea de que se participa porque se es mujer ya que, de cierto modo, esto implica que los papás no participan porque son hombres. Por otra parte, aunque la mayoría de las mujeres que participan en la primaria son madres de familia, resulta imposible generalizar el hecho de que la motivación por participar tenga que ver exclusivamente con esta condición pues algunas de las participantes son hermanas o tías sin hijos. Por consiguiente, habría que analizar la participación comunitaria desde la perspectiva de género con el objetivo de “explicar y comprender las relaciones sociales entre hombre y mujeres, identificando sus necesidades, intereses, roles [atribuidos histórica, social y culturalmente] y capacidades

diferenciadas” (Ramírez et al., 2012, p. 15), pues únicamente de este modo podríamos empezar a comprender la influencia del género en los procesos participativos. En otras palabras, la evidencia recabada en este estudio apenas permite identificar que la participación predominante en la primaria es la de las mujeres y que existe la posibilidad de que el género influya en la PCE pero se carece de información que permita comprender a fondo dicha influencia.

No obstante, gracias a la identificación del componente de género, me fue posible reconocer que más allá de ser mujer y madre, existen tres elementos que conviene tomar en cuenta en conjunto pues permiten comprender, al menos en parte, el porqué del protagonismo de este grupo de sujetos por sobre el de los padres masculinos:

- Oportunidades de participación. Con estas me refiero a los espacios, momentos y actividades en los que los actores educativos pueden participar.
- Ocupación.
- Disponibilidad de horario para atender cuestiones escolares.

***Oportunidades de participación, ocupación y disponibilidad de horario.*** La mayoría de las oportunidades de participación en la escuela, con excepción de la participación en el mantenimiento de las instalaciones, están sujetas a los horarios de la jornada escolar, de lunes a viernes de 7 a. m. a 3 p. m., horario que coincide con la jornada laboral de los padres masculinos, razón que imposibilita su participación. Ahora bien, además del cuidado del hogar y los hijos, la mayoría de las madres también realizan trabajo remunerado mismo que representa una parte del ingreso familiar pero se reconoce que sus ocupaciones son más flexibles que las de sus esposos.

A este respecto, la mayoría de los papás que trabajan fuera de la localidad son obreros en fábricas y maquiladoras de la ciudad o empleados de gobierno con horarios de tiempo completo de lunes a viernes por lo que generalmente están fuera de Ajal desde antes de que los niños entren a la escuela y hasta entrada la tarde. En menor cantidad, algunos padres trabajan en el sector informal de Mérida como albañiles, plomeros, pintores, acomodadores de carros en supermercados, etcétera, trabajos que también requieren que pasen todo el día en la ciudad, aunque suelen tener más días libres, ya sea por decisión propia o porque no hay trabajo (don Santiago, comunicación personal, abril, 2014). Por otro

lado, la mayoría de las mujeres son amas de casa o trabajan en el sector informal como trabajadoras domésticas realizando labores de limpieza, lavado, planchado y cuidado de niños, tareas que desarrollan generalmente de uno a tres días por semana pudiendo ser sábado o domingo por lo que pasan más tiempo en la localidad. En consecuencia, la disponibilidad de horario de los actores y la coincidencia de esta con las oportunidades de participación en la escuela primaria dependen en gran medida de sus ocupaciones. De ahí que la participación de las mujeres sea mayor que la de los hombres.

Ahora bien, aunque no cuento con evidencia para afirmar que una mayor permanencia de los padres masculinos en la localidad resultaría en una mayor participación comunitaria de este grupo de sujetos, no es posible ignorar que mientras no cuenten con la posibilidad de participar, puesto que invierten su tiempo trabajando, su presencia en la escuela seguirá siendo nula. En contraste, una transformación en la vida laboral de las mujeres podría traer consigo una disminución de participación pues tendrían que responder a otras dinámicas no necesariamente compatibles con las oportunidades de participación en la escuela.

***Ocupación femenina y participación manual.*** Tal como menciono, las ocupaciones predominantes del conjunto de mujeres que participan en la escuela son el trabajo doméstico y el cuidado del hogar. En el caso concreto de esta investigación, los resultados muestran que ambas ocupaciones son determinantes en la participación de este conjunto de sujetos. En primer lugar, en lo que respecta al trabajo doméstico, este se realiza de manera irregular, es decir, las trabajadoras no están obligadas a presentarse a un centro laboral de lunes a viernes por jornadas de tiempo completo, lo que brinda cierta flexibilidad respecto al día que trabajan. De ahí que muchas de las mamás que se dedican a limpiar hogares en Mérida puedan cambiar los días que asisten a laborar cuando estos coinciden con su participación en la escuela. Por ejemplo, en el caso de doña Mari (comunicación personal, abril, 2014), si el día que le toca limpiar la escuela coincide con el día que trabaja en Mérida, le llama a su patrona y se pone de acuerdo para asistir el día siguiente o el día que más les convenga. Cabe mencionar que la ROA, responsable de la elaboración de los roles de limpieza y preparación de alimentos, consulta con las mamás su disponibilidad para participar por lo que es raro que se les asignen actividades los días que ya tienen

programados para trabajar. En segundo lugar, la experiencia que tienen desde muy jóvenes realizando labores domésticas, remuneradas o no, facilita su participación pues las actividades de limpieza y preparación de alimentos no les son ajenas.

Ahora bien, aunque se establece una influencia aparentemente satisfactoria entre la ocupación y la participación de las mujeres en la limpieza de la escuela y la preparación de alimentos, conviene profundizar un poco más en la cuestión de la ocupación en relación con otros elementos, pues la PCE va más allá de la participación manual. Esto con la intención de conocer un poco más sobre el porqué de la coincidencia del trabajo doméstico, remunerado o no, como ocupación predominante de las mujeres así como para dar paso a otros elementos que influyen en la PCE.

**Nivel de escolaridad y ocupación.** De la totalidad de participantes (n: 32) de las que se cuenta con información referente a la ocupación, 19 declaran ser amas de casa y 13 trabajadoras domésticas (ver Apéndice H). De estas 19 amas de casa, ocho cuentan con escolaridad secundaria, siete con primaria, dos con preparatoria, una con licenciatura y de una se ignora la escolaridad. Por otro lado, de las 13 trabajadoras domésticas, cinco cuentan con escolaridad primaria y ocho con secundaria (ver Apéndice I). Vistas en conjunto, únicamente tres de las participantes en cuestión cuentan con un grado superior a la secundaria (ver tabla 11).

Tabla 11

*Ocupación y nivel de escolaridad.*

<i>Ocupación</i>	<i>Nivel de escolaridad</i>	<i>Frecuencia</i>
Ama de casa	Primaria	7
	Secundaria	8
	Preparatoria	2
	Licenciatura	1
	Desconocido	1
Trabajadora doméstica	Primaria	5
	Secundaria	8

Ahora bien, aunado a la información de la tabla 11, el trabajo realizado de cerca con las mamás me permitió identificar que, en el caso de las trabajadoras domésticas, la ocupación depende en gran medida del nivel de escolaridad, mismo que no sobrepasa la

secundaria, pues de acuerdo con los testimonios de las participantes, no se puede trabajar de otra cosa ya que en cualquier lugar te piden como mínimo tener preparatoria (doña Mari, comunicación personal, octubre, 2014). En otras palabras, las participantes consideran que la baja escolaridad constituye un obstáculo para conseguir un mejor trabajo. Sin embargo, se muestran satisfechas con su oficio pues son expertas en las labores del hogar por lo que no les representa dificultad. Además, consideran que el trabajo es flexible, bien remunerado y les brinda libertad para disponer de su tiempo.

En contraste con lo anterior, fue posible percibir el deseo de algunas de ellas, particularmente de aquellas menores de 30 años, de probar suerte en el ámbito laboral formal fuera de la localidad aunque sus oportunidades se vean limitadas debido a la baja escolaridad. Tal es el caso de doña Andrea quien dejó el trabajo doméstico irregular para integrarse a una maquiladora de pantalones en la que tiene que trabajar de lunes a viernes en horario nocturno, decisión que le ha ocasionado problemas de salud pues todas las noches respira polvo de mezclilla y casi no duerme porque temprano por la mañana tiene que llevar a sus hijas a la escuela. Además el cansancio que le genera el trabajo nocturno ha interferido con sus demás actividades diurnas entre las que se incluye su participación en la escuela (comunicación personal, octubre, 2014). En vista de situaciones como la anterior, se sigue privilegiando el trabajo doméstico pues el de obreras (en maquiladoras y talleres) no representa un aumento significativo en el ingreso y sí jornadas más extensas, necesidad de capacitación y, aunque podrían contar con algunas prestaciones, son trabajos que muchas veces ponen en riesgo la salud.

Dicho de otro modo, en el caso de las mujeres de Ajal que desean realizar trabajos diferentes al servicio doméstico, la nula oferta de trabajo formal en la localidad las obliga a trabajar en Mérida o en alguna cabecera municipal lo que trae consigo una mayor carga de trabajo, una ausencia prolongada y una disminución en la cantidad de tiempo disponible para el cuidado de los hijos y, por ende, en la participación en asuntos escolares.

En lo que concierne a las amas de casa, la relación entre el grado de escolaridad y la ocupación no resulta significativa pues tras la observación de los sujetos se dedujo que dedicarse al cuidado del hogar no tiene que ver con la imposibilidad de conseguir un trabajo por contar con un nivel de escolaridad bajo sino con una aparente ausente necesidad

de un ingreso extra. No obstante, es necesario reconocer que dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos coincide con una mayor presencia en la escuela, tanto en las actividades manuales como en las juntas y festivales.

En síntesis, el nivel de escolaridad parece no influir directamente en la participación manual de las mujeres. Sin embargo, al menos en el caso de las trabajadoras domésticas el último grado de estudios presenta una fuerte relación con la ocupación y esta, a su vez, influye satisfactoriamente en la participación. Cabe recalcar que esta situación es relativamente accidental pues, en el caso de las mujeres que expresan el deseo de trabajar en el ámbito formal, es posible inferir que un mayor grado de estudios podría ampliar sus opciones laborales lo que a su vez supondría la posibilidad de optar por un trabajo y una dinámica diferentes que seguramente afectarían su participación en asuntos escolares.

