



ITESO

LA PARTICIPACIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA: UN DIVORCIO DE MUTUO CONSENTIMIENTO

Christopher James Martin, *Elsa Guzmán Flores
cmartinlemarchant@gmail.com

Currículo: Doctor en Antropología y Educación por la Universidad de Londres. Honory Visiting Associate, Institute of Education, University College, Londres. Sus líneas de investigación versan sobre temas educativos y sociedad.

***Currículo:** doctora en Antropología e Historia por la Universidad de Wageningen en Holanda. Asesora de proyectos en Casa Universitaria de Tizapán de la Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación abordan temas de antropología política sobre conflictos rurales y educación.

Recibido: 13 de abril de 2015. Aceptado para su publicación: 14 de enero de 2015.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/610>

Resumen

Los dictados oficiales sobre la participación social en la educación han existido desde el Acta de Educación de 1993. Desde entonces, los altos funcionarios de la educación pública en México han resaltado que la escuela y su comunidad son el corazón del sistema educativo. Sin embargo, la investigación de la participación social en las escuelas nos muestra que, igual que otros programas, sólo es una simulación para cumplir con los requisitos de los dictados oficiales. Es muy común atribuir esta falta de participación a que las madres y padres no tienen interés en participar ni tradición de hacerlo en ésta y otras esferas de la vida pública en México, o que simplemente son flojos. Nuestra investigación en el sur de Jalisco nos ha revelado que los maestros no están interesados en una participación de los padres, la cual ven como una intromisión “externa” a su quehacer en el aula, y que esta crucial frontera entre la sociedad civil y el Estado es un campo minado de motivaciones encontradas que terminan en un divorcio de conveniencia en el que cada parte acuerda dejar en paz a la otra; esto nulifica el potencial para mejorar la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, que son los que pagan los platos rotos. En nuestro artículo las dos partes a que aludimos son los padres y maestros, por ser éstos quienes interactúan en forma personal con las madres y los padres en la escuela.

Palabras clave: participación social en educación, escuela y comunidad, la familia y la escuela, la cultura de los maestros y su interacción con los padres de familia.

Abstract

Although since the 1993 Education Act in Mexico established parental participation in schools through the newly created school participation councils (CEPs), these have rarely been more than a dead letter. Most of the studies on the subject have attempted to explain why this is so in the general terms. However these have lacked close ethnographic study of school processes that include the CEPs. This article draws on three years of field research in a rural school zone in Jalisco. Not satisfied with culturally essentialist notions of parental apathy of disinterest the authors examine the reason why this culture

of silence occurs. Through a journey of understanding of school-community relations of several primary and one secondary school that included classroom observation of teaching, ethnographic interviews and conversations with parents we reached the conclusion that the relationship between school and community is “a divorce of convenience”. Each party finds it more convenient to keep it from the other rather than collaborating to improve the education of the students. The details of this phenomenon are discussed in the article.

Keywords: social participation in education, school and community, family and school, teacher’s culture and their relationship with parents.

INTRODUCCIÓN

La legislación para incorporar la participación de las madres y los padres en la escuela existe desde hace veinte años. Los consejos escolares de participación social (CEPS) y las asociaciones de padres de familia (APF) han visto cómo ha tomado relevancia su papel en las políticas que destacan la importancia de la escuela como el corazón del sistema educativo. Desafortunadamente, estas iniciativas son, en general, letra muerta. Las madres y los padres brillan por su ausencia en la mayoría de las escuelas o sólo deambulan a la entrada de la escuela después de dejar a sus hijos o esperando con paciencia que salgan de clases. En algunos casos, organizan la cooperativa escolar, asean los salones y ayudan con los desayunos escolares. Es importante recalcar que más allá de los programas oficiales de educación, las madres y los padres siempre han participado en la educación de sus hijos en sus hogares y han contribuido de modo significativo al funcionamiento de la escuela con sus contribuciones monetarias.

¿Por qué es así? La opinión prevalente lo atribuye a la pasividad de los ciudadanos que no están acostumbrados a la relativamente nueva cultura de la corresponsabilidad después de muchos años de que su participación se limitaba a pagar cuotas y recoger calificaciones. No nos convence del todo esta explicación, porque no incluye la razón de esa pasividad, en especial respecto a algo que atañe el bienestar de sus hijos. Pasividad es una mera descripción sin explicación. En palabras de Thomas Moore, dirigidas al rey Enrique VIII en ocasión de su controvertido segundo matrimonio: “Silencio [la pasividad en el caso de las madres] significa muchas cosas” (Robert Bolt, “Un hombre para todas las estaciones”). Pasividad puede significar consentimiento, pero también desacuerdo. En este trabajo argüimos que la aparente pasividad sobre la participación social en las escuelas es un mensaje equivocado que reporta una serie de fracasos en cuanto a involucrar a todos los interesados en el sistema educativo. Este mensaje equivocado nos lleva al meollo de la disfuncionalidad del sistema educativo en México.

Desde nuestro punto de vista, los padres y las madres, usuarios de la escuela, no se oponen a desempeñar un papel más activo en la organización de la escuela y les interesa saber lo que sucede en ella, pero no saben cómo acercarse y participar. No se involucran porque no están convencidos de que valga la pena. En balance, las madres y los padres prefieren mantener su distancia del quehacer escolar porque les parece un ambiente impenetrable, hostil y riesgoso si participaran en forma activa.

El resultado es lo que llamamos un “divorcio de mutuo consentimiento”. Cada parte está de acuerdo en dejar a la otra en paz, excepto en casos de emergencia. La escuela tiene la responsabilidad de los niños en el horario escolar y los padres, el resto del día. Sin embargo, la relación es desigual, porque la escuela lleva la voz

cantante. Esto significa que la escuela demanda “manutención” y los padres, a pesar del artículo constitucional de gratuidad de la educación básica, obedecen y pagan para que sus hijos no sean señalados por los maestros y el director. Como en cualquier divorcio, los niños son los que sufren (véase Martin, 2004; la deserción escolar como ruptura de la comunicación entre maestra y madre de familia), y como en todos los divorcios, los niños se las ingenian para contraponer a las dos partes en relación con las tareas, calificaciones y medidas disciplinarias.

EL ESTUDIO DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD EN MÉXICO

De febrero de 2010 a diciembre de 2012, participamos en dos proyectos que nos han proporcionado aquellos datos que proveen la espina dorsal de este artículo. El primero fue con el Instituto de Educación de la Universidad de Londres para la Secretaría de Educación Pública de México sobre estándares educativos. Allí entrevistamos a madres y padres de familia, presidentes de asociaciones de padres de familia y alumnos de educación básica, entre otros actores involucrados en la educación, con el propósito de conocer sus opiniones acerca de lo que veían, querían y necesitaban para mejorar la educación pública que reciben sus niños. El estudio se realizó en once estados de la república mexicana: Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Colima, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tabasco, Yucatán y Zacatecas.

Al mismo tiempo, nos fuimos a vivir y a trabajar en un pequeño pueblo en Jalisco, donde hemos observado la interacción de las madres y los padres con los maestros en tres escuelas; iniciamos con una secundaria y después en dos primarias durante el ciclo 2010-2011. En una de ellas, uno de nosotros (Christopher James Martin, CJM) dio clases de música y en la otra, fungimos los dos como asesores del director del Plan Estratégico de Transformación Escolar-Programa Escuelas de Calidad (PETE-PEC) y la prioritaria activación de su CEPS.

Este artículo sobre participación social en las escuelas se basa en estas cuatro fuentes de datos y dos más: una encuesta a 300 hogares en diciembre 2011 en todo el municipio de Buenavista, Jalisco (los nombres de personas y lugares fueron cambiados para proteger su anonimidad), que preguntó sobre diversos aspectos de la calidad de vida en el municipio, incluyendo los servicios educativos, así como las opiniones de los participantes en una consulta pública del 11 de diciembre de 2010, en la cual participamos para determinar el parecer sobre las necesidades educativas de la población que podrían ser atendidas por el módulo de la universidad virtual de la Universidad de Guadalajara, Comunidad de Aprendizaje y Servicios Académicos (CASA).

Las perspectivas metodológicas que usamos para descubrir la razón de lo que parecía una aversión de los padres a participar en la educación de sus hijos (a pesar de saber que es útil hacerlo) progresaron junto con la investigación. Primero examinamos la legislación, los reglamentos y las guías para la participación social en la escuela. Complementamos la lectura con entrevistas con presidentes de las APF, que son miembros fundamentales de los CEPS en los once estados para enriquecer nuestro conocimiento de los canales de participación en la práctica. En seguida, leímos varios estudios sobre la operación de los CEPS y las APF.

