

## **Participación parental en la escuela secundaria. Conformación del rol de actor participativo**

MÁRQUEZ, Lorena\*†, MANIG, Agustín y MADUEÑO, María Luisa

*Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Educación. Calle 5 de febrero no. 818 sur, col. Centro, C. P. 85000, Ciudad Obregón, Sonora, México.*

Recibido Septiembre 17, 2015; Aceptado Diciembre 14, 2015

### **Resumen**

El interés de esta investigación se centró en la conformación del rol de actor de la participación en la escuela de las figuras parentales; para tal efecto se rescataron las voces de 19 actores educativos: dos padres y ocho madres de familia, la directora del plantel, la orientadora educativa, la prefecta, dos profesores y cuatro profesoras. La escuela fue una secundaria pública urbana del sur de Sonora. Se desarrolló bajo una metodología cualitativa y la técnica fue la entrevista. Se realizaron análisis temáticos (categorización-análisis-interpretación) y triangulación de fuentes. Los resultados muestran que la participación de los padres de familia tiene que ver con su capacidad para incidir en los asuntos escolares en función a sus potencialidades y posibilidades, así como con su capacidad de agencia que los ubica en actores que se movilizan, organizan y buscan modificar las condiciones en las que se forman sus hijos; también con su trayectoria de vida, voluntad y las oportunidades. La escuela no educa en la participación por lo que se descuida su cometido. Se requieren cambios que involucren a las familias y a las instituciones educativas, un cambio en las prácticas e imaginarios de todo aquel que tenga que ver con la educación.

**Participación de padres, actor participativo, investigación cualitativa**

### **Summary**

The interest of this investigation got focused on shaping the role of actor participation in the school of parental figures; to do so, the voices of 19 educational actors were selected: two family fathers, eight family mothers, the school principal, educative counselor, the prefect, two male teachers and four female teachers. The school was an urban public high school in southern Sonora. It was developed under a qualitative methodology and the technique to get it was the interview. Thematic analysis (categorization-analysis-interpretation) and triangulation of sources were made. The results show that the participation of the parents has to do with their ability to influence school affairs according to their potential and possibilities, as well as their ability agency that places them as actors who mobilize, organize and look forward to modify the conditions in which their children are formed; also with their life trajectory, will and opportunities. The school does not educate in participation so its practice in teaching it shouldn't be taken as an obligation. Changes are needed to involve both families and educational institutions, it is also needed a change in practices and imaginary of everyone who has something to do with education.

**Parental involvement, participatory actor, qualitative research**

**Citación:** MÁRQUEZ, Lorena, MANIG, Agustín y MADUEÑO, María Luisa. Participación parental en la escuela secundaria. Conformación del rol de actor participativo. *Revista de Docencia e Investigación Educativa* 2015, 1-2: 151-164

\* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: lorena.marquez@itson.edu.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

**Introducción**

La familia como centro del entramado social figura como el núcleo del desarrollo personal y social de las personas, otra de las instituciones que participa en ese desarrollo es la escuela. Ambos mundos --familia y escuela-- se han visto afectados por las constantes transformaciones sociales. Quizá más la familia que la escuela, se encuentran inmersas en una lucha constante por responder a los cambios.

La escuela como la familia se distingue una de otra por sus funciones, propósitos y formas de interacción, pero también se ha visto que sus fronteras se llegan a traslapar en tanto que inciden en la educación, desarrollo y formación del ser humano.

En las relaciones entre la familia y la escuela surgen encuentros y desencuentros que determinan las relaciones que se dan al interior del centro educativo, matizadas por el tipo y grado de involucramiento de los padres en los asuntos escolares y las condiciones que establece la escuela para ello.

Pulperio (1999) menciona que tanto la escuela como la familia como instituciones sociales, poseen características muy particulares que las diferencian una de la otra; en la escuela su ubicación, tamaño, estructura, funcionamiento, modelo educativo, filosofía, nivel, tipo, etcétera; en la familia su composición, creencias religiosas, nivel socioeconómico, roles, vínculos paterno-filiales, entre otros aspectos.

Familia y escuela han tejido su historia también de forma particular y todo esto permea las relaciones que se dan entre ambas instituciones. La trama que se teje entre la familia y la escuela implica una distribución de responsabilidades y de poder.

