

LAJ NEB' TIKIK: APRENDAMOS TODOS
LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN:
HACIA UNA “COMUNIDAD ESCOLAR” EN LAS MARGARITAS, CHIAPAS

MARCOS J. ESTRADA RUIZ

Introducción

Este trabajo muestra los resultados de un proyecto más amplio que ha tenido por cometido el mejorar la calidad educativa en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, México. Presentamos particularmente una de las estrategias implementadas, que es lo referente a los foros de consulta social realizados en las localidades de Nuevo Momón (Selva I) y Bajucú (Cañada Tojolabal) que se inscriben en el marco del proyecto “Liderazgo y participación social: una experiencia modelo de reforma educativa en Las Margaritas”, puesto en marcha por el Ayuntamiento del propio municipio y el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación (CMPSE) bajo asesoría y, en coordinación, con Casa de la Ciencia: Centro de Innovación Educativa (CLAC).

Presentamos la sistematización de dicha experiencia que permite, a partir del análisis realizado, detectar las necesidades educativas de la región, los puntos de encuentro entre los actores, la prospectiva en educación que se abre en el horizonte inmediato y, el aporte a la participación ciudadana y corresponsabilidad en el conjunto de la sociedad.

Consideración metódica

Recabamos información mediante diversas estrategias: las observaciones participantes, las entrevistas semi-estructuradas, materiales producidos en cada grupo, –papelógrafos,

dibujos, opiniones escritas, etc.–. Trabajando bajo la lógica del descubrimiento, nuestra labor fue detectar las necesidades y darles un sentido analítico en prospectiva.

Como estrategia de investigación hicimos un análisis del discurso, que nos permitiera, tanto la ubicación de patrones emergentes (Bertely, 2000) como, detectar las consistencias y discontinuidades discursivas de determinada representación social, así como los campos de acción a los que cada actor se refirió desde la función que desempeña en el campo más amplio. Ésto y los datos “objetivados”, nos permitieron separar y reconstruir los componentes de una determinada realidad a través de la especificidad que nos brindan los recursos analíticos.

De las exigencias y las necesidades a las propuestas: la visión parental

Encontramos seis campos de acción en los que se reconocieron las necesidades y exigencias educativas más urgentes. Como todo campo (Bourdieu, 1988), aquí se definen bajo una lógica interna que permite discernir lo que pertenece al mismo y lo que lo supera.

Un primer campo de acción es el de la organización comunitaria. Se volvió evidente la conciencia de esta necesidad de agruparse, de hacer las propuestas no como individuos, sino como un colectivo, bajo el entendido de que la mayoría de las veces, lo individual-privado, queda sin voz. Ciertamente estas características propias del contexto se pueden aprovechar: la tendencia a pensarse como comunidad, es lo que les otorga –como su experiencia misma ha comprobado– el carácter de sujeto colectivo pertinente al momento de querer hacerse escuchar.

Un segundo campo de acción corresponde a la necesidad expresa y al mismo tiempo la exigencia de padres de familia de actuar bajo un marco de corresponsabilidad y compromiso, característica esencial de un dispositivo comunitario (Estrada, 2007): “Padres

y maestros trabajaremos igual”. Se trata de estrechar las relaciones con los docentes. Es fundamental que los padres no pretendan delegar la educación de sus hijos en los maestros, a diferencia de contextos más urbanizados (Enguita, 2001) donde se tiende a convertir a la escuela y a los maestros, como los guardianes –siendo la escuela una guardería– de los hijos. Aquí los padres están pidiendo ser partícipes. El espíritu comunitario que permea su actitud les obliga a reconocer que la educación no puede ser responsabilidad exclusiva de una persona o de un sector. Los padres de familia consideran que una buena comunicación con los docentes puede resolver parte de los problemas educativos a los que se enfrentan, y ven la ausencia de ésta como motivo de problemas. La apuesta que los padres y madres hacen por el diálogo y la comunicación es alentadora, pues busca la mejor forma de resolver la cuestión educativa; hay comprensión antes que confrontación.

Aunque esto es relevante, lo es más, quizá, el hecho de que se interesen en cuestiones formativas de los docentes, que estarían englobadas en un tercer campo de acción en donde la exigencia parental es de una mejor enseñanza y un mejor trato para con sus hijos, cuestiones que recaen en la formación de los docentes.

Los padres se refirieron a diferentes cuestiones acerca de esto; destacan dos aspectos esenciales: el primero se refiere a la responsabilidad para asistir y permanecer en el centro de trabajo por parte de los maestros. La segunda cuestión alude a la atención y enseñanza que se les brinda a sus hijos. Los dos factores son inseparables de la formación docente, pues exige de ellos responsabilidad y compromiso consigo mismos a la vez que con los estudiantes que atienden.