La mayor aportación de estos estudios fue revelar las fallas de los CEPS y otros canales de participación social, a fin de involucrar a los padres y otros interesados en la educación. Sin embargo, sus conjeturas sobre las razones de los involucrados para no participar se quedaron cortas por carecer de suficientes datos y material

etnográfico a lo largo del tiempo; datos y material que nos permitiera vislumbrar más allá de lo que los entrevistados dijeron y conocer lo que acontece en el contexto de su participación e interacción en el momento que ocurren.

En nuestro trabajo de campo en Buenavista, un pequeño pueblo rural del centro de Jalisco, observamos la interacción de padres y maestros en tres escuelas: dos primarias que son la parte central del estudio y una secundaria. El alumnado de ambas primarias viene de familias de trabajadores migrantes y jornaleros y en un pequeño porcentaje (de 10 a 15%), de familias de profesionales y comerciantes. En la escuela Miguel Hidalgo (MH) nos invitaron como consultores independientes para apoyarlos a mejorar la escuela, incluyendo la participación de los padres y la obtención de fondos federales del PETE-PEC. En el proceso realizamos observación en el salón de clase de todos sus maestros. En la Escuela Hacienda (H), el coautor de este artículo fue maestro voluntario de música, lo que le permitió observar informalmente el quehacer cotidiano de la escuela. Estas observaciones se complementaron con discusiones regulares con un informante clave: un maestro local, líder e investigador que hemos conocido durante muchos años.

En la escuela secundaria nuestra relación se limitó a las actividades formales para apoyar la participación social y no nos involucramos en sus quehaceres cotidianos, como lo hicimos en las dos primarias. En la secundaria y la primaria MH nos presentamos con los maestros y luego con las madres y los padres en sus reuniones formales. En la escuela H, a CJM lo presentó con el director el maestro e informante clave y continuó su trabajo y participación con sus alumnos en el salón de clase y en festivales escolares.

Durante los seis meses de observación, la información que recabamos nos dio una imagen más clara de las dificultades para la colaboración de los padres con la escuela: cada una de las partes dándose la espalda y volviendo la supuesta participación, que por lo menos se intenta, en una simulación de lo que se supone debiera ser. La evolución de la investigación acompañó la promoción oficial de la participación social. Nos fue posible rastrear esta iniciativa a través de la opinión de los funcionarios que toman decisiones y hacen las políticas educativas en once estados, incluyendo a Jalisco, los esfuerzos de los funcionarios operativos y de los representantes de los padres de familia a cargo de promover los CEPS, así como de las respuestas de los maestros a la participación, o la falta de ella, de los padres de familia en el proceso. Irónicamente, la mayoría de los funcionarios que controlan el sistema educativo, sus burócratas y líderes sindicales, educan a sus hijos en escuelas privadas, fuera del sistema que ellos mismos administran, por considerarlo de mala calidad.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Cuando preguntamos a las madres y a los padres, en las reuniones e individualmente, por qué no participaban de manera más activa en la vida de la escuela, nos respondían de inmediato que no tenían tiempo con sus diversas ocupaciones en casa y en el trabajo. Si nos hubiéramos conformado con esta respuesta, éste sería el fin de la historia, porque ellas y ellos no están interesados en participar, pero, como intentaremos mostrarlo, detrás de esta escueta respuesta se esconden significados que les parecen obvios a los entrevistados, pero que pasan inadvertidos al entrevistador. Como los antropólogos sabemos bien, la respuesta más obvia, algunas veces, es la menos explícita, porque el entrevistado lo ve como algo simple que da por sentado. Encontramos que éste es el caso de la reticencia a participar en los CEPS.

Persistimos con las madres y padres en nuestras preguntas y ante sus respuestas de falta de participación, les solicitamos más detalles acerca de sus compromisos. Dado que aproximadamente la mitad de la población en edad laboral vive fuera del municipio, sobre todo en Estados Unidos, no nos sorprendió que las jefas de familia estuvieran sobrecargadas de responsabilidades laborales y quehaceres domésticos. También otros factores enraizados en las relaciones acostumbradas de las madres y los padres con la escuela se hicieron evidentes y nos permitieron iniciar nuestra comprensión de su reticencia a participar: “Los padres no están acostumbrados a participar en la educación; les dejan toda la responsabilidad de los niños en la escuela a los maestros” (presidenta de la APF de la secundaria).

Este comentario se repitió en otras dos entrevistas de representantes de la APF en Aguascalientes y en Jalisco. La de Aguascalientes insistió en que era necesario promover la participación de los padres en las escuelas. La reticencia de éstos en participar la han reseñado Martínez, Bracho y Martínez (2007) en su trabajo sobre participación escolar, y en otros ámbitos lo ha hecho el trabajo sobre participación ciudadana de Aguayo (2010) en el proceso político más general. Las entrevistas con maestros en ambos trabajos concluyen culpando a la apatía de la población para asumir sus responsabilidades por los asuntos públicos. Algunos estudiosos lo atribuyen al paternalismo del Estado mexicano y sus estrategias de desarrollo, que incorporó de manera jerárquica los diversos bloques sectoriales de la población y distribuyó derechos, beneficios y privilegios de acuerdo con un intercambio de lealtad y conformidad pactadas y de modo clientelar.

La apatía, como la del silencio de Thomas Moore, o más recientemente la cultura del silencio de Pablo Freire, se pueden interpretar de varias maneras. Freire (1970) entendió que el silencio que encontraba en las personas pobres y marginadas era más una estrategia de supervivencia ante la opresión que una de sumisión. De manera similar, George Foster (1965) acuñó el término de “bien limitado” (*limited good*) para referirse al punto en que el campesinado consideraba justo expropiar bienes del terrateniente. Aún más certero es el concepto de J. C. Scott (1985): “resistencia pasiva” o “resistencia informal”, en la que las personas en situaciones de desventaja optan por formas indirectas de disentir y resistir, como el tortuguismo y la simulación que terminan siendo más efectivos y menos riesgosos que una protesta abierta.

En lugar de juzgar la indiferencia o reticencia de los padres para involucrarse en la escuela como apatía o pasividad, preferimos usar un término más neutral: reticencia a la participación, que abre más posibilidades de investigación. Este estudio fue el camino para llegar al fondo de la reticencia a la participación. Pasamos cuatro diferentes etapas en nuestro camino investigativo; en cada una de ellas añadimos conocimientos para comprender mejor nuestra perspectiva sobre la participación, o la falta de ella, de los diversos actores, autoridades, padres, otros miembros de la familia, maestros, alumnos y otras personas de la comunidad interesadas en el proceso educativo.

PRIMERA ETAPA: EL SISTEMA EDUCATIVO CUPULAR

El sistema de educación pública en México sigue estando centralmente controlado. A diferencia de Estados Unidos, en el mundo desarrollado, o Kenia, entre los países en vías de desarrollo, donde un poder ciudadano significativo ha creado sistemas educativos modernos, en México, desde las misiones culturales, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la incorporación de los maestros al sindicato

oficial (SNTE), hasta la reciente Alianza por la Calidad Educativa (ACE) y la reforma educativa del actual gobierno, el sistema educativo ha sido creado, desarrollado y dirigido por el gobierno federal. Las iniciativas educativas populares, antiguas y recientes, también han existido, pero no han dejado huella en el sistema de educación pública en México; no por lo menos hasta el movimiento indígena de los noventa.

La escuela, en lugar de ser la parte central del sistema educativo, es efectivamente el último eslabón de la cadena de mando que preside la mancuerna SEP-SNTE. El currículo se decide y diseña desde arriba y las reglas que rigen el trabajo diario, los requisitos básicos de la escuela y aun las obligaciones de los maestros, de manera general, se rigen por normas nacionales. A pesar de la “federalización” y descentralización del sistema a principios de los noventa, la reforma educativa ha sido ante todo administrativa (Schmelkes, 1997) y ha sometido la escuela a mayor burocratización, regulación y restricción de su poder para tomar decisiones, todo ello a pesar del discurso oficial que señala a la escuela como el “núcleo del sistema educativo” (*Diario Oficial*, sexta sesión, ACE, 2007).

A la par de la reforma, el SNTE ha acumulado mayor poder en las últimas administraciones federales (Ezpeleta, 2004, p. 409). Ahora, más que nunca, la carrera de los maestros (sus beneficios y asensos) depende exclusivamente de las pruebas y condiciones impuestas por la SEP-SNTE, en cuyo diseño y evaluación quedan excluidos los usuarios del sistema: los alumnos y sus madres y padres. Así se abandona la escuela al arbitrio de los funcionarios educativos (políticos, burócratas y líderes sindicales) y se deja fuera a los usuarios. Esto se evidenció de manera clara en una reunión sindical convocada para asignar las plazas vacantes en las escuelas locales. El procedimiento establecido era asignar a los maestros con base en los puntos escalafonarios que han acumulado en la Carrera Magisterial. El representante sindical lee los nombres de los maestros con mayor puntuación y al primero que alza la voz se le asigna la plaza sin que las escuelas o sus directores, y menos aún los usuarios, puedan opinar acerca de las necesidades de la escuela y sus alumnos, ni tampoco sobre el perfil de docente que quisieran incorporar a su escuela.