Las investigaciones realizadas sobre la participación de los padres de familia en la escuela de sus hijos han abordado principalmente la forma en que los padres se involucran o participan en la escuela y sobre cómo impacta esto en el desempeño escolar de sus hijos. Sin embargo, aún no hay claridad en torno a la participación de los padres en la escuela de sus hijos; sobre todo, existe un vacío desde la literatura y la investigación educativa con respecto a cómo intervienen los diferentes actores educativos. Schmelkes (2008) señala que, por lo general la participación de los padres se limita a que apoyen económicamente, colaboren en la organización de eventos o actividades para realizar mejoras a las instalaciones o que asistan a reuniones de entrega de calificaciones y a festividades organizadas por la escuela. Algunos padres solicitan orientación a los profesores sobre cómo apoyar desde el hogar, otros se organizan y conforman asociaciones con el fin de representar los intereses del colectivo de padres, incluso cuestionan y plantean alternativas disidentes. Otros son más pasivos, hacen acto de presencia sólo cuando son convocados por el profesor o por alguna autoridad de la escuela.

Un estudio realizado por Loera, Cázares y García (2005) a 476 escuelas primarias públicas, de 31 de las 32 entidades de México reportó que la participación de los padres de familia en las escuelas se reduce a que sólo el 32.4% de los padres se interesa por conocer las calificaciones de sus hijos o parientes bajo su tutela y el 59.8% de éstos acuden a la escuela a reuniones informativas. El 37.4% participa con aportaciones económicas, pero existe una participación incipiente en asuntos académicos, dado que sólo el 14.1% lo hace.

Por otro lado, es notable que la participación de los padres vaya decreciendo conforme los hijos avanzan de grados escolares.

Ese despegue gradual puede ser referido a una multiplicidad de factores: falta de interés, de recursos, de tiempo o por desconocimiento por parte de la familia de los aspectos en los que pueden o deben tener injerencia; o bien, a que desde la escuela no se llevan a cabo acciones para ese acercamiento y participación.

Pero también figura la etapa por la que atraviesan los hijos: la adolescencia, situación que complejiza aún más las relaciones entre padres e hijos. Lalueza y Crespo (2003) mencionan que este periodo de la vida suele apreciarse como confuso para ambos, no sólo por sus determinantes biológicos, sino también por su impacto psicológico, cultural y social.

Ese distanciamiento es hasta cierta medida deseable, dado que en esa etapa se está iniciando el proceso de convertirse en sujeto autónomo; lo que se hace notar es que, durante la adolescencia la pérdida de control por parte de los padres puede desembocar en conflictos y alejamiento, situación que puede favorecer que los padres se sientan confundidos, se pierda la comunicación entre ambos y se desconozcan los intereses y motivaciones de los hijos.

Por lo anterior, a lo largo de este documento se tocan tres de los ámbitos principales donde se promueve la participación: la familia, la escuela y la comunidad; tres espacios que se entrelazan en el trasfondo de las narraciones de los propios protagonistas de este estudio. Los padres y madres de familia como sujetos activos se desarrollan en contextos sociales heterogéneos, su vida está marcada por una serie de experiencias que los han llevado a actuar y pensar de ciertas formas.

De ahí que el propósito de esta investigación es comprender cómo se conforma el rol de actor de la participación en la escuela de las figuras parentales, desde la voz de los propios padres y madres de familia, además de otros actores educativos.

### **Sustentación teórica**

El concepto de participación de los padres lleva implícito que “es una actividad que integra individuos que poseen intereses que les son comunes, se habla de voluntad y de capacidades, obviamente de esfuerzo, de un deseo de cambiar una situación, de mejorarla” (Márquez, 2104), y se presenta en diferentes formas y grados.

Los padres protagónicos en las escuelas, se apropian, adquieren una pertenencia; se sienten parte de la escuela, tienen claridad sobre la escuela que esperan para sus hijos y se activan para que esta se acerque a lo esperado. La escuela “se inscribe en la historia del sujeto como tatuaje de una pertenencia indeleble [...] como lugar de vida cotidiana [...] como una puerta por donde se entra y se sale de los espacios cualificados y de los espacios cuantificados” (Gómez, 2011, p. 109), hacen a la escuela parte de su vida.