***Ocupación y asistencia a juntas y reuniones escolares.*** Tal como sucede con la participación en la limpieza y preparación de alimentos, las mujeres son las que acuden regularmente a las juntas y reuniones escolares aunque también es posible observar, en menor medida, la presencia masculina (papás, abuelos y hermanos mayores). Esto se debe en gran medida a la disponibilidad de tiempo de los asistentes el cual depende, al igual que en el caso de la participación manual, de la ocupación pues aquellos que no trabajan (amas de casa, abuelos, hermanos mayores) o cuyos trabajos son flexibles cuentan con mayor posibilidad de asistir. No obstante, esto no garantiza la asistencia pues existen otros elementos que influyen en este tipo de participación, entre ellos el más evidente es el número de hijos.

***Asistencia a juntas escolares y número de hijos.*** Si bien muchas de las asistentes a las juntas son amas de casa o trabajan únicamente dos o tres días a la semana, algunas veces les es imposible acudir a las reuniones escolares pues tienen otros hijos, generalmente más pequeños, que no pueden valerse por sí mismos. Dicho de otro modo, independiente de las ocupaciones de las mamás, el hecho de tener otros hijos más pequeños que no acuden a la escuela o que asisten al preescolar, cuya jornada escolar concluye a las 11 a. m., impide muchas veces que puedan asistir a las reuniones. En general, esto se debe a que las juntas se programan después de la 13:30 horas por lo que coinciden con la hora del almuerzo en el hogar. A pesar de esto, algunas mamás optan por posponer o adelantar el almuerzo con tal

de asistir a las juntas con los hijos más pequeños aunque esto les resulta problemático pues el espacio en el que se desarrollan las reuniones es apenas suficiente para los adultos. En consecuencia, llevar a los hijos a las juntas significa dejarlos en el patio de la escuela al cuidado de los hermanos mayores que no cuentan con supervisión de los maestros pues estos asisten también a las juntas, situación que genera conflicto para las mamás pues no pueden atender dos actividades simultáneamente.

Ahora bien, tal como menciono en el apartado *Participación informativa*, en el caso particular de la primaria de Ajal, además de servir como momentos informativos sobre el desempeño escolar de los alumnos, las juntas escolares tienen como propósito aparente tomar decisiones en conjunto sobre aspectos concernientes a la escuela (organizar festivales, recaudar dinero, gestionar y acordar el destino de recursos y conformar los comités escolares). No obstante, cabe reiterar que ni la identificación de dicho propósito ni la constatación de la asistencia de las familias a las reuniones suponen que la participación en este ámbito sea plena. Dicho de otro modo, fue posible reconocer que las juntas apenas representan un espacio de coincidencia de los asistentes pues están muy lejos de ser oportunidades de toma de decisiones conjuntas.

***Nivel de escolaridad y toma de decisiones.*** A diferencia de lo que sucede con la participación manual (limpieza y preparación de alimentos), cuando se presenta la oportunidad de expresar un punto de vista sobre aspectos escolares, ya sea sobre el desempeño académico de los alumnos, el desempeño de los profesores, el reglamento (juntas escolares) y la toma de decisiones sobre el destino de recursos de los programas a los que pertenece la escuela (comités escolares), se perciben ciertas carencias en lo que respecta a habilidades o competencias sociales de los participantes que parecen estar asociadas a su baja escolaridad:

- Escasa habilidad verbal para expresar sus puntos de vista;
- imposibilidad de superar situaciones de conflicto generadas por la autoridad centralizada por el director y los profesores;
- baja capacidad para cuestionar a la autoridad incluso cuando no están de acuerdo;
- escasa capacidad de argumentación;
- baja intervención;

- aceptación de situaciones impuestas incluso cuando estas les generan conflictos de diversos tipos;
- escasa capacidad para solucionar problemas que conciernen a la comunidad educativa; y
- tendencia a ser manipulados y tratados injustamente.

En vista de estas situaciones identificadas durante el desarrollo de las juntas, se infiere que la baja escolaridad de los diversos miembros de las familias que conforman la comunidad educativa de la primaria los limita para poder participar plenamente en la toma de decisiones sobre asuntos escolares pues no basta con que asistan a las juntas sino que necesitan contar con habilidades sociales mismas que se obtienen, aunque no exclusivamente, a través de la escuela como agente socializador.

#### ***Factores familiares y participación.***

*Tipos de familia y condición socioeconómica.* Aunque en algunas de las familias se identifica la presencia exclusiva de la madre, el tipo de familia que predomina en la localidad es la biparental. A este respecto, las familias conformadas por madre, padre e hijos suelen presentar mejor condición económica y mayor estabilidad en el núcleo familiar pues generalmente el padre trabaja y la madre se dedica al cuidado y a la educación de los hijos, misma que incluye su presencia en las actividades escolares consideradas como participación comunitaria en la escuela. Por otro lado, las madres que no cuentan con apoyo de ningún tipo suelen enfrentarse con una serie de dificultades propias de su condición que muchas veces imposibilitan su participación.

*Situación familiar.* Independientemente del tipo de familia nuclear (biparental o monoparental) con este elemento me refiero a la conformación de la familia extensa y a la cercanía de sus miembros. En este sentido, aun cuando la familia nuclear está compuesta por madre soltera o divorciada e hijos, el apoyo de los abuelos, hermanos, tíos y demás parientes parece influir positivamente en la participación pues brinda estabilidad personal y familiar que parece resultar en una mayor oportunidad de participación y, primordialmente, en una mejor disposición para formar parte de las actividades escolares.

*Número de hijos.* Este elemento parece carecer de relevancia en lo que concierne a la participación de las familias biparentales en las que únicamente el padre trabaja pues la

madre suele darse abasto con el cuidado de varios hijos al tiempo que participa en las actividades escolares. Aunque cabe mencionar que se percibe mayor disponibilidad de participación en familias con un solo hijo. Del mismo modo, la participación de las familias monoparentales que cuentan con el apoyo de la familia extensa suele no verse afectada por el número de hijos pues los demás miembros de la familia suelen apoyar en la manutención, cuidado de los hijos y acompañamiento en las actividades escolares cuando las madres se ven impedidas para satisfacer todas estas necesidades por sí solas.

*Etnia.* En el escenario particular de este estudio fue posible percibir que la etnia, entendida esta como el conjunto de afinidades raciales, lingüísticas y culturales que definen a una comunidad humana (RAE, 2015) influyó positivamente en la transformación de la participación de las mujeres. Esto a partir de la presencia de la ROA en la dinámica escolar pues este personaje compartía dos características identitarias con los habitantes de la localidad:

- Lugar de origen (localidad del interior del estado).
- Lengua materna (maya).

En lo que respecta a la localidad de origen de la ROA, las similitudes culturales con respecto a las de Ajal le permitieron insertarse en la vida escolar y familiar de las participantes de manera rápida y natural. De manera concreta en lo que se refiere a la participación en la preparación de alimentos, el trato de la ROA partió, desde un inicio, de la comprensión de las costumbres culinarias de las mujeres, a pesar de que estas suelen no ser acordes al plan de alimentación del PETC. Dicho de otro modo, a pesar de que era labor de la ROA educar y capacitar a las mamás para que modificaran los hábitos alimenticios de sus hijos, la introducción o reemplazo de ingredientes o técnicas culinarias se realizó de manera informada y consensuada, no impuesta como lo habían hecho los otros encargados de la supervisión de la preparación de los alimentos en los dos ciclos escolares anteriores (doña Reyes, comunicación personal, noviembre, 2014). Ejemplo de esto fue la elaboración del menú escolar en conjunto con las participantes, trabajo que les resultó satisfactorio pues se hicieron algunas excepciones, particularmente en lo que se refiere a la frecuencia y composición de platillos cuyos ingredientes principales eran la soya y el atún.

A este respecto, las mamás expresaron desde la reincorporación al programa su inconformidad con el menú del curso anterior pues en este se estipulaba que se sirviera soya, en diferentes guisos, más de tres veces por semana (Mariana, comunicación personal, octubre, 2014), frecuencia que disminuyó gracias a la disposición de la ROA para dialogar sobre las razones que generaban dicha inconformidad. Como resultado de este ejercicio, la ROA se percató de que el rechazo surgía principalmente del hecho de que en las localidades del interior del estado, incluso en la suya, la soya es generalmente alimento para ganado (doña Benita, comunicación personal, octubre, 2014). Por otra parte, el atún era poco aceptado ya que por su elevado costo no es parte de la despensa familiar y, por ende, los niños no estaban acostumbrados a consumirlo, situación que la ROA reconoció como propia de su localidad. En vista de esto, la ROA promovió la participación de las mamás en la toma de decisiones sobre platillos preparados con atún que fueran más aceptados por los alumnos. En consecuencia, la ensalada de atún se substituyó por empanadas de atún, estrategia que además de disminuir el rechazo a este alimento creó un vínculo de respeto de las mamás para con la ROA pues estas sintieron por primera vez que alguien tomaba en cuenta lo que tenían que decir, las entendió y las ayudó a hacer cambios en la escuela (doña Pati, comunicación personal, noviembre, 2014).

En lo concerniente a la lengua materna, aunque no todos los participantes hablan maya, el contacto directo con este a través de algún miembro de sus familias, generalmente adultos mayores que en su totalidad son mayahablantes, les permite entenderlo. Por tal motivo, a pesar de que para las generaciones jóvenes para las que el maya no es lengua materna, esta sigue siendo considerada valiosa y, especialmente, distintiva de las comunidades rurales, así como sinónimo de sabiduría pues es hablada por los antiguos (doña Conchi, comunicación personal, abril, 2014).

Como consecuencia de esta valoración, el hecho de ser mayahablante constituye una característica apreciada por los participantes pues consideran que la lengua es un elemento cultural muy valioso que no debería perderse (doña Isabel, comunicación personal, noviembre 2014), por ende, la ROA al ser mayahablante era admirada y respetada por las mamás con las que convivía diariamente. En parte debido a esto, sus intervenciones eran percibidas como signos de liderazgo y no como formas de autoritarismo.