En algunos organigramas de la SEP no aparecen las escuelas ni sus maestros y supervisores, menos aún los representantes de las APF. Esto se reflejó en nuestras entrevistas con funcionarios en los once estados: los padres y las madres relegan todo a los maestros. En estas condiciones es difícil imaginar asignar un papel relevante a los padres, a pesar de que los lineamientos de los CEPS se lo otorguen. Junto con el mayor control administrativo y político que se consolidó a través de la ACE, la Carrera Magisterial y las pruebas estandarizadas como ENLACE, fue posible identificar una contracorriente discursiva en la promoción de los CEPS y su retórica de convertir a la escuela en el corazón del sistema educativo y devolverle la gestión educativa. En este gesto, podemos percibir la intención de incorporar la noción de corresponsabilidad social en la educación como sucede en otras partes del mundo. Como discutiremos más adelante, ha sido difícil llevar a cabo esta incorporación debido a la falta de instrumentos para monitorear su cumplimiento en un contexto en el que prácticas dentro y fuera del sistema educativo militan en contra de esta manera de retroalimentación ciudadana.

La centralidad de la escuela emergió como un proyecto de la política educativa de los años noventa, con los proyectos escolares en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992. El presidente Zedillo declaró en la radio que la escuela sería el centro del sistema educativo (Martin, 2007). Este

fue también el slogan de la administración del subsecretario de Educación Básica, Gómez Morín, durante el gobierno de Fox (*Diario Oficial*, diciembre, 2007).

Sin embargo, la supuesta delegación de la autoridad a las escuelas se desvaneció por la manera en que se implementó y la APF y los CEPS, en lugar de convertirse en los contrapesos para el control del binomio SEP-SNTE en el proceso educativo, se incorporaron a las reglas y regulaciones dictadas por el sistema SEP-SNTE. Dicho de otra manera, aun las instituciones que se pensó que proveerían representación a los usuarios –alumnos, madres y padres– y que los incitarían a participar y monitorear la educación de sus hijos, fueron cooptadas por el sistema imperante. Las autoridades educativas y sindicales se aseguraron de tener el control de la administración de la escuela, algo que Ezpeleta (2004) ha analizado con detalle desde los inicios de la gestión escolar y los consejos técnicos. Oficialmente, el organismo escolar favorecido por la administración anterior era el CEPS, que otorgaba una participación de la mitad más uno a los padres de familia. No obstante, sus reglamentos no especificaban que los directores de escuela no pudieran ser presidentes de los CEPS, lo que es la norma en las escuelas que hemos observado.

Nuestras entrevistas con los representantes de los padres de familia nos revelaron un panorama diverso del impacto de sus miembros en la escuela. La mayoría de ellos mencionaron que tenían que luchar para que la escuela los tomara en cuenta, en parte porque están excluidos de comentar asuntos pedagógicos y sólo se les permite participar en apoyo de los gastos de mantenimiento y algunas mejoras de la escuela. La representante de Aguascalientes dijo que había logrado establecer una buena relación con las autoridades educativas, pero, respecto a la escuela, los padres todavía no sentían que podían participar para mejorar la organización escolar. “Los padres necesitan que los inviten y enseñen a participar; ellos no están acostumbrados a hacerlo”, dijo la representante. De la misma manera, los representantes expresaron su preocupación por los abusos y las malas prácticas de los maestros; también lamentaron la falta de iniciativa de los padres para lograr flexibilizar el total control de los maestros y directores de la vida escolar.

Regresando a nuestro caso específico en Buenavista, antes de enfocarnos en la participación de los padres, echemos un vistazo a ciertos datos generales sobre la apreciación de la población de los servicios públicos. De acuerdo con una encuesta local, las opiniones sobre la calidad de los servicios educativos están divididas. Como es el caso frecuentemente en México, los datos educativos son ambiguos. En la encuesta “Los valores mexicanos” (Alducín y Basañez, 2006), los entrevistados manifestaron su apoyo al desempeño de los maestros y al sistema de educación pública. Sin embargo, estudios micro- y etnográficos revelan una profunda preocupación por el terrible desempeño de los estudiantes mexicanos en las pruebas internacionales (Martin, 2004; Juárez (2011). Es claro, por los comentarios de Juárez en *Nexos* y nuestro estudio, que los padres son conscientes de que México obtiene resultados pésimos en las pruebas internacionales; algunos de ellos calificaron de deficiente la educación que reciben sus hijos. La gran mayoría opinó que el nivel educativo es satisfactorio (Aguayo, 2010, p. 275), pero hacían críticas a los maestros faltistas y decían que abusan de su autoridad.

En la reunión sobre CASA de la Universidad de Guadalajara, se repitieron los comentarios de desilusión en torno a la educación básica en el municipio. Algunos padres comentaron su preocupación por el bajo porcentaje de los

egresados de secundaria que continúan estudiando, porque no logran aprobar los exámenes de admisión para la educación media-superior debido a que no los prepararon bien en la escuela.

Regresando al punto central que nos ocupa, que es la participación social en Buenavista, organizamos grupos focales con 95 padres. Además de la reunión de padres en la primaria MH, también participamos en otra reunión en la secundaria que atiende a todo el municipio. En ellas nos dimos cuenta que las madres y los padres ignoraban la existencia de las CEPS para promover la participación social en las escuelas. De los 95 padres en los grupos focales, sólo dos personas sabían algo sobre los CEPS y agregaron que nunca los habían informado acerca de ellos, a pesar de que meses antes (en la primavera de 2010) las escuelas habían sido notificadas de que deberían echar a andar los consejos.

La mayoría de las entrevistadas conocían la APF, sin duda por tener más antigüedad y estar más consolidada que las CEPS. Nuestras observaciones en las entrevistas informales y grupos focales nos mostraron que los encuentros entre maestros y madres son principalmente para cuestiones prácticas como organizar los desayunos, limpiar los salones y baños, y otras actividades similares en la escuela.

En uno de los grupos focales la representante de la APF de la secundaria hizo eco de los comentarios de la representante de Aguascalientes: “Los padres no están acostumbrados a tomar la iniciativa y necesitan el apoyo e incentivo de la escuela para participar en los consejos”. Cuando preguntamos si la escuela los invitaba a participar, ella enfáticamente respondió que no y que tal vez por eso los padres son reticentes a participar.

En resumen, aunque algunos padres sabían algo sobre los canales de participación, la mayoría no sabía de ellos o eran renuentes a participar y hacerse escuchar por los maestros. Encontramos ciertos atisbos del porqué de esto, pero sería hasta después de una lectura más cuidadosa de los comentarios de los padres, dentro y fuera de la escuela, que algunas respuestas surgieron con claridad.

SEGUNDA ETAPA: DISCRECIONALIDAD, MANIPULAR EL SISTEMA Y MANTENER A LOS PADRES EN SU LUGAR

Como ya hemos mencionado, la administración educativa es una burocracia impenetrable que intenta disuadir a los usuarios de que se involucren en el proceso educativo tratándolos como inconsecuentes solicitantes de favores y, tal vez, como posibles obstáculos para el buen funcionamiento del sistema. Esta manera de tratar al público es muy común en México, donde los funcionarios usan su puesto como una base de poder discrecional para otorgar beneficios y servicios públicos y no como debiera ser: servir al público y rendir cuentas claras a los ciudadanos. Este obstáculo para rendir cuentas es institucional y se manifiesta en la mayoría de las prácticas de la administración pública mexicana (Aguayo, 2010, p. 243). Tal es precisamente el poder discrecional que ejercen los funcionarios (aunque esté circunscrito y sancionado por el de sus superiores). Los padres enfrentan estas prácticas discrecionales y personalistas en su trato con la escuela de sus hijos, las cuales se manifiestan en tres formas diferentes:

La primera táctica es cuando el funcionario, en este caso el maestro, director o supervisor, simplemente ignora las reglas, en general porque se sabe inmune a las posibles sanciones o porque nadie supervisa que se cumplan. Un claro ejemplo es cuando el maestro suspende o reprueba a un alumno sin molestarse en dar un

motivo justificado para hacerlo, como lo estipulan las reglas (MH). Otro caso es cuando un niño es transferido a otra escuela sin explicación.

La segunda táctica ocurre cuando un funcionario interpreta las reglas y simula que hace un procedimiento para evadir una actividad que le complica la vida, o porque puede obtener, ese funcionario, un beneficio personal al no seguir la regla al pie de la letra.