El cuarto campo de acción identificado es de su papel específico como padres de estudiantes. Nuevamente, la experiencia comunitaria, hace que los padres vean la cuestión como un problema a atender por los diferentes sectores involucrados, y esto lo perciben no

sólo en la relación necesaria que deben de establecer con los docentes, sino también en relación a su figura como padres. Los foros sirvieron para que los padres cuestionaran sus propias prácticas. Ellos mismos las detectaron como contraproducentes para la educación de sus hijos y del desarrollo del municipio en general. Lograron distanciarse de su papel como padres para problematizar el hecho de que muchos de ellos prefieren llevarse a sus hijos a trabajar al campo, antes que mandarlos a la escuela; así, uno de los compromisos que asumieron fue que la prioridad era mandar a los hijos a la escuela.

Por otra parte, dejaron entrever que también les hace falta formación, que si bien una educación escolarizada y formal, sus hijos la reciben en la escuela y es en gran medida responsabilidad de la institución y los docentes, ellos tendrían que apoyar de alguna manera, sea revisando las tareas de los hijos o bien interesándose por lo que están estudiando. Lo que emerge del discurso parental se perfila en dos líneas que se abren paralelas sobre su horizonte y que son necesidades y exigencias para consigo mismos: a) mandar a sus hijos a la escuela y, b) intentar desde su calidad de adultos y de padres, participar en procesos formativos que los capaciten para contribuir al logro de una mejor educación para sus hijos.

La perspectiva de los docentes: de la delegación de los problemas al cuestionamiento de la práctica

Los docentes se refirieron a seis campos de acción sobre los que habría que intervenir para lograr una transformación educativa en el municipio, sobresaliendo dos de ellos: a) la relación con los padres y, b) su formación profesional.

En un nivel relativo de menor importancia observamos que las exigencias, o necesidades que los docentes advierten respecto a los padres son de tres características relacionadas: a) la delegación o culpa total sobre el sector parental; b) la corresponsabilidad

para la educación de sus hijos y, c) la formación; las tres, consideramos, están íntimamente relacionadas.

Lo que los docentes mostraron fue la necesidad de compartir la responsabilidad con los otros actores, –en este caso con los padres– que inciden de igual manera en la formación de los estudiantes. Hallazgo fundamental en nuestro trabajo fue esta *línea de encuentro*, la posible convergencia entre padres de familia y docentes, pues ambos piden algo común y esencial: la interrelación entre un grupo y otro para la corresponsabilidad; comunicación entre los actores para atender las problemáticas a las que se enfrentan.

Esto, empero, no es la regla, pues convive con otra idea muy arraigada en los docentes, que es la de culpar a los padres de familia y a su cultura y lengua (de mayoría Tojolabal) como impedimentos para el avance de la educación. La cuestión está relacionada con la formación pues lo que devela su discurso es una incomprensión del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos; precisamente en contextos como estos, es en donde se necesitan de manera más urgente competencias y actitudes a favor de las relaciones interculturales y de la comprensión del otro distinto. Aunque en este caso a lo que se refieren los profesores es a la formación para los otros, no para sí. De tal modo que el tercer rubro se refiere a la formación de los padres. Sugieren cursos, talleres y alfabetización. Elementos ciertamente necesarios para la corresponsabilidad de los padres y las madres en la mejora educativa, y que ellos objetivamente detectaron de sí mismos.

Otra clara línea de acción identificada se refiere a la formación docente; en principio alude a los cursos o talleres que han recibido de los otros, sea de la SEP o de quienes han estado al frente de los procesos formativos en los que han participado. Sobresalen sus comentarios pues, prácticamente, se culpa a quienes les ha impartido dichos cursos. Descubrimos que suelen asistir a los cursos más como receptores que como partes

integrantes y fundamentales de su propio proceso de aprendizaje. Por eso es notable esta perspectiva. Devela una necesidad sobre la cual trabajar, pues muestran disposición a entrar en procesos de formación, siempre que sean diferentes a los que han asistido a través de los cursos de actualización de la SEP. Pero lo primero a trabajar es su propio papel y la manera en que conciben dichos cursos y talleres.

De su propio discurso surgen necesidades formativas: falta de compromiso, incapacidad para transferir o aplicar los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos de actualización a los que asisten, falta de competencias para entender y tratar pedagógicamente las características del contexto y, claras muestras de intolerancia a lo diferente. Estas cuestiones brotan cuando los docentes logran cuestionarse; y fue un acuerdo claro que la calidad educativa empieza con su propia formación.

La perspectiva de los estudiantes

Aquí descubrimos varios elementos, entre ellos ubicamos dos campos de acción como relevantes, a) la relación con los padres y, b) los aspectos formativos de los docentes.