En este sentido, el hecho de que la ROA fuera mayahablante generó un aumento en las intervenciones de las participantes mayores de 40 años para quienes el español es su segunda lengua, razón por la cual algunas veces no encuentran las palabras para comunicar lo que realmente quieren expresar (doña Isabel, comunicación personal, noviembre, 2014). Por consiguiente, la posibilidad de poder interactuar en maya marcó una diferencia respecto a sus oportunidades para opinar y tomar decisiones, al mismo tiempo que reforzó la cohesión grupal y mejoró la convivencia de las participantes pues todas participaban en las conversaciones, ya fuera en español o en maya.

**Factores político-administrativos.** La escuela primaria de Ajal está incorporada al Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y Programa Escuelas de Calidad (PEC). Ambos programas son implementados a nivel nacional y constituyen ejemplos de políticas educativas con objetivos muy particulares.

En el caso del PETC, el objetivo general consiste en:

Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos del alumnado [esto con el propósito de asegurar] su permanencia en el Sistema Educativo Nacional (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Por otra parte, el PEC “surge en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los diversos obstáculos para mejorar el logro educativo” (Secretaría de Educación Pública, 2015). Los objetivos de este programa consisten en:

- Instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas, la gestión educativa estratégica para fortalecer su cultura organizacional y funcionamiento.
- Producir en cada escuela beneficiada un mecanismo de transformación de la gestión educativa, a través de proveer herramientas para su planeación, seguimiento y evaluación, con la concurrencia de las estructuras de educación básica.

- Orientar la gestión educativa en función de las necesidades de los alumnos, con el fin de contribuir en la mejora del logro educativo.
- Impulsar la participación social para fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas.
- Generar mecanismos de coordinación y articulación institucional a nivel federal, estatal y municipal que promuevan y financien proyectos de innovación, con el objeto de favorecer la capacidad de gestión de las escuelas beneficiadas (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Ahora bien, aunque la naturaleza de estos programas no era un elemento concreto del objeto de estudio de esta investigación, el conocimiento de su implementación en la primaria, así como de los objetivos perseguidos a través de cada uno de ellos dio lugar al descubrimiento de dos dimensiones oficiales de participación comunitaria en la escuela que involucraban, en conjunto, a toda la diversidad de actores educativos conocidos de la primaria de Ajal. Dicho de otro modo, fue posible observar que ambos programas implicaban y dependían de la participación de la comunidad escolar, entendida esta como “el conjunto de actores involucrados en la escuela pública de educación básica: madres, padres de familia, tutores/as, alumnado, personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente” (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Cabe aclarar que si bien la implementación oficial de políticas educativas, en este caso de los programas mencionados, constituye oportunidades de participación comunitaria en la escuela, esta no siempre se desarrolla de manera exitosa pues está sujeta a la disposición de los diversos actores educativos, a las posibilidades reales de participación de cada uno de ellos y de todos en conjunto, así como a la intervención de instancias mayores tales como la autoridad educativa local y los supervisores de zona, entre otras.

En este sentido, en lo que respecta a la participación de las familias, apoyada por la ROA, fue posible observar un alto nivel de compromiso y responsabilidad en los procesos de servicio de alimentación, mantenimiento y limpieza de las instalaciones, actividades en las que la participación del director y la planta docente se limita a delegar responsabilidades. Por el contrario, la relevancia de participación de los padres, madres y

demás miembros de las familias involucradas en la escuela en los procesos de toma de decisiones en los ámbitos académico, deportivo, cultural y económico es limitada pues las decisiones son tomadas casi exclusivamente por el director y la planta docente, quienes a su vez responden a instancias mayores.

En vista de esto, en el caso concreto de este estudio, la participación comunitaria en la escuela depende de la disposición de la autoridad escolar local (ROA, director y planta docente) de permitir, promover y legitimizar la “participación informada” (Torres, 2008, p. 115) y voluntaria de manera concreta, es decir, más allá del discurso oficial.

Ahora bien, el análisis detallado de las políticas educativas mexicanas y de su respectiva implementación en la escuela pública rural no es menester de este estudio. No obstante, a nivel local fue posible identificar que a pesar de existir objetivos bien definidos para cada uno de los programas, así como lineamientos, reglas de operación y definición de actores educativos; su implementación, y por ende la participación de la comunidad escolar, se sujeta concretamente a las maneras de interpretarlos y ponerlos en práctica, mismas que difieren de un actor o agente a otro.

*Formas de agencia de la política educativa.* En términos generales, un agente es aquella “persona (...) que produce un efecto” (RAE, 2015), en este sentido, independientemente de la o las maneras en las que participan, todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de las políticas educativas pues la o las actividades que realizan y que conciernen al PETC y al PEC producen, de uno u otro modo, un efecto en la dinámica y en los resultados escolares e incluso sociales. A modo de ejemplo, las madres de familia al participar en el proceso de preparación de los alimentos producen un efecto positivo en los alumnos pues contribuyen a garantizar la alimentación, especialmente de aquellos que por motivos familiares o económicos siguen una dieta deficiente. No obstante, este tipo de participación es muchas veces condicionada, moral o socialmente, por lo que el aparente compromiso constante de las madres contribuye también a perpetuar la desigualdad en lo que respecta a la implementación del PETC en comparación con escenarios urbanos en los que el servicio de alimentación corre a cargo de proveedores y, por ende, no implica trabajo no remunerado de las familias. Dicho de otro modo, desde este

punto de vista, las madres de familia en calidad de agentes producen un efecto, a la vez positivo y negativo, en la sociedad en la que se desarrolla su participación.

No obstante la relevancia de este dato, en concordancia con los objetivos de esta investigación, aquello que compete analizar es la influencia de los diversos agentes de la política educativa en la PCE. Con esto en mente, abordo el tema de las formas de agencia de la política educativa entendiendo estas como las diferentes maneras que tienen los actores educativos de obrar dentro del marco de implementación de los programas y que influyen en la participación de la comunidad escolar de la primaria de Ajal. Cabe mencionar que me concentro exclusivamente en los actores educativos que eran parte de la dinámica escolar pues únicamente con ellos tuve contacto: habitantes de la localidad, docentes, director y ROA. Sin embargo, reconozco que estos programas dependen también de otras instancias, y por ende, de otros agentes cuya influencia convendría abordar en otro estudio.

*La participación femenina.* Gracias a la cantidad de tiempo invertido en el trabajo conjunto con las mujeres de la localidad, me fue posible percibir que existían, por lo menos tres grupos femeninos de participantes. En primer lugar, el grupo más numeroso, estaba conformado por mujeres cuya participación en el servicio de alimentación del PETC y limpieza de los salones y del plantel era constante y puntual. El segundo grupo estaba conformado por las mujeres que además de participar en las actividades de alimentación y limpieza, conformaban los comités escolares. Por último, el menos numeroso, incluía a las mamás que a pesar de pertenecer a los equipos de cocina y limpieza, raramente apoyaban en las actividades, además de que su ausencia en las juntas y reuniones escolares era común. En consecuencia, pude identificar dos dimensiones de la participación femenina en la primaria: por un lado, la participación constituye un compromiso constante y común para la mayoría de las mujeres, por otro lado, es un acto infrecuente de un reducido grupo de ellas.

Del mismo modo, la influencia de esta participación va en dos sentidos. Cuando participar significa un compromiso, ya sea con los hijos (doña Pati, comunicación personal, noviembre, 2014) o con la escuela y la comunidad (doña Leydi, comunicación personal, noviembre, 2014), se traduce en un logro para las mamás quienes sienten que, de uno u otro

modo, contribuyen al bienestar y desarrollo de sus hijos y de los alumnos en general (doña Thelma, comunicación personal, octubre, 2014). Por consiguiente, las mujeres que son conscientes de la relevancia de su participación en la escuela se apropian de ella y la reconocen como una fuente de automotivación para realizar las actividades que, a pesar de ser impuestas, reconocen como valiosas. Por el contrario, aquellas mujeres que perciben la participación meramente como una imposición, opinan que la apatía y falta de compromiso de las mujeres que raramente cumplen con las obligaciones escolares que les corresponden es inexcusable pues también tienen hijos inscritos en la primaria (doña Benita, comunicación personal, noviembre, 2014). En vista de esto, aunque la frecuencia de su participación no disminuye, se percibe un sentimiento de inconformidad que repercute negativamente en la dinámica escolar, particularmente en lo que respecta a las relaciones entre los actores educativos, debido a que resulta injusto que unas trabajen más que otras cuando es responsabilidad de todas cocinar y limpiar (doña Gladys, comunicación personal, noviembre, 2014).

*Planta administrativa y docente.* En concordancia con lo establecido en las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad para el ejercicio fiscal 2015 (Secretaría de Educación Pública, 2014), la planta administrativa y docente conforma el Consejo Técnico Escolar (CTE) definido este como:

El órgano integrado por el/la directora/a del plantel y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de las escuelas de educación básica. Cuenta con el sustento que le permite tomar decisiones conjuntas para promover la mejora de la escuela; fortalecer los aprendizajes de los alumnos; construir ambientes de convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia; y abatir el rezago educativo y la deserción escolar (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Concretamente, en lo que respecta al CTE de la primaria de Ajal, este incluye al director, a dos maestros y a la ROA. No obstante, a pesar de que todos ellos son parte del mismo consejo, la toma de decisiones raramente se realiza de manera conjunta. En general, el director suele actuar sin consultar a los demás miembros del CTE y, mucho menos, a la

comunidad escolar. Dicho de otro modo, el director aprovecha su posición oficial de autoridad escolar para tomar decisiones que conciernen a todos, haciendo de lado a los demás actores educativos, concretamente a las familias, y afectando su confianza y su motivación para participar.