La tercera táctica es una variante de la táctica 2 y ocurre cuando se aplica con todo rigor el reglamento o se inventa uno en contra de algún padre. Un ejemplo de esto es el negarse a transferir un alumno arguyendo transparencia o dándoles largas a los padres que quieren presentar una queja formal ante las autoridades correspondientes. Esto lo expresa con contundencia la frase atribuida a Juárez: “A mis amigos, justicia, y para mis enemigos, la ley”.

En nuestro caso de participación social, hemos visto emplear las tres tácticas. Como explicamos, en 2010, la SEP giró instrucciones sobre la promoción de la participación social y que se reportaran sus progresos. Desde el inicio fue claro, en el ámbito local, que los directores sabían que era un requisito que tenían que cumplir. Al mismo tiempo, de acuerdo con nuestros informantes clave en las escuelas que estudiamos, las reuniones de maestros para establecer las CEPS se enfocaron en cómo darle la vuelta a este requisito y evadirlo o simularlo (tácticas 1 y 2), e hicieron todo lo posible para no involucrar directamente a los padres. Ahora veamos como lo lograron.

Las reglas que rigen la participación de los padres estipulan que ellos deben ser 50% más 1 de la membresía del CEPS. Esta ventaja numérica se nulifica si los miembros invitados a participar son incondicionales del director; si los padres participantes son también maestros de esa u otra escuela; y si el director asume la presidencia del consejo. Por lo menos una de estas tácticas fue usada en las tres escuelas observadas.

Además, las CEPS no permiten que los padres intervengan en la contratación o despido de los maestros ni tampoco en el trabajo pedagógico. Sin embargo, cuando la conducta del maestro o sus carencias profesionales afectan de modo directo el bienestar y progreso del alumno, los padres tienen el derecho de intervenir. En algunos casos aislados, los padres han sido invitados a participar en la enseñanza. Desafortunadamente, en la zona escolar de la que hablamos, los padres están excluidos por completo de la participación. De acuerdo con lo establecido por los CEPS, ellos son mantenidos lo más lejos posible de los cancelos de la escuela, excepto las madres que hacen labores de limpieza o que se relacionan con los desayunos escolares ya mencionados. Estas tácticas son una mezcla de la 3 y la 1 en operación: una lectura restringida de las reglas, manteniendo a los padres desinformados, en particular de su derecho a una mayor participación y su responsabilidad en el quehacer cotidiano de la escuela.

A pesar de la recomendación de una mayor inclusión de los padres para que se involucren y participen en la vida de la escuela, en la práctica, en Buenavista su papel está limitado a:

- Asistir a las juntas que el maestro de cada clase organiza para entregar las boletas.
- Acudir a la cita del maestro para algún asunto específico del comportamiento y desempeño de sus niños.

- Pagar las cuotas de mantenimiento y ayudar en la limpieza y los desayunos.
- Participar en los festivales de Día del Maestro, la Madre o las conmemoraciones históricas.

En las palabras de una madre fuera de la escuela, “el maestro sólo me llama cuando hay un problema”, o “cuando necesitan dinero”, agregó una acompañante de esa mamá.

En los grupos focales sobre participación social constatamos que los padres no habían sido informados de su importante papel en los recientemente reactivados CEPS. En la escuela MH, la primera vez que los padres escucharon de este organismo fue en la reunión en la que un funcionario de la SEP se los comunicó. Después de la junta, un padre comentó: “Es muy difícil participar como debiéramos, porque no sabemos cómo. Apenas nos enteramos de los CEPS. Yo sabía de los comités de seguridad y emergencia, pero de los CEPS no sabía nada, ni que eran parte de lo mismo. Nunca nos informaron”.

Los padres resienten que se les mantenga ignorantes de cosas que les conciernen directamente. Y para colmo, los hacen responsables de su propia exclusión. Así, los maestros pueden lamentarse de su falta de colaboración. La manera en que el director y su cuerpo docente le dieron la vuelta a la obligación oficial de echar a andar el CEPS, junto con su falta de interés en hacerlo, fue todo un ejercicio de simulación (del tipo de la táctica 1). Un par de padres que asistieron a la junta para establecer el CEPS, en una de las primarias, describieron el asunto: “Nos piden que asistamos a las juntas y luego que algunos voluntarios acepten ser miembros del consejo de la escuela, pero ya que consiguen algunos nombres de los asistentes, ¡se olvidan de nosotros y no nos vuelen a hablar! Pareciera que no quieren que realmente participemos o que opinemos de lo que pasa en la escuela”.

Dos maestros y un padre nos comentaron sobre un incidente semejante en otra escuela:

El director nos convocó a la primera junta del año. Como la mitad de los padres asistimos, nos dijeron que necesitamos formar un consejo e insistió en que no nos preocupáramos de las obligaciones; lo único que necesitaban era nuestros nombres para llenar los papeles y enviarlos a la SEP. Por supuesto que yo no quise dar mi nombre al director para un cargo de membrete.

En dos reuniones de maestros y un curso de capacitación sobre la reforma curricular, el tema de las relaciones con los padres de familia surgió en la plática y también lo abordaron los maestros en las entrevistas que realizamos en una de las primarias. Los maestros consideran relevante que los padres colaboren en la educación de sus hijos y que los apoyen en algunas actividades en la escuela. Sin embargo, es raro que los maestros promuevan activamente la participación cotidiana de los padres. Los motivos para ello los discutiremos más adelante.

En la MH, el director criticó la mera simulación burocrática de la colaboración entre maestros y padres. Su actitud seguía los lineamientos de sus cursos sobre liderazgo y mejoramiento de la calidad educativa en el centro regional (Chapala), que incluye la activación de las CEPS. El director del curso asistió a la reunión de padres en la MH para destacar la importancia de los CEPS y para felicitarlos por su participación. Nueve meses después, ese director sólo había llenado los requisitos burocráti-

cos y el CEPS de su escuela seguía “durmiendo el sueño de los justos”. Una notable excepción es el caso de Colima, donde el secretario de Educación ha prohibido que los directores asuman el puesto de director del CEPS (Santizo, 2010).

Las madres y los padres escucharon en atento silencio el anuncio que hizo el tutor del director de la trascendencia de los CEPS y algunos de ellos reconocieron que necesitaban ser más activos y colaborar con los maestros. Sin embargo, al finalizar la reunión, en pláticas informales, nos comentaron las dificultades que tenían por falta de tiempo y que, cuando venían a juntas, los hacían esperar largo rato.

Todo esto confirma el sentir de los padres respecto a que los maestros y el director no quieren que interfieran en los quehaceres de la escuela y desarrollen una relación en verdad colaborativa. Esto lo hacen filtrando la información que les dan a los padres (táctica 1) y simulando una participación social real (táctica 2).

En la sección anterior describimos cómo los procedimientos administrativos impiden la participación de los padres. A nivel local, los maestros emplean prácticas discrecionales que consolidan la exclusión de los padres y otros actores sociales de su participación en los consejos escolares. Si bien los padres no explicaron las razones de su falta de participación en la escuela, un padre comentó a la salida de la reunión: “Ellos [los maestros] no toman en cuenta nuestros comentarios y así no tiene sentido participar; no nos escuchan”.

¿Cuáles son los motivos de los maestros para evadir la participación de los padres en la escuela? En primer lugar, están preocupados por las demandas extra en su ya sobrecargado horario. Además, las reglas y los compromisos con el sindicato son parte ineludible de sus condiciones de trabajo, así como su total lealtad al sindicato les proporciona apoyo y protección. Una representante del sindicato comentó: “Mi primera responsabilidad es defender a cualquier maestro acusado de fallas en su trabajo”.

Cuando preguntamos ¿qué se hace cuando la queja de los padres es justificada? La representante reconoció que tendría que darle más atención y aconsejar al maestro. Sin embargo, la defensa del poderoso sindicato, con millón y medio de afiliados, es una fuerza descomunal para que un padre ose confrontarla en forma individual. No estamos sugiriendo que los maestros solapen los posibles abusos que pasan o que estén en contra de la colaboración de los padres. Lo contrario es lo cierto: los maestros comentaron estar a favor de una relación más cercana y colaborativa con los padres, pero, desafortunadamente, los incentivos que podrían apoyar una interacción más activa de los padres no existen y ellos tienden a cerrar filas con sus colegas ante las quejas de los padres. En un taller sobre la reforma educativa (el 24 de enero de 2011), la mayoría de los maestros se quejaron de las dificultades para lidiar con los alumnos con mala conducta y de las quejas de sus papás; se sienten víctimas de la desintegración familiar y social y sin la preparación y medios para manejarla.

En un taller, los maestros discutieron de manera acalorada las relaciones entre la escuela y los padres y se quejaron de la falta de compromiso de estos últimos con la educación de sus hijos, por el mal ejemplo que les dan y lo difícil que es corregir a los niños: “Si los castigamos, nos arriesgamos a que los padres se enojen. Un padre vino a quejarse el otro día porque mandé al niño a su casa porque estaba haciendo *bullying* a su compañero; el padre vino al día siguiente y me gritó; amenazó con que me acusaría en la Comisión de Derechos Humanos”.