Una exigencia clara hacia los padres fue: el tener la posibilidad diaria, de asistir a la escuela sin que este derecho se vea afectado por interrupciones de los padres. Quisieran también que éstos muestren interés por su proceso educativo, pero no sólo eso, inferimos de los comentarios que si hay un grupo de actores con total conciencia del poder que adquieren los sujetos al estar organizados, este grupo es el de los niños y jóvenes. No sólo porque expresamente solicitan que los otros dos grupos de actores –padres y maestros– se organicen, sino porque incluso se evidencia su propia disposición a participar e involucrarse. Resulta esto llamativo, porque de los tres grupos, son ellos los que menos poder de incidencia a nivel de gestión ante las autoridades tendrían, pero conscientes de

necesitar al otro, a través de sus comentarios llaman a que los padres y maestros se organicen, poniéndose ellos en situación de participar también. Son conscientes de que podrían mejorar en tres cuestiones que ya hemos tratado como fundamentales: a) la asistencia ininterrumpida a la escuela; b) la construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar y, c) la organización en colectivos como el medio de poder para generar y gestionar elementos que los beneficien.

El punto clave está en el juicio que los estudiantes emiten sobre los docentes, la mayoría referida a su formación. De su discurso sobresale la necesidad de que los maestros mejoren su práctica profesional que les permita mantener un mejor trato con ellos, en un ambiente de respeto y comprensión que propicie el aprendizaje. Incluso alcanzan a definir un perfil ideal de lo que consideran sería una buena práctica del docente: que sea bueno, amable, comprensivo, paciente, humilde, respetuoso, “que no pegue y que no regañe” y que enseñe “como debe de ser”.

Hay no pocos comentarios respecto a la intimidación que se vive: unos abiertamente señalan que el maestro los maltrata gritando o golpeándolos; esto nos llevó a percatarnos que hay, un evidente un foco rojo que requiere de atención inmediata. Nos referimos al innegable escenario de violencia en que se da la relación maestro-estudiante.

Estas expresiones que ubicamos bajo el componente de lo formativo hacia los docentes es, quizá, el rubro prioritario por atender; ciertamente es la formación del docente bajo un dispositivo que le haga mirar objetivamente esta realidad, la que revertirá dicha situación.

A manera de conclusión: recomendaciones y prospectiva

El hallazgo principal desprendido de nuestro análisis es la *línea de encuentro* existente entre los tres actores educativos. Está compuesta por una necesidad y exigencia recíproca de comunicación y corresponsabilidad a favor de la educación; lo que nos lleva a que, a partir de lo dicho por los sujetos, exponamos una serie de recomendaciones generales que atiendan las necesidades enunciadas. Detectamos tres líneas de acción que se pueden abrir y ampliar en conjunto con el trabajo colaborativo que ahora emprenderán el Ayuntamiento, el CMPSE, las comunidades y CLAC, como acompañante del proceso.

- **Sobre la interrelación, organización y comunicación de la “comunidad escolar”:** Implementar una estrategia de comunicación y reflexión permanente entre los actores, que les posibilite experimentarse como una comunidad educativa. Constatamos la tendencia a organizarse comunitariamente, y que hay una exigencia recíproca de estar enterados de lo que sucede. Particularmente este hecho lograría involucrar decididamente a padres y docentes en cuestiones educativas y comunitarias. Pensamos, por ejemplo, en una organización en la que confluyan los tres actores y se encarguen, entre otras cosas, de co-gestionar lo necesario para atender y resolver las necesidades educativas del municipio. Esto atendería en parte las exigencias expresadas por los actores de seguimiento de los foros y sus resultados.
- **Sobre la formación:** Fue el segundo patrón predominante y no puede atribuírsele a un solo actor, ya que descubrimos necesidades formativas tanto en maestros como en padres de familia. En los primeros, hay carencias claramente identificables: sensibilidad al contexto, estrategias para el tratamiento intercultural bilingüe, estrategias formativas y autoformativas, comprensión, respeto y reconocimiento del

otro distinto, etcétera. En los padres se denotó una necesidad imperiosa de alfabetización y de sensibilización en diferentes aspectos, entre ellos la importancia de mandar a los hijos a la escuela.

- **Sobre la infraestructura:** Hay cuestiones que resultan imprescindibles de atender, al menos, a mediano o al largo plazo. Se requieren escuelas más cercanas a las comunidades, o bien algún tipo de transporte que facilite su traslado. Igualmente, entre las soluciones, estarían los albergues y los alimentos para estudiantes que vienen de comunidades lejanas y que se podrían quedar en las escuelas. Incluimos la idea de que podrían mejorarse las condiciones de los salones y del material didáctico.

Referencias

- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Estrada Ruiz, Marcos J. (2007). *La formación ciudadana y el proyecto de vida con jóvenes de Morelos: un estudio en casos en la educación formal y en espacios informales*, Tesis de Doctorado en Educación, Cuernavaca: ICE, UAEM.
- Fernández Enguita M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.