Esta situación no pasa desapercibida por los demás miembros de la comunidad escolar pues están conscientes de la escasa disposición del director de hacerlos partícipes de la información referente a diversos ámbitos escolares, particularmente al financiero (manejo y distribución de recursos), lo que los imposibilita para participar en la toma de decisiones. A modo de ejemplo, las familias reconocen que su participación en lo concerniente a los recursos financieros se limita a aportar las cuotas que se les solicitan sin conocer concretamente el destino final de los mismos (doña Andrea, comunicación personal, abril, 2014). Por otro lado, en lo que respecta a los recursos estatales y federales provenientes del PETC y del PEC otorgados a la escuela, la participación, exclusiva de los miembros de los comités, es irrelevante pues consiste únicamente en firmar oficios de recepción de los recursos sin tener voz ni voto en las maneras en las que serán invertidos (doña Leydi, comunicación personal, septiembre, 2014). En vista de esto, se percibe un vacío en la relación entre las familias y el director, mismo que genera desconfianza en la autoridad escolar y desinterés por involucrarse activamente en los comités.

A pesar de esto, algunas de las madres de familia han puesto en marcha estrategias que les permiten, de cierto modo, hacer frente a esta situación. Por un lado, se han dado a la tarea de pedir cuentas al director sobre los fondos de la escuela y, aunque esto las ha hecho acreedoras de su rechazo y malos tratos en vez de respuestas claras (doña Andrea, comunicación personal, octubre, 2014), les ha servido de argumento para no pagar cuotas que no les corresponden o que consideran innecesarias. Por otro lado, independientemente de los comités, algunas familias se han movilizadado para conseguir recursos por cuenta propia que, a pesar de ser escasos, se han visto realizados.

Ahora bien, en lo que respecta a la planta docente, la influencia de esta en la PCE se explica, en gran medida, a través de sus interacciones con las familias, mismas que se caracterizan por una marcada jerarquía de poder y estatus, en la que los maestros se ubican en el nivel más alto.

A este respecto, los encuentros, generalmente en juntas, entre los docentes y los padres de familia, en vez de fomentar el diálogo encaminado a la resolución de cuestiones escolares e, idealmente, a la toma de decisiones conjuntas de la comunidad escolar, sirven únicamente para informar a las familias sobre decisiones previamente tomadas por el director y los maestros (doña Leydi, comunicación personal, octubre, 2014), exponer a los alumnos con bajo desempeño y a sus familias (doña Conchi, comunicación personal, octubre, 2014), y simular la participación de las familias en la toma de decisiones respecto a la elección de los miembros de los comités y la gestión de recursos (doña Andrea, comunicación personal, septiembre, 2014). Dicho de otro modo, las juntas se desarrollan a modo de monólogos en los que los docentes, incluido el director, son los únicos transmisores de información y las familias son simples receptoras. A pesar de esto, algunos de los asistentes a las juntas intentan intervenir en la dinámica ya sea para proponer, refutar y hasta cuestionar decisiones con las que no están de acuerdo. No obstante, los maestros suelen desviar el tema a través de un discurso discriminatorio que hace alusión a una supuesta incapacidad de las familias de tomar decisiones (Jacobo, comunicación personal, septiembre, 2014), hacerse cargo de la educación de sus hijos (Nadine, comunicación personal, septiembre, 2014) así como a la irresponsabilidad que se les adjudica por tener más hijos de los que pueden educar (Néstor, comunicación personal, septiembre, 2014). En consecuencia, asistir a las juntas es prioridad de pocos pues consideran que no sirven más que para generar diferencias y conflictos entre los padres de familia y recibir malos tratos por parte de los maestros y el director, aunque él pocas veces se queda al final (doña Leydi, comunicación personal, septiembre, 2014)

*Responsable Operativa y Administrativa (ROA) del PETC.* La influencia de la ROA en la participación de los demás actores educativos sobresale, por un lado, por promover auténticamente el involucramiento consciente e informado de las familias en los diversos ámbitos (técnico, académico y financiero) que conforman la dinámica escolar, y por otro lado, por activar el cumplimiento de las obligaciones de la planta docente y administrativa. Esto con la finalidad de aprovechar al máximo los beneficios de los programas y de la educación (Mariana, comunicación personal, octubre, 2014). Para tal fin, a diferencia de los maestros y del director, fomenta y exige la transparencia sobre los recursos otorgados a la

escuela, informa y capacita a los participantes sobre sus derechos, obligaciones y beneficios en la escuela, organiza y supervisa el trabajo equitativo e impulsa y pone en práctica el diálogo entre los participantes. En consecuencia, la actuación de la ROA generó empoderamiento de las familias, particularmente de las mamás, a través de relaciones horizontales y respetuosas que involucraran a todos, sin importar su género, edad, etnia, nivel de escolaridad, etcétera, lo que trajo consigo, a menos de un año de su incorporación a la primaria de Ajal, un aumento cualitativo y cuantitativo de la participación comunitaria en la escuela.



## Capítulo V

### Conclusiones

**La PCE está condicionada por una serie de cuestiones estructurales.** En vista de los resultados obtenidos a través de esta investigación es posible corroborar que la participación comunitaria en la escuela (PCE) involucra una gran diversidad de elementos, tanto concretos como abstractos, humanos y materiales, que la condicionan, posibilitan, limitan o impiden y que van más allá de los espacios y posibilidades hipotéticos de participación de los actores educativos.

Por lo tanto, para comprender la participación comunitaria en la escuela no basta con enlistar sus beneficios, tipificar a los actores educativos y sus actividades en el centro escolar, o conocer las políticas educativas que promueven, ambiguamente, la participación de la comunidad escolar en asuntos escolares. Hay que partir del reconocimiento de la participación como una práctica humana, y por ende, de la complejidad del elemento humano, es decir, de los actores educativos involucrados en la participación. A este respecto, se reconoce que son miembros de una comunidad heterogénea, es decir, cada sujeto o actor educativo vive inmerso en una realidad propia, misma que condiciona sus actuaciones e influye, directa o indirectamente, en los demás miembros y, concretamente, en el fenómeno de la participación comunitaria en la escuela.

En este sentido, en concordancia con Rivera y Milicic (2006) y Valdés y Urías (2011), es posible afirmar que la PCE depende, en gran medida, de cómo se visualizan los miembros de la comunidad escolar, individual y grupalmente, respecto de las diferentes actividades que realizan como actores educativos, y de la manera en que sus diferentes realidades influyen en sus actuaciones y en las de los demás.

En otras palabras, aunque los actores comparten características en común, tales como el lugar de residencia y la adscripción al mismo centro escolar, que los definen como miembros de la comunidad escolar de la primaria de Ajal, sus oportunidades y posibilidades de participación no son las mismas pues estas dependen de condiciones estructurales que son diferentes para cada uno de ellos. Por ejemplo, en el caso de los profesores, estas condiciones tienen un marco regulatorio que permite o impide que realicen modificaciones en el proceso de participación, mientras que para los padres y

madres de familia estas tienen que ver con asuntos como el salario, el tipo de empleo, el tiempo invertido en otros hijos, la situación familiar, etcétera.

**La PCE más allá de la escuela.** Por otra parte, la PCE no siempre es tangible pues, a pesar de lo que pueda pensarse, su práctica no se limita al espacio escolar. Es decir, existe un conjunto de actuaciones que aunque no son vistas inicialmente como participación, sí lo son pues involucran la puesta en práctica de un conjunto de energías, conocimientos y esfuerzos por parte de los actores que son extraordinarios a sus formas de vivir y que constituyen estrategias para dar solución a situaciones particulares de la escuela que en otros contextos se dan por sentadas. Por ejemplo, el caso de las mamás que por motivos familiares, personales o laborales no pueden acudir a la escuela y tienen que pagar suplente para así poder cumplir, aunque no de primera mano, con lo que se les solicita; o el caso de la ROA cuyas acciones sobrepasan lo que por su cargo le corresponde. En este sentido, aunque la participación no siempre es consciente y no es reconocida ni valorada, sí es practicada. Por consiguiente, para entender la PCE, primero hay que prestar atención a esta serie de cuestiones propias del contexto, a pesar que no formen parte de tipologías, interpretaciones previas o modelos ideales de la participación.

En otras palabras, para conocer y comprender la PCE resulta indispensable conocer lo que pasa en la comunidad, en términos de las posibilidades de actuación de los actores educativos tanto dentro como fuera de la escuela. De manera concreta, en lo que respecta a este estudio, los resultados dejan ver que la observación de la dinámica escolar y de las interacciones de los actores educativos, así como el contacto directo con los participantes fueron elementos esenciales para el paulatino conocimiento de los diversos elementos que dan forma a la PCE. Gracias a esto, fue posible percibir que participar no es simplemente una cuestión de voluntad e intención individual o grupal pues a pesar de la disposición de los actores educativos, los obstáculos son muy variados. Por otra parte, muchas veces, la relevancia de la participación se ve cegada por constituir acciones que no necesariamente se circunscriben al edificio escolar o al ámbito académico, o porque no han sido incluidas en el imaginario social o, simplemente, por olvidar que el estudio de la educación formal y la PCE son, en primer lugar, fenómenos sociales.

**El alcance de la PCE.** Ahora bien, en vista de la complejidad percibida que envuelve el fenómeno de la PCE, el reconocimiento de su alcance no debe limitarse al impacto positivo que esta pueda tener en los resultados escolares a través de la incorporación de saberes culturales y locales en el proceso educativo (Bustos, 2011), sino que debe incluir la visualización de esta como una herramienta que posibilite a los actores educativos para acceder a información concerniente a la escuela en su totalidad, es decir, tanto a lo académico como a lo institucional y político pues únicamente de este modo pueden aspirar a involucrarse en la toma de decisiones que, fallidamente, se promueven en las políticas educativas mexicanas.

Ahora bien, esto no es tarea sencilla pues si bien los resultados obtenidos a través de este trabajo permiten pensar y empezar a comprender y valorar la importancia de la PCE en el ámbito rural del estado de Yucatán, la realidad es que los habitantes de Ajal permanecen selectivamente excluidos de la primaria pues aunque se requiere y depende de su involucramiento en actividades esenciales para la existencia del plantel, se está muy lejos de que otras puertas y otros caminos hacia la democracia, toma de decisiones, incorporación de saberes, horizontalidad y equidad sean abiertos.