Las tres escuelas donde realizamos nuestras observaciones han registrado oficialmente sus CEPS; sin embargo, ninguna de ellas, lo había activado ni tenían sus

reuniones de acuerdo con el calendario recomendado. Una de las escuelas nos invitó a participar en su CEPS como miembros de la comunidad, pero hasta el día de hoy no hemos recibido notificación para reunión alguna. Esto es un ejemplo de la táctica 2: dejar que las reglas formales se queden arrumbadas en el cajón. Así, se subvierten el espíritu y la práctica de la formación de los CEPS, que, se supone, los maestros están comprometidos a promover.

La discrecionalidad burocrática que los maestros ejercen les permite mantener a los padres fuera de su dominio profesional en la escuela y darse el espacio para lidiar con el montón de programas “sin ton ni son” que les impone la SEP-SENTE. Las autoridades se desentienden de llevar un seguimiento de los CEPS, supervisarlos y evaluar su impacto. Tampoco han intentado identificar los obstáculos para que ellos funcionen: la falta de capacitación de los maestros para ser promotores de los CEPS, la falta de tiempo en sus abigarrados horarios y otros impedimentos burocráticos para su activación. En estas circunstancias, las escuelas se esfuerzan por cumplir con las disposiciones oficiales, no obstante el exceso de demandas y la falta de apoyo y supervisión. En estas condiciones se gestan las tácticas discrecionales ya descritas, que nos fueron comentadas en nuestras entrevistas: la presunción burocrática o la “simulación” y el fracaso para impulsar la participación de los padres en el quehacer escolar.

Dado que los padres no se percatan de las presiones institucionales sobre los maestros, ellos sienten que su comportamiento distante es un abuso de su cómoda posición laboral. Dos madres se quejaron de que los maestros sólo buscan su apoyo cuando necesitan dinero y así lo expresaron:

Madre 1

Ellos [los maestros] descaradamente nos piden dinero, aunque saben que no tenemos; y ellos muy a gusto, con su salario seguro y trabajo de por vida.

Madre 2

No es justo que los maestros, con su salario chico, pero seguro, desperdicien el tiempo en clase y que nuestros hijos no reciban una buena educación para que les pueda ir mejor en la vida.

Otras explicaciones de los padres fueron que los maestros los hacen esperar cuando los citan para reuniones y no saben cómo apoyar a sus hijos con las tareas. Un padre dijo: “Es muy difícil para nosotros ayudar en el aprendizaje de nuestros hijos porque, en mi caso, no me siento competente para ayudarles. Sí tengo algo de escuela, pero no suficiente para ayudar a mis niños en lo que les enseñan ahora”. Este comentario originó preguntas sobre lo que se supone que los padres deben agregar a la educación de los hijos en casa con las tareas y lo que los padres consideran que a veces son temas difíciles que no saben, pues carecen de los medios para ayudarlos a realizarlas. Tres padres lo expresaron así:

Algunos alumnos no alcanzan a copiar la tarea en el pizarrón antes de que la borren. En algunas ocasiones, la tarea que los maestros les dicen a los niños que hagan viene en el libro de texto y dice que hay que preguntarle al maestro para hacerla. Les piden que hagan tareas en la casa que deberían hacerse en el salón de clase. Me parece que los maestros quieren que los padres hagan su trabajo de supervisar la tarea y aun de enseñarles algunas cosas a los niños.

En resumen, los padres no van a la par de los maestros, quienes cierran filas contra la intervención de los padres en los quehaceres de la escuela. Los padres perciben esto y se mantienen fuera de la raya; no la cruzan y no entran a la escuela sin una buena razón. Sin embargo, aunque aceptan y respetan el control de los maestros en el salón de clase, critican sus abusos de autoridad sin motivo justificado y, en algunos casos, sus maneras poco profesionales.

TERCERA ETAPA: FALTA DE VOZ Y DE CAPACIDAD PARA ELEGIR

El objetivo fundamental de la participación de los usuarios en los servicios educativos es mejorar la calidad de la educación, y al hacerlo, que le rindan cuentas al usuario. Dado que los usuarios pagan por el servicio a través de sus impuestos o con sus aportaciones a las escuelas, es justo que puedan opinar sobre lo que reciben. Además, por ser externos y diferentes a los que operan el sistema, pueden dar una visión distinta de su efectividad. Lo ideal sería que existiera una inspección independiente que vigilara la operación en forma desinteresada y precisa. Desafortunadamente, en México no se ha establecido todavía ese sistema.

Las políticas neoliberales prometen la participación del usuario cuando lo tratan como consumidor. Se supone que sus preferencias beneficiarán a las buenas escuelas y castigarán a las malas; de esta manera, el sistema se deshará de lo malo y evitará la excesiva y frecuente ineficiente intervención burocrática. Por su parte, socialdemócratas, socialistas y comunitarias favorecen la participación del usuario por razones de justicia social y principios democráticos: los usuarios deben tener voz en la educación de sus niños y, así, contrarrestar la mano pesada de los burócratas y los maestros que no rinden cuentas. Tanto neoliberales como socialistas proponen ejercer presión sobre los proveedores educativos para que respondan a los deseos de los usuarios en cuanto a recibir una educación de calidad.

México acepta de manera oficial la participación de los padres en la educación a través de las APF y CEPS. Sin embargo, hemos visto que ni la política ni la práctica han permitido que se haga efectiva esa participación. Además de los obstáculos institucionales, existe uno adicional a la participación de los padres. Para que ésta se pueda dar, ambas perspectivas –la neoliberal y la socialdemócrata– dependen de que las madres y los padres estén bien informados y puedan reconocer las diferencias en las alternativas educativas: en el caso neoliberal, se trataría de poder escoger la escuela, y en el socialdemócrata, de ejercer presión en los servicios educativos para que mejoren. Para que esto sea posible, debe poder compararse la calidad de los servicios que ofrecen las escuelas. En las áreas remotas de México en donde sólo hay una escuela multigrado para cada comunidad, los padres sólo tienen una opción para elegir. Aun donde existen varias escuelas, los padres deben ser capaces de percibir las diferencias entre ellas. Buenavista tiene cinco primarias con doble turno, pero la mayoría de los padres no perciben diferencias significativas entre ellas.

En nuestras entrevistas, la razón principal para cambiar a los niños de escuela es algún desacuerdo con el maestro, su absentismo o el abuso de autoridad que pueda cometer. Rara vez se cambia a un alumno por el mal desempeño del maestro. Sin embargo, esto no quiere decir que los padres no se percaten de la deficiente calidad educativa que reciben sus hijos, según advertimos en los comentarios en las reuniones de padres. También en las entrevistas en otros estados, varias madres y padres comentaron acerca de la falta de conocimientos pedagógicos de

los maestros para explicar con claridad y hacer las clases interesantes. La mayoría de los padres no ponían en duda los conocimientos de los maestros, pero sí la eficacia de sus habilidades didácticas y pedagógicas. A pesar de ello, las críticas de las habilidades para enseñar no se mencionaron como un motivo suficiente para cambiar a los niños de escuela.

Esto se debe a que a) los costos sociales de un cambio de escuela son demasiado altos; b) los padres no tienen información suficiente para comparar las diversas opciones educativas; o c) habiendo comparado las escuelas disponibles, los padres no advirtieron diferencias sustanciales que justificaran el cambio de escuela. Los costos de una transferencia ya los hemos mencionado.

Además de la disrupción emocional de los niños, ellos corren el riesgo de ser tildados de “problemáticos”, no sólo por los maestros de las escuelas involucradas, sino incluso en toda la zona escolar. Las razones b y c resultaron estar entrelazadas de manera inesperada. Fue difícil obtener de los padres opiniones comparativas claras. En ninguno de sus comentarios, éstos se refirieron a los resultados de ENLACE o algún otro “dato duro” del desempeño de sus hijos. Los comentarios se circunscribieron a las escuelas de sus hijos y, en ocasiones, a comentarios de conocidos de otros planteles. Sólo dos madres dijeron que sus hijos habían asistido a varias escuelas y, por lo tanto, podían comparar sus experiencias. Sus comentarios (algunos de los cuales incluimos en los párrafos siguientes) nos permitieron atisbar las razones de los padres acerca de su reticencia a expresar una opinión sobre la calidad de la escuela y para tomar decisiones al respecto, ya sea a través de la elección de otra escuela o ejerciendo presión sobre la escuela de sus hijos.

Una madre nos comentó que había cambiado a su hijo de escuela porque la maestra lo ponía a cuidar a su hija y no alcanzaba a copiar la tarea del pizarrón. Luego, ella lo regañaba porque no hacía las tareas. Cuando le preguntamos qué pensaba de la nueva escuela y cómo la comparaba con la anterior, nos dijo:

Mamá J:

Creo que la nueva escuela es mejor. Los maestros hacen más esfuerzos para enseñarles (a los niños). Puede ser porque la directora es más estricta. Además, le está costando más trabajo a Sergio sacar buenas calificaciones y en la otra sacaba mejores calificaciones más fácilmente.

Christopher y Elsa:

¿Cambiaste a Sergio porque supiste que era una mejor escuela?

Mamá J:

No, no lo sabía cuando lo cambié. Lo hice porque la maestra no lo trataba bien y se aprovechaba de que él es tranquilo para que cuidara a su niña en el salón, en lugar de estar copiando la tarea, pero ahora, con el tiempo me he dado cuenta de que la escuela a que lo cambié es mejor.

Podemos aprender tres cosas de estos comentarios. La primera es que el cambio de escuela no fue motivado por la calidad de la enseñanza; la segunda es que la habilidad para comparar y juzgar es subsecuente al cambio; y la tercera es que ahora que J puede comparar, considera que es el esfuerzo de los maestros y no sus habilidades académicas y pedagógicas lo que determina su juicio en torno a la calidad educativa que su hijo recibe.

Conclusiones similares emergen de los comentarios de tres hermanas (F, H y G) de Buenavista. La mamá F vivió un tiempo en el pueblo de su esposo, a unos sesenta kilómetros de distancia. Su hija estudió el periodo preescolar y los primeros años de la primaria allá. Cuando se mudaron a Buenavista, la inscribieron en la misma primaria a la que asisten los hijos de su hermana. La hermana H comentó al respecto:

Yo no lo entiendo. Mi hijo JL es tan inteligente como su prima J [hija de F], pero sólo J obtiene buenas calificaciones y premios y JL nada. ¿Por qué pasa esto? ¿Será porque los niños maduran más lento que las niñas? Es cierto que J pone más atención que JL, pero creo que se debe principalmente a que J recibió mejor educación desde los primeros años. Los maestros de aquí son flojos. No les gusta hacer ningún esfuerzo.

Christopher y Elsa:

¿Por qué los padres no exponen en las juntas sus preocupaciones sobre el desempeño académico de maestros y alumnos?

H:

Lo he hecho, pero nos ignoran. Muchas mamás tienen miedo de que los maestros “la agarren” contra sus hijos.

Algunos meses después, la hermana G nos dijo que había cambiado a su hijo de escuela porque el maestro le pegaba. También se quejó de que la maestra de sus hijas castigaba a sus alumnos negándoles permiso para desayunar si se portaban mal. G se quejó con el director y le advirtió que si no se resolvía el problema satisfactoriamente, se quejaría más arriba con el inspector de la zona. Por fortuna, el problema se resolvió en la escuela y no tuvo necesidad de escalar su queja. Algunos meses después, nos comentó F que su esposo encontró un trabajo en su pueblo y que se regresarían con la familia. Además de estar contentos por haber conseguido ese trabajo, también lo están porque sus hijos volverán a la misma escuela, que es mucho mejor que la de Buenavista. Tener que mudarse para que los hijos reciban una mejor educación es una condena a la oferta educativa en esta comunidad.

De nuevo, los temas de la comparación y la diferenciación ocurren después del cambio; en este caso, mudarse a otro lugar. La posibilidad de diferenciar provoca el deseo de rectificar o mejorar las condiciones y, en el caso de las hermanas, una actúa eligiendo la escuela y otra, presionando a la escuela. Este es un caso de intercambio de información entre hermanas y de apoyo solidario con el propósito de buscar la mejor opción educativa para sus hijos.

Un último punto: si bien algunos padres perciben las diferencias que podrían llevarlos a expresar sus quejas o a tomar otras medidas, ellos piensan que tales diferencias no son muy significativas. Los entrevistados consideran que la calidad educativa de las escuelas locales es similar respecto a las diferencias físicas de sus planteles y equipos y la conducta individual de algunos maestros, pero no la calidad de la enseñanza *per se*.

En resumen, los padres y las madres tienen muy pocos elementos para comparar escuelas y han experimentado las desventajas de quejarse de lo precario de los servicios educativos que sus hijos reciben. Sin embargo, de acuerdo con sus opiniones, los padres dudan de la calidad educativa. Algunos la califican de más o menos satisfactoria, pero temen que no tenga niveles internacionales como creen que sí ocurre en las escuelas de las grandes ciudades, como Guadalajara.

CUARTA ETAPA: LOS PADRES DAN LA ESPALDA

La pregunta que discutimos en esta sección es ¿por qué los padres no participan más activamente en la educación de sus hijos? Un resumen de las tres secciones anteriores podría plantear la pregunta al revés, es decir, ¿por qué un padre se esforzaría por e intentaría participar en la educación de sus hijos? Ello, en virtud de los obstáculos y la falta de incentivos que enfrentan.

Hasta este punto, nos hemos concentrado en cómo los servicios educativos entorpecen la participación de los padres. No obstante, según lo han comentado algunos padres y madres, ellos reconocen su responsabilidad por no apoyar a la escuela, los maestros y sus hijos para mejorar su educación. A nuestra pregunta a los padres, tanto en grupo como individualmente, de por qué no se involucran con la escuela de sus hijos, la respuesta inmediata fue la falta de tiempo ante sus múltiples responsabilidades en la casa y el trabajo. Si bien hemos constatado que eso es muy cierto, también nos dimos cuenta de que hay que ponderar esta contestación.

Presentamos una serie de factores institucionales que los inhiben a hacer un mayor esfuerzo en el apoyo que brindan a la educación de sus hijos, pero más allá de los obstáculos de la escuela y la organización del servicio educativo, los padres admitieron que deberían esforzarse más. En una reunión con padres en una primaria, uno de ellos expuso: “Yo sé que debería hacer más. Nosotros deberíamos apoyar a los maestros disciplinando a nuestros hijos y asegurándonos de que hicieran su tarea y pusieran atención en clase”. Otra mamá agregó: “Nuestra responsabilidad es enseñar a los niños a respetar a los maestros y a sus compañeros. También somos responsables de que nuestros niños lleguen a clases a tiempo, con el uniforme limpio y con todos los libros y útiles necesarios”.

Lo interesante de estos comentarios acerca de las responsabilidades reconocidas de los padres es que ninguno de ellos incluyó su participación en la escuela. Sí mencionaron la ayuda de las madres en los desayunos; aparte de esta participación, en ninguna de las reuniones y entrevistas se mencionó el tema de una participación más sustantiva de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Esto confirma los resultados de Martínez, Bracho y Martínez (2007). Sin embargo, que los padres reconozcan que deberían estar más comprometidos con la educación de sus hijos es un punto que vale la pena investigar más a fondo.

La queja de excesivo trabajo y poco tiempo para hacerlo confirma lo que sabemos de otros pueblos de migrantes (Ortiz, 2000). Más de la mitad de los habitantes de Buenavista viven y trabajan fuera de la comunidad. Si bien esto ha traído un flujo de remesas que sostiene a las familias, apoya algunos trabajos públicos y modestamente a otras actividades de beneficencia, también ha impuesto cargas de trabajo pesadas en los que se quedan: mujeres, ancianos y niños. Quienes permanecen en el municipio tienen que combinar su trabajo asalariado con el trabajo en el hogar y enfrentar las responsabilidades de la familia sin el compañero que está ausente durante largos periodos.

Las familias que no reciben remesas enfrentan otras demandas en cuanto a tiempo y esfuerzo: la búsqueda de un trabajo local que es, en general, mal pagado (lo que en parte explica la alta migración laboral). Es común encontrarse mujeres trabajando largas jornadas en el campo, en casas o en pequeños negocios, mientras que sus hijos van a la escuela; después los atiende algún familiar. Los niños más grandes tienen sus tareas escolares y, en esos casos, los abuelos se quedan a cargo de los más pequeños, lo cual no siempre es lo mejor, porque, por su edad,

no pueden cuidarlos adecuadamente. Además, los abuelos tienen otras responsabilidades, que incluyen su compromiso religioso. Las obligaciones religiosas pueden ocuparlos más de cinco horas semanales en catecismo y festividades. Más de mil quinientas familias en Buenavista son beneficiarias del programa Prospera y su burocrática administración también demanda largas horas de actividad a las madres beneficiadas.