En conclusión, a pesar de que se identifica una variada práctica de PCE en la comunidad de estudio, los espacios y oportunidades para mejorar su influencia en la educación formal son todavía muy escasos ya que esta responde en gran medida a obligaciones morales, sociales y laborales de los diversos actores educativos. En consecuencia, esta no es percibida conscientemente como un factor de cambio positivo en la educación y, por ende en la vida de los involucrados. Por el contrario, las familias la perciben como una imposición muchas veces injusta para que los niños puedan permanecer en la escuela, mientras que para los docentes y el director constituye una sobrecarga de trabajo que no les corresponde pues no es bien remunerada. No obstante, hay que reconocer que la PCE resulta esencial para la primaria pues trae muchos beneficios, genera vínculos entre los miembros de la comunidad escolar y posibilita la existencia de la escuela pues sin las intervenciones de las familias, las limitaciones en cuanto a recursos y personal establecidas por el Estado la realidad educativa de la primaria de Ajal sería aún peor. Del mismo modo, la gran labor que realizan las familias para que la primaria salga adelante deja

ver que la escuela involucra más que unas paredes dentro de las cuales los maestros imparten contenidos de aprendizaje a los alumnos. También constituye un espacio potencial de convivencia que puede ser aprovechado para establecer relaciones de diálogo auténtico entre todos los miembros de la comunidad que posibiliten, por un lado, el desarrollo de la participación, y por otro, el paulatino alcance de una educación de calidad que privilegie la formación humana de los estudiantes, familias y demás involucrados en un espacio sano, equitativo y de respeto mutuo, misma que, desde mi punto de vista, debe acompañar si no es que preceder la formación académica o intelectual. Reitero, los obstáculos son muchos.

**Nuevas vías de análisis.** Durante el curso de la investigación fue posible corroborar que el campo de la PCE en tanto que fenómeno educativo y, por ende, social, abarca cuestiones que sobrepasan los límites de lo estrictamente escolar. En consecuencia, al tiempo de dar respuesta a las preguntas de investigación en las que se consideraba la importancia de partir del conocimiento del contexto local y de los actores educativos para así poder comprender la PCE en la escuela primaria de Ajal, se fueron presentando nuevas vías de análisis respecto del fenómeno de la PCE:

- Análisis de la PCE desde la perspectiva de género.
- Análisis de la PCE como instrumento de desigualdad y discriminación en la escuela rural.
- Participación condicionada y participación voluntaria.

En lo que respecta a la perspectiva de género, esta se visualiza como una vía necesaria para explicar, más allá de las actividades realizadas exclusivamente en la escuela, el protagonismo femenino y la supuesta no participación de los papás en la educación formal, así como su significado para los diversos actores educativos y para la sociedad a la que pertenecen. En otras palabras, se reconoce que incluir dicha perspectiva en el análisis de la participación podría desvelar información respecto a lo que para cada uno de ellos significa participar en actividades, que al igual que el género, son socialmente impuestas. Por otro lado, convendría sopesar la utilidad de este análisis en relación al impacto que la marcada asignación de roles y actividades en las que se participa puedan tener en la educación, desarrollo, formación y socialización de los niños y las niñas.

Por otra parte, si bien los resultados del estudio dejan ver que la participación de los actores educativos, a pesar de los diversos obstáculos y límites, es variada, se reconoce una marcada desigualdad respecto a lo que significa participar en la escuela rural en comparación con lo que sucede en el ámbito urbano. Ejemplo de esto es que la mayoría de las escuelas urbanas no requieren de la mano de obra de las familias para proveer el servicio de alimentación, mientras que en la escuela rural, este compromiso es requisito indispensable para la incorporación al PETC. En este sentido, convendría profundizar en el conocimiento y análisis de las razones y mecanismos estatales, institucionales y gubernamentales que generan tal desigualdad y discriminación en las localidades rurales pues la falta de infraestructura no parece excusa razonable. Por otro lado, podría explorarse la posibilidad de generar proyectos comunitarios que cumplan con las funciones de los proveedores de alimentos de la zona urbana al tiempo que generan empleos para los habitantes de la localidad y disminuyen la desigualdad respecto a la implementación de políticas educativas a nivel nacional.

Ahora bien, en vista de los matices que caracterizan a la participación, los resultados de este estudio permiten corroborar que existen dos extremos: una participación voluntaria (Torres, 2008, p. 115) y una condicionada (Pratt, 1974, p. 211), ambas generalmente parciales (Pratt, 1974, p. 211) en el sentido de que a pesar de que se decida o se acepte participar no es posible decidir aquello en lo que se quiere participar. Con esto en mente, se visualiza la posibilidad de explorar los diversos ámbitos de la participación en la educación, partiendo del supuesto de que aquella que se desarrolla en la escuela (educación formal) es generalmente condicionada mientras que la que se desarrolla en el ámbito informal surge, probablemente, de manera voluntaria. Esto con la intención de conocer el alcance de la participación voluntaria de los actores educativos desde el punto de vista de sus motivaciones así como del impacto que esta tiene en el ámbito formal y en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Finalmente, concluir esta tesis me deja en claro que, independientemente de los diversos elementos humanos, materiales, institucionales, políticos, etc., que conforman la PCE, y que pueden constituir, por sí solos o en conjunto, nuevas líneas de investigación educativa, la educación en el sentido amplio de la palabra es un fenómeno social, por lo

tanto, no puede ser conocido ni mucho menos comprendido sin antes observar, conocer y comprender a la sociedad en la que se desarrolla, así difiera de lo que mi realidad me ha impuesto como pensamiento.

### Referencias

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/213083818/Marcela-Aravena-Eduardo-Kimelman-Beatriz-Micheli-Rodrigo-Torrealba-Javier-Zuniga-Investigacion-Educativa-I-0>
- Arostegui, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art10.pdf>
- Blackmore, J., & Hutchinsonb, K. (agosto, 2010). Ambivalent relations: the ‘tricki footwork’ of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 499-515. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110802657685#.U312xtJdUsx>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. [versión Portable Document Format]. Recuperado de [http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura\\_sociallearningtheory.pdf](http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf)
- Baños, O. (1993). Reconfiguración rural-urbana en la zona henequenera de Yucatán. *Estudios sociológicos*, 11(32), 419-443. Recuperado de [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/S491SNMI48GC R6XUKMMJJ23VXH86KM.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/S491SNMI48GC R6XUKMMJJ23VXH86KM.pdf)
- Bellei, C., Gubbins, V., & López, V. (Ed.). (2002). Participación de los centros de los padres en la educación. [versión Portable Document Format]. Recuperado de [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/30/Centro\\_Padres1.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf)
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* [versión Portable Document Format] Recuperado de [http://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences\\_\\_bruce-l-berg-2001.pdf](http://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences__bruce-l-berg-2001.pdf)

- Bohnsack, R. (2004). Qualitative interviews: an overview. En U. Flick, E. Kardorff y I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. (214-220). Recuperado de <http://www.uk.sagepub.com/books/Book219428>
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217019031009.pdf>
- Carolan-Silva, A. (mayo, 2011). Negotiating the Roles of Community Members and Parent: Participation in Education in Rural Paraguay. *Comparative Education Review*, 55(2), 252-270. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508203733&lang=es&site=ehost-live>
- Castillo, L., & García, M. (2007). La relación familia-escuela-comunidad: una aproximación fenomenológica. *Educare*, 11(1), . Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/77/68COLMENARES>
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. (s. f.). *Escuela participativa y comunidad: la participación comunitaria en la gestión educativa*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ESCUELA%20PARTICIPATIVA%20Y%20COMUNIDAD.pdf>
- Child Trends. (2013). Parental involvement in schools. Indicators on children and youth. Recuperado de [http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2012/10/39\\_Parent\\_Involvement\\_In\\_Schools.pdf](http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2012/10/39_Parent_Involvement_In_Schools.pdf)
- Cieza, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 123-136. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/51/47](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/51/47)
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (mayo-agosto 2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el estado de Yucatán 2012*. [versión Portable Document Format]. Recuperado de <http://desarrollosocial.guanajuato.gob.mx/coneval/informe-yucatan.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3°. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill: Madrid. Recuperado de <http://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigac3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Dabas, E. (2008). *Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela*. Trabajo presentado en el IV Congreso Multidisciplinar Sobre Trastornos del Comportamiento en Menores. Recuperado de <http://www.obelen.es/upload/50ElinaDabas.pdf>
- Ellwood, C. A. (1974). Cultura. En H. Pratt, (Ed.), *Diccionario de sociología*. (p. 75). México: Fondo de Cultura Económica.
- Esté, M. (2010). Comunidad, participación democrática y educación. Recuperado de [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas\\_i\\_h/paginas/doc/JIHE-2011-P01.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-P01.pdf)
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. Recuperado de [http://personal.us.es/aguijim/05\\_07\\_Cambio\\_inclusion\\_calidad\\_CdA.pdf](http://personal.us.es/aguijim/05_07_Cambio_inclusion_calidad_CdA.pdf)
- Flores, A. (julio-diciembre, 2011). Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistencia. *Revista isees*, (9), 21-39. Recuperado de <http://www.isees.org/file.aspx?id=7560>
- Galicia, M. T. (2008). *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas*. Recuperado de [http://www.redgestionescolar.org/file\\_biblio/participacionsocialOCE.pdf](http://www.redgestionescolar.org/file_biblio/participacionsocialOCE.pdf)
- García, M. P., Hernández, M. A., & Morillas, L. R. (2010). La participación de la familia en el centro educativo: influencia de algunas variables relevantes. *International*

- Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 407-421. Recuperado de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD\\_010122\\_407-421.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD_010122_407-421.pdf)
- García-Carpintero, A., Sales, & A., Escobedo, P. (abril, 2014). *Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el diagnóstico social participativo*. Trabajo presentado en el XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11333&PHPSID=e8d226141e1c280da89349fe41614ad0](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11333&PHPSID=e8d226141e1c280da89349fe41614ad0)
- Gillies, J., Crouch, L., & Flórez, A. (2010). *Revisión estratégica del programa educ.* Recuperado de [http://www.equip123.net/docs/E2\\_REVISION\\_DEL\\_PROGRAMA\\_EDUCO.pdf](http://www.equip123.net/docs/E2_REVISION_DEL_PROGRAMA_EDUCO.pdf)
- Gómez, A., Munte, A., & Sorde, T. (enero, 2014). Overcoming cultural stereotypes and preventing violence transforming schools through minority males' participation. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(10), 1-19. Recuperado de <http://jiv.sagepub.com/content/early/2013/12/25/0886260513515949.full.pdf+html>
- González, I., Cañizález, M., & Salazar, Z. (marzo, 2006). Estrategias para la participación comunitaria en educación inicial. *Educare*, 10(1). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/115/96>
- Hermanns, H. (2004). Qualitative interviews: an overview. En U. Flick, E. Kardorff y I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. (209-212). Recuperado de <http://www.uk.sagepub.com/books/Book219428>
- Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2014). Factores asociados a la participación en escuelas de Veracruz. Recuperado de <http://pacs.ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2014/investigaciones/PROYECTOFACTORESASOCIADOS.pdf>
- Hopf, C. (2004). Qualitative interviews: an overview. En U. Flick, E. Kardorff y I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. (pp. 203-208). Recuperado de <http://www.uk.sagepub.com/books/Book219428>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda 2010, Principales resultados por localidad*. Recuperado de [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013a). Cuéntame. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013b). Estadística a propósito del día internacional de la mujer. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/mujer0.pdf>
- Jairo, J. (1997). Participación comunitaria e interculturalidad en la escuela pública. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_05arti.pdf)
- Jara, C. (2011). Sobre el falso concepto de participación en educación. *Cisma. Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-10. Recuperado de <http://www.cisma.ctit.cl/1%20numero/Jara-Falso.pdf>
- Jones, L., & Somekh, B. (2005). Observation. En B. Somekh y C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 138-145). London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE.
- Kemmis, S. (2013). Critical theory and participatory action research. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp. 121-138). Reino Unido: SAGE.
- Kosulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. En A. Kosulin, B. Gindis, V. S. Ageyeb y S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-38). Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=mfCHutwHT-cC&oi=fnd&p=PR11&dq=importance+of+socio+cultural+context+&ots=ugoQqe oTuz&sig=WEYW3UawQEOLzDVc6U3HxiudPW8#v=onepage&q=importance%20of%20socio%20cultural%20context&f=false>
- López, G., Guaimaro, Y., & Rodríguez, F. (s. f.). Participación ciudadana, política y comunitaria de jóvenes en Venezuela. Recuperado de [http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/viii\\_chw/participacion\\_ciudadana.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/redes/viii_chw/participacion_ciudadana.pdf)

- Lüders, C. (2004). Qualitative interviews: an overview. En U. Flick, E. Kardorff y I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. (222-229). Recuperado de <http://www.uk.sagepub.com/books/Book219428>
- Marenales, M. (2006). *Educación formal, no formal e informal. Temas para concursos de maestros*. Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>
- Martínez, B.; Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.  
Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9821/9020>
- Martinello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Development discussion papers. Central America Project Series. Recuperado de <http://www.incae.edu/ES/clacds/publicaciones/pdf/hiid709-cen1202.pdf>
- Méndez, M. (junio, 2007). Hacia una propuesta de educación alternativa. *Teoría y Praxis*, (11), 64-79. Recuperado de [http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/899/1/educaci%C3%B3n\\_alternativa.pdf](http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/899/1/educaci%C3%B3n_alternativa.pdf)
- Meza, D., Guzmán, J., & De Varela, L. (junio, 2004). Educo: un programa de educación administrado por la comunidad en las zonas rurales de El Salvador (1991-2003). En *Breve*, (51), 1-4. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/salvador/Educo.pdf>
- Mijangos, J. C., Canto, P., & Cisneros, E. (2009). Introducción. En J. C. Mijangos (coord.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 9-44). México: Unas letras industria editorial.
- Ministerio de Educación. Gobierno de España. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. (Vol. 9). Estudios CREADE. España: Din Impresores, S.L. Recuperado de [http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf](http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20las%20escuelas%20europeas.pdf)

- Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Resumen ejecutivo. Política de participación de padres, madres, apoderados/as en el sistema educativo*. Recuperado de <http://centrodelafamilia.uc.cl/20100922965/documentos-nacionales/resumen-politicas-de-participacion-de-padres-y-apoderados.html>
- Muñoz, G. (enero-julio, 2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243120126006>
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario filosófico*, 36(1), 183-204. Recuperado de <http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/91/8/8.%20DEMOCRACIA%20Y%20PARTICIPACION%20EN%20LA%20ESCUELA,%20CONCEPCI%C3%93N%20NAVAL.pdf>
- Noffke, S., & Somekh, B. (2005). Action research. En B. Somekh y C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 89-96). London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE.
- Patton, M., & Cochran, M. (2002). A guide to using qualitative research methodology. Medecins sans frontieres. Recuperado de <http://fieldresearch.msf.org/msf/bitstream/10144/84230/1/Qualitative%20research%20methodology.pdf>
- Pech, B. (2009). La organización escolar y su influencia en el rezago educativo de la población maya hablante de Yucatán. En J. C. Mijangos (coord.), *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los mayas de Yucatán* (pp. 45-74). México: Unas letras industria editorial.
- Ramírez, F., Hernández, L., Gutiérrez, I., Rivas, G., & Padilla, D. (2012). *La perspectiva de género en los procesos de desarrollo comunitario y sostenible* [versión Portable Document File]. Recuperado de <http://orton.catie.ac.cr/REPDOCA/A9496E/A9496E.PDF>
- Real Academia Española. (2015). *Agente*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=agente>

- Real Academia Española. (2015). *Comunidad*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=comunidad>
- Real Academia Española. (2015). *Etnia*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=origen>
- Real Academia Española. (2015). *Escuela*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=escuela>
- Real Academia Española. (2015). *Expectativa*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=expectativa>
- Real Academia Española. (2015). *Opinión*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=opini%C3%B3n>
- Real Academia Española. (2015). *Participación*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=participaci%C3%B3n>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2013). *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Reino Unido: SAGE.
- Rhum, M. (2010). Educación. En T. Barfield, T. (Ed.), *Diccionario de antropología*. (p. 181). México: Siglo XXI editores.
- Rivas, O. (2009). *Factores socioculturales que promueven la participación comunitaria en el poblado indígena Kari'ña Kashaama. Municipio Freites. Estado Anzoaguete. Año 2005*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Escuela de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología). Recuperado de <http://ri.bib.udo.edu.ve/handle/123456789/1689>
- Rivera, M., & Milicic, N. (mayo, 2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyche*, 15(1), 119-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715110>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª edición. Bilbao:Deusto. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodolog%C3%ADa&ots=sFn27Fu5JP&sig=5pk0N63JXVrGkpAqOWtyjWAgKoE#v=onepage&q=metodolog%C3%ADa&f=false>

- Sagastizábal, M., & Pidello, A. (septiembre-diciembre, 2010). La participación comunitaria e institucional de docentes y alumnos: discurso y práctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 177-189. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9745>
- Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. Universidad de Florencia. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 19-31. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011\\_17\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf)
- Samayoa, J. C. (2004). *Participación de grupos comunitarios en la descentralización educativa, en el distrito escolar 160101 del municipio de Cobán, Alta Verapaz*. (Tesis de maestría. Universidad Rafael Landívar). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2004/05/83/Samayoa-Julio.pdf>
- Sanz, A. (2011-2012). *La participación de las familias en la escuela infantil*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1607/1/TFM.B.19.pdf>
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Chio/Mis%20documentos/Downloads/Diagnet-ParticipacionYCalidadDeLaEducacion-3214203%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Chio/Mis%20documentos/Downloads/Diagnet-ParticipacionYCalidadDeLaEducacion-3214203%20(2).pdf)
- Sarzuri-Lima, M. (2014). La lucha por “comunitarizar” la educación. Construcciones desde el subsuelo político. *Foro de Educación*, 12(16), 169-190. Recuperado de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/307>
- Schmelkes, S., Cervantes, M., Spravkin, P., González, P., & Márquez, M. (1979). Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(4), 31-70. Recuperado de [http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t\\_1979\\_4\\_03.pdf](http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1979_4_03.pdf)
- Scott, J., & Marshall, G. (Ed.). (2005). *Oxford Dictionary of Sociology*. Great Britain: Oxford University Press.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias. Cobertura 2013*. Yucatán. Recuperado de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad>

=rja&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.microrregiones.gob.mx%2Fdocumentos%2Fcobertura2013%2F31.xls&ei=7bh-UvH6M4q0sAShnYGgAw&usg=AFQjCNHkF4ngvtfeZF\_T4mGRRVYOPWgiew&bvm=bv.56146854,d.cWc

- Secretaría de Educación Pública. (2014). Diario oficial. Sexta sección. *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2015*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ro2015/pdf/RO%20PETC%202015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Programa Escuelas de Calidad. *Quiénes somos*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Qsomos>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Programa Escuelas de Calidad. *Objetivos*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Objetivos>
- Sha, P. (marzo, 2009). Motivating participation: the symbolic efectos of Latino representation on parent school involvement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 212-230. Recuperado de [http://www.maclester.edu/~shahp/Paru\\_Shahs\\_Web\\_Page/Publications\\_files/Shah%20SSQ%202009.pdf](http://www.maclester.edu/~shahp/Paru_Shahs_Web_Page/Publications_files/Shah%20SSQ%202009.pdf)
- Somekh, B., & Lewin, C. (2005). *Research methods in the social sciences*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2013). *Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- Susinos, T., & Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de formación de Profesorado*, 25(1), 15-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>
- Torres, N. (2008). La participación en las comunidades rurales: abriendo espacios para la participación desde la escuela. *Revista Electrónica Educare*, 12(extraordinario). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584016>
- Traver, J. A., Sales, A., & Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad*,

- Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 97-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>
- Valdés, A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221247007>
- Vega, S., Téllez, Y., & López, J. (2012). *Índice de marginación por localidad 2010*. Recuperado de [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices\\_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf)
- Yale School of Medicine (2014). *Comer School Development Program*. Recuperado de <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/index.aspx>



## Apéndices

### Apéndice A

*Muestra de registro fotográfico de la visita de los niños del preescolar al jardín botánico*



## Apéndice B

### *Guión de entrevista semiestructurada.*

Guión de entrevista semiestructurada

Semana del 14 al 20 de abril de 2014

#### **Entrevistador**

Rocío Guadalupe Sánchez Benítez

#### **Temas y posibles preguntas**

##### **Características personales y familiares**

Nombre

Edad

Características de la vivienda

Ocupación

Situación familiar

Preguntas

##### **Historia y contexto**

¿Nació en la Hacienda? ¿y su familia? ¿abuelos, hijos?