¿Cuáles son las consecuencias de estas condiciones para los niños y su educación? Como los padres lo reconocen: la reducción del tiempo y la energía disponibles para supervisar y apoyar la educación de sus hijos y para otras actividades. Los padres reconocen su culpa, dada su falta de atención a la educación y así lo expresaron en sus comentarios. Dos psicólogas educativas de la primaria MH hablaron al respecto:

En estos tiempos, en Buenavista, como en todos lados, ya se ve mal que los padres castiguen duramente a sus hijos [...]. En un sentido eso es muy bueno porque se evita la crueldad hacia los niños, pero tiene también su lado malo, porque los niños ahora tienen derechos, pero no tienen obligaciones. Los papás no saben ponerles límites; como que han perdido su autoridad. Y si a esto le agregamos que las madres que tradicionalmente se encargaban de los niños, ahora salen a trabajar porque un solo salario no “ajusta”, entonces las mamás se sienten culpables por no atender a los hijos y lo compensan “chiqueándolos” mucho.

Christopher Lasch describió un fenómeno similar en un contexto diferente y que contrasta de una manera interesante e instructiva con Buenavista. En su libro *The culture of narcissism* (1979), el autor analiza lo que vio como una tendencia creciente entre la clase media en los centros urbanos en Estados Unidos. Se basó en estudios histórico-sociales de la niñez que ubicaban la tendencia a colocar a ésta en el centro de la vida social, junto con su desarrollo económico en las últimas décadas del siglo XX. Los términos de intercambio accesibles a las mujeres educadas de clase media incluían la automatización de las labores del hogar y la ayuda doméstica que podían solventar con sus salarios profesionales, todo lo cual ha sido apuntalado por el movimiento feminista y los estudios de género.

Sin embargo, no todo fue miel sobre hojuelas, según Lasch: las madres se sintieron culpables y con la necesidad de recompensar a sus abandonados pequeños. El fantasma de los niños abandonados como una pesadilla urbana la ha descrito con humor negro la película hollywoodense de 1990 *Mi pobre angelito* (*Home Alone*). Lasch muestra cómo padres responsables mitigan su culpabilidad con una mezcla de sobreprotección, mimando a sus hijos con regalos y llenando su tiempo libre (y la ausencia paterna y materna) con un sinnúmero de actividades culturales, deportivas y de refuerzo académico.

Si en el caso descrito de Estados Unidos es la clase media con movilidad ascendente la que encabeza la tendencia a la sobreprotección y desatención de la niñez, en el México rural es algo fundamental: las presiones sobre la familia fragmentada como un resultado de la inseguridad económica y la emigración laboral. Cuando las madres y los padres se enfrentan a los maestros con sus demandas de cuotas escolares, apoyo para la organización de desayunos y otras actividades, además de complicadas tareas que son más aptas para realizarse en el salón de clase que en cualquier otro lado, su instinto las hace correr y evitar posibles represalias contra

sus hijos. Las madres y los padres evaden estos reclamos, aun cuando saben que descuidan lo que consideran sus responsabilidades para con sus hijos y voltean la espalda a la escuela, algo que en estas circunstancias parece una acción justificada dada su pesada carga de trabajo y el enojo por las demandas de la escuela.

Esto consolida el acuerdo de divorcio de mutuo consentimiento que este artículo ha sugerido: las dos partes, padres y maestros, han fracasado en su intento por lograr un arreglo. Cada uno ve el error en el comportamiento del otro y una conciliación parece imposible, porque no existen negociadores o árbitros imparciales en la educación mexicana. En lugar de ello, las autoridades, la administración, los maestros y el sindicato de maestros imponen las reglas que rigen todos los aspectos del proceso educativo, incluyendo la participación de los padres, y la parte más débil, los padres, resienten esta situación, pero consideran que es muy poco lo que pueden hacer, al mismo tiempo que sienten que están fallando en su responsabilidad respecto a sus niños y se ausentan de la escuela; aceptan que las responsabilidades educativas son exclusivas de los maestros durante el horario escolar. Por su parte, los maestros hacen lo propio, aunque colonizan el horario en casa con excesivas tareas. Como todos los divorcios, los niños son los que sufren las consecuencias de la ruptura provocada por este desacuerdo de mutuo consentimiento. El potencial de un productivo y fecundo matrimonio se ha convertido en el equivalente educativo de un hogar destrozado.

RECAPITULACIÓN

En este artículo hemos descrito cuatro etapas del análisis del problema encontrado en nuestra investigación participativa y que corresponden a los cuatro niveles de complejidad de la posible participación de los padres en la educación escolarizada de sus hijos, tratando de volverla un proceso más interactivo. En la primera, comentamos el bien intencionado deseo de los funcionarios de invitar a todos los ciudadanos interesados en la educación de sus hijos a colaborar con los maestros en sus escuelas, como ya lo señaló el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992. Sin embargo, la ausencia de medidas para supervisar, corregir e institucionalizar los instrumentos de los CEPS para convertirlos en un verdadero diálogo entre maestros y padres, los hizo un intento fallido más en el camposanto de experimentos progresistas de educación. La segunda etapa nos muestra cómo las buenas intenciones son insuficientes para contrarrestar las fuerzas contradictorias que acechan a todos los niveles del sistema educativo, en especial la escuela. En este espacio, los maestros, bajo crecientes presiones de rendir cuentas a sus superiores, resistieron lo que les pareció una potencial intrusión en su dominio escolar y reforzaron su autoridad tradicional como trabajadores del Estado para difuminar la participación de las madres y los padres en la escuela.

La etapa tercera nos devela que las madres y los padres nunca han sido incluidos en los procesos educativos institucionales, y aunque algunos querían y buscaban participar en la educación de sus hijos mediante el diálogo con la escuela, bajo protesta, se abstuvieron de hacerlo por miedo a las represalias de los maestros y autoridades educativas contra sus hijos.

En la cuarta y última etapa, las condiciones socioeconómicas en las zonas rurales pobres no favorecieron que las madres y los padres tomaran más responsabilidades en la escuela, dado que la mayoría de las familias están fragmentadas por la migración, que vuelve el mantenimiento de la economía familiar un arduo trabajo que de-

manda la participación de todos sus miembros activos. Con frecuencia y con sentida pena, los padres desanimados por la displicencia de los maestros y las autoridades hacia ellos, se cierran ante el potencial que los CEPS ofrecen. De esta manera, las inadecuadas propuestas de los CEPS, combinadas con las presiones socioeconómicas, terminan por nulificar la posibilidad de una participación social verdadera.

Esquema sintético de las cuatro etapas

ETAPAS	DIMENSIONES DEL PROBLEMA DE PARTICIPACIÓN SOCIAL
Etapa 1	Debilidad de la conceptualización oficial de la participación social: Falta de comprensión de la realidad de las condiciones escolares. Ausencia de monitoreo.
Etapa 2	Prácticas de las autoridades y del magisterio que impiden la participación de padres y madres de familia en la escuela: Presiones administrativas y de cumplimiento con los planes y programas de estudio cada vez más complicados, lo que deja poco tiempo y disposición para incluir a los padres en el proceso escolar. Resistencia tradicional a la incursión de “externos” a su dominio profesional en la escuela.
Etapa 3	Los padres de familia se sienten excluidos de los procesos escolares por la actitud de los maestros y sólo participan Cuando es absolutamente necesario por el bien de sus hijos. Para obligaciones oficiales que requieren sus firmas o contribuciones de la escuela.
Etapa 4	Los padres dan la espada a la escuela por La displicencia de la escuela hacia ellos. Sus compromisos socioeconómicos para el mantenimiento de sus hogares.

CONCLUSIONES

Un viejo adagio inglés aquí recordado señala que “el silencio dice mil palabras”. El adagio hace eco de la defensa de Thomas Moore que mencionábamos antes acerca de los silencios que hablan mucho más que las palabras. En este artículo hemos examinado el silencio de los padres respecto a las escuelas de sus hijos, algo que se ha interpretado como apatía o desinterés. Otra cita del poeta Longfellow expresa “¿qué debo yo decirte? ¿Qué puedo decir yo mejor que los silencios?” (1825). Algunas veces, el silencio es una manera de decir algo más elocuentemente que las palabras y también ocurre que las palabras sean ignoradas por las personas a quienes se las dirigimos. Un padre o una madre se enfrentan al monolito de las autoridades educativas y de los maestros, cuyo sindicato es el más grande de América; un Goliat que incluso David dudaría enfrentar. El monolito de la educación pública no tiene canales independientes para que un padre exprese y resuelva sus quejas de manera satisfactoria (Aguayo, 2010, pp. 244-245).

Si las autoridades educativas nacionales se encuentran lejos del alcance del ciudadano, en la escuela sucede que a los padres y alumnos los mantienen a raya una variedad de estrategias, que van desde la inflexible imposición de las regulaciones y los procedimientos burocráticos nacionales hasta la maleabilidad de las reglas para proteger a los maestros de las necesidades y las demandas de padres y alumnos. Los maestros mismos están coartados por su inadecuada capacitación y atrapados por una carga de trabajo inmanejable, sometidos a múltiples demandas de lealtad a las autoridades y al sindicato. Aun en el caso de que los padres se atrevan a interferir en lo que los maestros consideran su exclusivo campo profesional,

es muy poco probable que puedan mejorar la educación de sus hijos en estas condiciones; muchas veces sólo existe la oferta educativa de una escuela para escoger.

Ante estas circunstancias, los padres y las madres dan la espalda a la escuela en lo que hemos llamado un “divorcio de mutuo consentimiento”. Esta complicidad está implícita en el entendimiento de que aquéllos dejan a sus niños en manos de los maestros durante el turno escolar desde el cancel de la escuela; los maestros, por su lado, regresan a los niños a sus padres por el resto del día, sin que una de las partes tenga mucho que ver con la otra, como en todos los buenos divorcios. Este arreglo viene muy bien a los maestros, quienes mantienen el control de los asuntos escolares; también les acomoda bien a las madres, quienes a menudo son las únicas responsables de la familia. Ellas se sienten apabulladas por sus múltiples responsabilidades para sostener a la familia y prefieren no tener que lidiar con servidores públicos que no les hacen caso.

Lo que hemos llamado una reticencia a la participación es el fruto de arreglos educativos disfuncionales que militan contra la participación de las madres y los padres en la escuela, que sabemos es básica para el éxito educativo. ¿Cómo podríamos transformar este círculo vicioso en uno virtuoso? En nuestra investigación sólo observamos una participación eficaz de las madres y los padres cuando en una escuela ellos se unieron para resolver el caso de un maestro abusivo. En otras partes de México, existen casos aislados de participación de los padres en la escuela; esta unidad de propósitos y solidaridad entre la escuela, los padres y la comunidad es la clave para lograr una educación de calidad, como podemos constatarlo en el caso finlandés. Un refrán alemán dice que “el silencio es una barrera contra la sabiduría”. El silencio y la reticencia a participar no se deben a la apatía o al desinterés de las madres y los padres, sino a las circunstancias ya descritas, las cuales dicen mucho, aunque no son la acción más acertada. El ejemplo más convincente viene de las buenas prácticas educativas internacionales, que destacan la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, S. (2010). *Vuelta en U. Guía para entender y reactivar la democracia estancada*. México, DF: Taurus, Santillana Ediciones Generales.
- Alducín, E. y Basañez, M. (2006, abril). Los valores mexicanos. *Este País*, pp. 62-65. *Diario Oficial de los Estados Unidos Mexicanos*, 30 de diciembre de 2007.
- Ezpeleta, J. (2004, junio). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 9 (21), 403-424.
- Foster, G. (1965, abril). Peasant society and the image of limited good. *American Anthropologist*, 67 (2), 293-315.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.
- Juárez, L. (2011, febrero). Insatisfacción. *Nexos*. Recuperado de www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo?v2print&article=2099277.
- Lasch, Ch. (1979). *Culture of Narcissism*. Londres: W. W. Norton & Company.
- Longfellow (1825). *Monturi Salutamu*.
- Martin, Ch. (2004). *La educación primaria en tiempos de austeridad*. México, Distrito Federal: Aula XXI, Santillana.
- _____. (2007). The reform for EFA in Mexico. En David Baker Alexander W. Weismann (eds.). *Education for all: Global promises, national changes*.

- Martínez, A., Bracho, T. y Martínez, C. (2007). *Los consejos de participación social en la educación y el Programa Escuelas de Calidad: ¿mecanismos sociales para la rendición de cuentas?* CIESAS y Universidad Autónoma de Veracruz.
- Ortiz, M. (2000). *¿Dónde está el porvenir? Las expectativas de los jóvenes hacia el trabajo local, la educación y la migración en Tizapán el Alto, Jalisco*. Tesis de maestría, Departamento de Estudios de Educación, Universidad de Guadalajara.
- Santizo, C. (2010). *Guía para promover la participación social en los procesos de tomas de decisiones de las escuelas*. México, Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, inédito.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. México, Distrito Federal: SEP-FCE.
- Scott, J. (1985). *Everyday forms of peasant resistance*. Universidad de Yale.

ANEXOS

Guías de observación y entrevistas etnográficas

Una gran parte de los datos recopilados en esta investigación se adquirieron a través de observación y conversaciones no estructuradas a lo largo de tres años que vivimos en la comunidad.

Guía de observación en las aulas escolares

1. Grado de apego a los planes y programas de estudio en el libro de texto y los métodos recomendados por lo autoridades.
2. Balance entre las instrucciones del maestro comparado con la participación de los alumnos interactuando con el maestro, entre ellos y trabajando solos (proporción del tiempo entre estos aspectos).
3. Proporción del tiempo dedicado al refuerzo y la evaluación de la materia impartida.
4. Claridad de las instrucciones, medida según el porcentaje de niños que pedían aclaraciones y el tiempo dedicado a éstas.
5. Tiempo destinado a mantener la disciplina comparado con el dedicado a la enseñanza-aprendizaje.
6. Qué tanto las instrucciones de trabajo y las llamadas de atención fueron acompañadas de una explicación.
7. Qué tantos avisos y llamadas de atención recibieron seguimiento.
8. Proporción de tiempo gastado por interrupciones externas e internas que requieren suspender el flujo de la sesión.
9. Tarea: el grado en que la maestra descarga en la tarea material lo que no cubrió en la clase o si es para reforzar y practicar el aprendizaje en el salón de clase.
10. Manera general de la maestra para relacionarse con los alumnos (por ejemplo. autoritaria, maternal, distante, fraternal).

Entrevista con los maestros

1. Edad y años de servicio
2. ¿Por qué decidió ser maestro?
3. ¿Cuáles son las cosas que le gustan de su profesión y las que no le gustan?
4. ¿Cuáles son los pros y contras del grupo que actualmente está enseñando?
5. ¿Cuál ha sido la experiencia más alentadora y más desagradable que ha tenido en su profesión?

6. ¿Considera que tiene la formación adecuada para realizar su profesión? (proporcione detalles).
7. ¿Tiene las condiciones y el apoyo necesarios para cubrir el currículo/planes y programas de estudio? (proporcione detalles).
8. ¿Hay tiempo suficiente para cubrir el currículo? Si no, ¿qué hace para ajustar el programa al tiempo disponible?
9. ¿Qué tiene que hacer un maestro del sistema público para:
 - ascender profesionalmente
 - mejorar sus condiciones de trabajo
 - incrementar su ingreso?
10. ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de esta escuela?
11. ¿Cuáles son las cosas que podrían mejorarse y cómo se podrían lograr estos cambios?

Observación de la participación de las madres y los padres de familia en la escuela

Durante el día escolar en las actividades observadas:

1. Número de intervenciones de padres de familia.
2. Número de padres de familia que intervinieron.
3. La ubicación del encuentro (la oficina del director, dentro o en la entrada del salón de clase, en el portón, en el patio escolar).
4. Las personas con quienes interactuaron en la escuela (por ejemplo, sus hijos, el director, los maestros, otros).
5. La duración de tiempo de la intervención.
6. Los motivos para la intervención:
 - asuntos prácticos
 - asuntos académicos/pedagógicos
 - disciplina
 - asuntos económicos
 - para trámites oficiales como firmas de boletas
 - de seguridad
 - Otros

Durante el año escolar:

7. ¿Cuántas reuniones formales se realizaron con las madres y los padres?
 - con la maestra de grupo
 - con el director
8. ¿Con qué fin?
9. ¿Con qué resultados según:
 - las madres y los padres
 - el director
 - los maestros

Preguntas para madres y padres de familia de la escuela

1. ¿Está satisfecha con la educación que reciben sus hijos en la escuela?
2. ¿Cuáles son las fortalezas de esta escuela y el maestro de su hija/o y cuáles son las cosas que podrían mejorar?
3. ¿Qué papel deberían tener las madres y padres de familia en la educación de sus hijos?
4. ¿Deberían las madres de familia tener un papel en la operación de la escuela?

¿Cuál es su opinión? ¿En qué debería consistir este papel?

5. ¿Existen prácticas de participación en esta escuela? ¿Cuáles? (elaborar).

6. ¿Qué cosas ayudan y obstaculizan que haya participación en su escuela?

7. ¿Usted(es) está(n) personalmente involucrada(s) en algunas actividades como madres de familia en la escuela? Si no, ¿por qué no? Si la respuesta es sí, ¿cuáles?

8. Además de los maestros y madres, ¿qué otras personas deberían o están involucradas en la escuela? ¿Quiénes y por qué?

9. ¿Existe un consejo de participación social en su escuela?

Si la respuesta es sí, ¿qué actividades realiza y cómo las desempeña? Si no, ¿qué sabe de estos comités y por qué su escuela no tiene uno?

10. En su opinión, ¿en nuestras escuelas existen las condiciones necesarias para educar a nuestros hijos para el mundo moderno?

11. Comentarios sobre ENLACE y otros tipos de evaluación.