##### **Grupos y organizaciones**

Organizaciones y grupos que existen al interior de la comunidad

Partidos Políticos, iglesias, templos, gremios, asociaciones de padres de familia,

¿Cómo se organizan respecto de las diferentes escuelas?

¿Qué hacen, quiénes participan y cómo lo hacen?

¿Cuáles son las contradicciones o conflictos que se generan en las diferentes organizaciones?

##### **Educación informal y no formal**

¿Conoce a alguien que haga...

Repostería

Herrería

Aluminio

Plomería  
Electricidad  
Mecánica  
Bordado  
Milpa

### **Educación formal**

¿Sabe cuál fue la primera escuela de la hacienda?

¿Cuáles fueron las siguientes?

¿Fue a la escuela? ¿A cuál? ¿Y cómo le fue? ¿Cuénteme de los maestros? ¿Qué aprendió en la escuela? ¿Qué le hubiera gustado aprender/hacer?

¿Qué cree que es educación?

¿Qué piensa de la escuela? ¿Para qué sirve? ¿Para qué debería servir?

¿Qué lengua hablan? ¿Cómo la aprendiste? ¿Con quién la hablas? ¿Por qué?

¿En qué trabaja? ¿Qué trabajos sabe hacer? ¿A qué se dedica?

### Apéndice C

*Muestra de registro fotográfico de la etapa de observación externa*



## Apéndice D

*Muestra de registro fotográfico de la preparación de alimentos y servicio de alimentación del PETC*



### Apéndice E

#### Etapa 3. Inserción.

#### Cronograma de trabajo de campo. Septiembre de 2014 a febrero de 2015

Fecha	Actividad prevista	Actividad concretada	Horario
2 de septiembre	Visita a los centros escolares para acordar los lineamientos del proceso de observación	Visita a los centros escolares para acordar los lineamientos del proceso de observación	9 am – 1 pm
4 de septiembre	1er contacto con la primaria (Observación)	Se cancela la observación pues el director no asiste a la escuela.	7:30 am – 9 am
11 de septiembre	Visita al preescolar para concretar días, horario y duración de la observación.	Se cancela la visita al preescolar pues el día jueves, previsto para observar a los niños, está siendo ocupado por una estudiante de licenciatura quien acude a observar la dinámica escolar del preescolar durante toda la jornada.	_____
	Observación en la primaria	1er contacto con la primaria (Observación de 1° y 2°) Participación en el ensayo de los contingentes del desfile del lunes 15 de septiembre	8 am – 12 pm

	<p>Visita a la secundaria para discutir sobre la disponibilidad de los profesores para ser entrevistados y sobre la posibilidad de observar la dinámica escolar</p>	<p>Se cancela la visita a la secundaria pues un estudiante de maestría ha previamente acordado realizar su trabajo de campo el día viernes. Por lo que se toma la decisión de concentrar la atención en la escuela primaria.</p>	<p>_____</p>
12 de septiembre	<p>Observación externa de la dinámica escolar de la primaria</p>	<p>Observación externa de la clase de 3er y 4º grado Observación de la primera junta del curso escolar</p>	8 am – 2 pm
18 de septiembre	<p>Observación externa de la dinámica escolar de la primaria</p>	<p>Observación externa de la clase de 5º y 6º grado</p>	8 am – 12pm
19 de septiembre	<p>Observación externa de la dinámica escolar de la primaria. Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 1º y 2º</p>	<p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 5º y 6º</p>	8 am – 9:30 am
25 de septiembre	<p>Observación externa de la dinámica escolar de la primaria.  Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 1º y 2º</p>	<p>Observación participante en la primaria:  Impartición de curso de inglés al grupo de 1º y 2º  Impartición de curso de inglés al grupo de 3º y 4º</p>	8:30 am- 12pm

2 de octubre	<p>Observación externa de la dinámica escolar de la primaria.</p> <p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 5° y 6°</p>	<p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 3° y 4° (ausencia del grupo programado)</p>	8 am – 12 pm
3 de octubre	<p>Observación externa de la dinámica escolar de la primaria.</p> <p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 5° y 6°</p>	<p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 5° y 6°</p>	9:30 am – 11 am
9 de octubre	<p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 1° y 2°</p>	<p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 1° y 2°</p>	8:30 am – 11 am
10 de octubre	Entrevistas a informantes clave	<p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 3° y 4°</p>	8:30 am – 11 am
16 de octubre	<p>Observación participante: Impartición de curso de inglés al grupo de 5° y 6°</p>	<p>Observación participante: Limpieza del comedor.</p> <p>Entrevista a la ROA (Responsable operativo y académico del PETC)</p> <p>Acuerdo con el director respecto a los horarios</p>	9- 1:30

		establecidos para el trabajo de campo. A partir del lunes 27 se me autoriza asistir a cualquier hora a la escuela pero la clase de inglés se traslada a las dos últimas horas de la jornada (1pm a 3 pm)	
23 de octubre	Observación externa.	<p>Visita a la primaria.</p> <p>Reunión informal con el Director y la ROA para tratar propuestas sobre las actividades que se realizarán con los niños durante el horario extendido.</p> <p>Visita a granjas KAKI para gestionar el patrocinio de abono para el huerto escolar</p> <p>Visita al Palacio Municipal para platicar con el Presidente Municipal sobre los proyectos del PETC.</p>	12 pm – 2:30 pm
24 de octubre	Observación externa.	<p>Visita a la primaria.</p> <p>Se pospone el curso de inglés hasta el jueves 29 de octubre.</p>	
27 de octubre	Observación externa.	<p>Observación participante:</p> <p>Trabajo con las mamás y la ROA.</p>	8 am – 2:30 pm

		<p>Lavado de trastes a causa de la fumigación.</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor</p>	
28 de octubre	<p>Grupo focal con mamás de la primaria para tratar temas educativos.</p>	<p>Grupo focal con 6 de las 10 mamás del Comité de Padres de Familia para tratar temas relacionados con la educación de los niños</p>	4-7pm
30 de octubre	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés 1°-2°-3°</p>	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos y servicio de alimentación.</p> <p>Impartición de curso de inglés 1°y 2°</p>	8 am – 3 pm
31 de octubre	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés 3°-</p>	<p>Se cancelan las actividades por tratarse del primer viernes de Consejo Técnico.</p>	8 am – 3 pm

	4°-5°		
6 de noviembre	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés</p>	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés 3°y 4°</p>	8 am – 3 pm
7 de noviembre	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés</p>	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés 1° y 2°</p>	8 am – 3 pm
12 de noviembre	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés</p>	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Se cancela la clase de inglés por junta de padres de familia.</p>	8 am – 1 pm
13 de noviembre	<p>Observación participante:</p>	<p>Observación participante:</p>	8 am – 3 pm

	<p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés</p>	<p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés 1° y 2°</p>	
14 de noviembre	<p>Observación participante:</p> <p>Apoyo en la preparación de alimentos, servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés</p>	<p>Apoyo en el servicio de alimentación y limpieza de comedor.</p> <p>Impartición de curso de inglés 3° y 4°</p> <p>Apoyo en la limpieza del salón de 1° y 2° grado.</p>	11 am – 3 pm
20 de noviembre	<p>Apoyo y asistencia al desfile con motivo del 20 de noviembre.</p>	<p>Apoyo y asistencia al desfile con motivo del 20 de noviembre.</p> <p>Invitación a casa de una de las mamás de la primaria para discutir temas educativos.</p>	8 am – 2 pm
19 de enero	<p>Visita a la primaria para organizar en conjunto con el director y los maestros la continuación del curso de inglés.</p>	<p>Visita a la primaria para organizar en conjunto con el director y los maestros la continuación del curso de inglés.</p> <p>Recepción de libros de inglés para todos los grados proporcionados por la</p>	8 am – 10:30 am

		<p>SEP.</p> <p>Compromiso de revisión de los libros de inglés para integrarlos al curso.</p> <p>Autorización de uso de un aula exclusiva para la clase de inglés.</p>	
26 de enero	Habilitación de salón de usos múltiples.	Habilitación de salón de usos múltiples.	9 am – 3 pm
27 de enero	Habilitación de salón de usos múltiples.	Habilitación de salón de usos múltiples.	9 am – 3 pm
9 de febrero	Habilitación de salón de usos múltiples.	Habilitación de salón de usos múltiples.	9 am – 3 pm
16 de febrero	Impartición de clase de inglés.	Apoyo con el trabajo de 3° y 4° por ausencia del maestro y ocupaciones de la ROA.	9 am – 12 pm
23 de febrero	Fotografías para credenciales para la biblioteca.	Avance de fotografías para credenciales para la biblioteca.	8 am – 2 pm

## Apéndice F

### *Roles del proceso de servicio de alimentación.*



Nombre de la escuela [REDACTED] Nivel: Primaria, Multigrado

Clave [REDACTED] Turno: Matutino Ciclo escolar: 2014-2015 Sector: 06 Zona: 053

### ROLES DEL PROCESO DE SERVICIO DE ALIMENTACIÓN

*Escuelas de Tiempo Completo*

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
M. T.	M. C.	A. P.	A. C.	I. T.
L. G.	K. K.	B.	G. P.	E. H.
B. T.	S. C.	R.	M. A.	L. K.
S. P.	G. U.	D.	E. C.	G. D.
I. B.	N. T.	M.		N. K.
B. P.	C. M.	M. A.		
LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
L. C.	A. C.	J. P.	T. T.	L. U.
C. K.	C. C.	E. U.	R. E.	M. T.
G. T.	M. B.	Y. C.	E. C.	A. T.
J.	A. A.	D.	M. K.	M. B.
W. T.		M. P.	L. E.	
		D. R.	M. C.	

PSIC. [REDACTED]



**Coordinación General de  
Programas Estratégicos**  
Secretaría de Educación  
PODER EJECUTIVO

## Apéndice G

### *Equipos de limpieza escolar con fechas*



Espacios de higienización	Equipo	1° y 2°	
		Nombre del Tutor	Días que les corresponde la limpieza.
Baños	1	A. G.	26 de enero, 19 de febrero, 17 de marzo, 24 de abril, 25 de mayo, 18 de junio, 10 de julio.
Cancha		D. C.	
Recoger basura		M. Y.	
Baños	2	E. C.	27 de enero, 20 de febrero, 18 de marzo, 27 de abril, 26 de mayo, 19 de junio, 13 de julio.
Cancha		M. P.	
Recoger basura		R. E.	
Baños	3	L. E.	28 de enero, 23 de febrero, 19 de marzo, 28 de abril, 27 de mayo, 22 de junio, 14 de julio.
Cancha		A. C.	
Recoger basura		M. C.	
Baños	4	C. C.	29 de enero, 24 de febrero, 20 de marzo, 30 de abril, 28 de mayo, 23 de junio, 15 de julio.
Cancha		M. N.	
Recoger basura		A. K.	



Espacios de higienización	Equipo	3º y 4º	Días que les corresponde la limpieza.
		Nombre del Tutor	
Baños Cancha Recoger basura	1	A.	13 de febrero, 10 de marzo, 20 de abril, 19 de mayo, 12 de junio, 6 de julio.
		G.	
		B.	
Baños Cancha Recoger basura	2	L.	16 de febrero, 11 de marzo, 21 de abril, 20 de mayo, 15 de junio, 7 de julio
		T.	
		L. K.	
Baños Cancha Recoger basura	3	G.	17 de febrero, 12 de marzo, 22 de abril, 21 de mayo, 16 de junio, 8 de julio,
		R.	
		M.	
		C.	
Baños Cancha Recoger basura	4	J.	18 de febrero, 13 de marzo, 23 de abril, 22 de mayo, 17 de junio, 9 de julio.
		N.	
		G.	



Espacios de higienización	Equipo	5° y 6°	Días que les corresponde la limpieza.
		Nombre del Tutor	
Baños Cancha Recoger basura	1	M. K.	3 y 25 de febrero, 23 de marzo, 4 de mayo, 1 y 24 de junio, 16 de julio.
		M. C.	
		M- K.	
Baños Cancha Recoger basura	2	A. C.	4 y 26 de febrero, 24 de marzo, 6 de mayo, 2 de junio, 17 de julio.
		B. C.	
		B. T.	
Baños Cancha Recoger basura	3	L. C.	5 de febrero, 2 y 25 de marzo, 7 de mayo, 3 y 25 de junio
		S. P.	
		A. C.	
Baños Cancha Recoger basura	4	M. B.	6 de febrero, 26 de marzo, 8 de mayo, 11 de mayo, 4 y 29 de junio.
		M. T.	
		M. P.	
Baños Cancha Recoger basura	5	D. C.	9 de febrero, 4 de marzo, 13 de abril, 12 de mayo, 8 y 30 de junio.
		B. C.	
		J. P.	
Baños Cancha Recoger basura	6	E. H.	10 de febrero, 5 de marzo, 14 de abril, 13 de mayo, 9 de junio, 1 de julio
		M. A.	
		N. A.	
Baños Cancha Recoger basura	7	W. T.	11 de febrero, 6 de marzo, 15 de abril, 16 de abril, 14 de mayo, 10 de junio, 2 de julio.
		A. T.	
		M. C,	
Baños Cancha Recoger basura	8	A. M.	12 de febrero, 9 de marzo, 17 de abril, 18 de mayo, 11 de junio, 3 de julio.
		E. C.	
		G. P.	

## Apéndice H

### *Censo sobre ocupación de las madres de familia*



**Coordinación General de  
Programas Estratégicos**  
Secretaría de Educación  
PODER EJECUTIVO

ROA: [REDACTED]

Nombre de la escuela [REDACTED] Clave [REDACTED]

Turno: Matutino

Ciclo escolar: 2014-2015

Sector: 06

Zona: 053

Nivel: Primaria, Multigrado



Nombre:	Actualmente tiene trabajo	Tipo de actividad que desarrolla	Sus condiciones laborales son:	Ocupación:	Nombre y dirección del trabajo actual
1.- C. S.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
2.-M. T.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
3.- L. U.	Si	Labores domesticas	Dos días a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
4.-I. T.	No	-----	-----	-----	-----
5.-L. E.	Si	Labores domésticos	Un día a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
6.- A. B.	Si				
7.- B. T.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
8- M- J.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
9.-M. C.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
10.-R. E.	Si	Labores domesticas	Dos días a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
11.-T. T.	Si	Labores domesticas	4 días a la semana	Higienizar casas	Mérida
12 A. P.	Si	Labores domésticos	Un día a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
13.- E. C.	No	-----	-----	Ama de casa	-----

Nombre	Actualmente tiene trabajo	Tipo de actividad que desarrolla	Sus condiciones laborales son:	Ocupación:	Nombre y dirección del trabajo actual
14.- E. M.	Si	Labores domésticos	4 días a la semana	Higienizar la casa	Mérida
15.-M. B.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
16.-R. C.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
17.-M. T.	Si	Labores domesticas	Dos días a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
18.-A. T.	No	-----	-----	-----	-----
19.-M. P.	Si	Labores domésticos	Un día a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
20.-A. G.	Si	-----	-----	Ama de casa	-----
21.-L. U.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
22.-M. T.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
23.-L. P.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
24.-M. I.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
25.-N. T.	Si	Labores domesticas	Dos días a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
26.-K. K.	No	-----	-----	-----	-----
27.-L. C.	Si	Labores domésticos	Un día a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
28.-D. C.	Si	-----	-----	-----	-----
29.-G. P.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
30.-A. K.	No	-----	-----	Ama de casa	-----



Nombre	Actualmente tiene trabajo	Tipo de actividad que desarrolla	Sus condiciones laborales son:	Ocupación:	Nombre y dirección del trabajo actual
31.-M. N.	No	-----	-----	Ama de casa	
32.-D. C.	Si	Labores domesticas	Dos días a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
33.-M. A.	No	-----	-----	-----	-----
34.-B. I .	Si	Labores domésticos	Un día a la semana	Limpieza de una casa	Mérida
35.-I. T.	Si	Labores domesticas	Un día de la semana	Limpieza de una casa	Mérida
36.-L. K.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
37.-E. H.	No	-----	-----	Ama de casa	-----
38.-M. D.	No	-----	-----	Ama de casa	-----



## Apéndice I

### *Censo para la detección del rezago educativo en Yucatán*



ROA: [REDACTED]

Nombre de la escuela [REDACTED] Clave [REDACTED]  
 Turno: Matutino

Ciclo escolar: 2014-2015 Sector: 06 Zona: 053 Nivel: Primaria, Multigrado

#### Censo para la detección del Rezago Educativo en Yucatán

#	Nombre de la persona	Edad	Sexo	Sabe leer	Sabe escribir	Habla Maya	último grado de estudios	Certificado
1.-	C. S.	18	F	Si	Si	No	Secundaria	Si
2.-	M. T.	33	F	Si Un poco	No	Si	Primaria	Si
3.-	L. U.	33	F	Si	Si	No	Secundaria	Si
4.-	I. T.	36	F	Si	Si	No	Secundaria	Si
5.-	L. E.	27	F	Si	Si	No	Secundaria Técnica	Si
6.-	A. C.	32	F	Si	si	Un poco maya	Secundaria	Si
7.-	B. C.	40	F	Si	Si	No	Primaria	Si
8.-	M. P.	44	F	Si	No	Si	Primaria	Si
9.-	M. C.	31	F	Si	Si	No	Secundaria	Si
10.-	R. E.	42	F	Si	Si	No	Primaria	Si
11.-	T. T.	29	F	si	Si	No	Secundaria	Si
12.-	A. P.	34	F	Si	Si	No	Primaria	Si
13.-	E. C.		F	Si	Si	No	Primaria	Si
14.-	E. M.	37	F	Si	No	Si	Primaria	Si
15.-	M. W.	37	F	Si	Si	No	Secundaria	Si
16.-	R. C.	32	F	Si	Si	No	Secundaria	Si
17.-	M. T.	49	F	No	No	si	Primaria	No
18.-	A. T.	40	F	si	si	si	Primaria	No
19.-	M.P.	30	F	Si	Si	No	Secundaria	Si

#	Nombre de la persona	Edad	Sexo	Sabe leer	Sabe escribir	Habla Maya	último grado de estudios	Certificado
20.-	A. G.	28	F	Sí	No	Sí	Secundaria	Sí
21.-	L. U.	33	F	Sí	Sí	No	Secundaria	Sí
22.-	M. T.	49	F	Sí	Poco	Sí	Primaria	No
23	L. P.	28	F	Sí	Sí	Sí	Mérida Lic. Administración de Empresas	Carta pasante
24	M. B.	56	F	Sí	Sí	Sí	Primaria	Sí
25.-	N. T.	33	F	Sí	Sí	No	Sexto de primaria	No
26.-	K. K.	27	F	Sí	Sí	Sí	Sexto grado	Sí
27.-	L. C.	38	F	Sí	Sí	Sí	Secundaria	Sí
28-	D. C.	38	F	Sí	Sí	Sí	Quinto de primaria	No
29.-	G. P.	----	F	Sí	Sí	No	----	Sí
30.-	A. K.	32	F	Sí	Sí	Sí	Secundaria INEA	Sí
31.-	M. N.	28	F	Sí	Sí	Sí	Segundo de prepa COBAY	No
32.-	D. C.	27	F	Sí	Sí	Sí	Secundaria Técnica	Sí
33.-	M. A.	31	F	No	No	Sí	Segundo de primaria	No
34-	B. I.	32	F	Sí	Sí	Sí	Tercero d secundaria	Sí
35-	I. T.	37	F	Sí	Sí	Sí	Secundaria	Sí
36.-	L. K.	29	F	Sí	Sí	Sí	Tercero de preparatoria	No
37.-	E. H.	54	F	Sí	Sí	Sí	Sexto de primaria	Sí
38.-	M. D.	27	F	Sí	Sí	Sí	Secundaria Técnica	Sí