La participación de los padres en la escuela de sus hijos implica acciones concretas de diversas formas (espacios de participación) y niveles o peldaños (Márquez, 2014), pero además puede presentarse de forma individual o colectiva, organizados en asociaciones de padres de familia. Mediante su acción participativa los padres se posicionan como actores en la escuela. Un actor, para Polit (2007), es aquella persona que moviliza su capacidad de actuar desde sus propios sentidos y es lo que le da su carácter distintivo.

Implica, señalan Davidovich, Espina, Navarro y Salazar (2005), compromiso sentido no solo por el bienestar propio, sino también por el de los más allegados, por el bienestar de los demás. Son personas que orientan su acción individual y colectiva hacia la equidad y la justicia, fuertemente vinculada con lo que se entiende por conducta participativa, que incluye a su vez el realizar acciones en conjunto con otras personas para lograr ciertos fines que tienen su fundamento en el bien común, partiendo de conocer previamente las necesidades propias y ajenas (Navarro, Pérez, González, Mora & Jiménez, 2005). Cooperan para satisfacerlas y comparten soluciones (Alguacil, 2005).

Entender su actoría en la escuela desde el diferencial de la participación, requiere que cada persona reconozca su condición de actor pero también el de los demás (Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente [INN], 2010), que reconozcan sus potenciales y se unan para el trabajo colectivo.

Scribner, Young y Pedroza señalan que la participación del padre abarca una multitud de fenómenos complejos, afirman que “Las diferencias en la estructura familiar, cultura, origen étnico, clase social, edad y sexo representan sólo algunos de los factores que afectan las interpretaciones o generalizaciones acerca de la naturaleza de la participación de los padres” (1999, p. 36).

### **Desarrollo metodológico**

Este informe de investigación responde a una metodología cualitativa. Para Vasilachis de Gialdino (2006), los estudios cualitativos se fundamentan en una base filosófica interpretativa, donde el interés se centra en la forma en que lo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. El interés se centró en dar cuenta de una realidad social que está dada por los significados que las personas atribuyen a los sucesos y las acciones.

La escuela objetivo fue una secundaria pública urbana del sur de Sonora, participaron 19 actores, elegidos mediante un muestreo selectivo (Mallimanci y Giménez, 2006): 10 padres y madres de familia, donde cinco fueron identificados como participativos y cinco como “menos participativos”; es decir, la gran persona y la persona común según Mallimanci y Giménez (ibídem). También participaron en el estudio la directora, la orientadora educativa y la prefecta, así como seis profesores: dos profesores-tutores de cada grado escolar.

La técnica de recolección de información fue la entrevista cualitativa, la cual fue realizada de forma individual, grabada y transcrita, previa autorización. Se trató de entrevistas semiestructuradas, por lo que se apoyó de guías de entrevista, con tópicos comunes.

Para el análisis del material recopilado se realizó un proceso de categorización-análisis-interpretación (Martínez, 1998). Tras ser transcritas se revisaron e identificaron las palabras más relevantes y significativas de acuerdo a los propósitos del estudio; posteriormente se dividió el contenido en unidades temáticas o de significación (núcleos duros de sentido) que fueron párrafos que expresaron una idea o concepto central. Después se categorizó mediante la expresión del contenido de cada unidad temática. Se identificó la categoría que más se vinculó entre las unidades temáticas, lo cual significó que ese tema fue el más recurrente del relato del entrevistado. La categoría central organizó las unidades temáticas proveyendo una construcción conceptual que retomó los marcos teóricos y objetivos de la investigación. En este caso, como hubo categorías que se repitieron pero con atributos diferentes se asignaron subcategorías de análisis. Lo que aquí se reporta es una de las categorías emergentes.

Posteriormente se fueron cruzando las voces de los participantes, la voz propia (interpretación) y la teoría que proveyó directrices para interpretar los hallazgos. Lo anterior es similar a lo que Kornblit (2007) llama análisis temático.

## Resultados

En el grupo de padres más participativos se observan afinidades pero también contrastes y esa asimetría tiene relación con la historia personal de los actores; historias diversas que marcan puntos de partida distintos pero que en algún lugar o momento durante el recorrido llegan al encuentro. Menciona uno de los padres:

“De joven me gustaba estar en grupo: en los boys scout, estuve en grupos de jóvenes, estuve en grupos de adolescentes” (Madre 3, EP).

Así recuerda sus inicios de participación una de las madres entrevistadas y comparte a su vez sus primeras experiencias en la escuela de sus hijos:

Donde sí participe de lleno fue en la primaria, porque me metí a la mesa directiva, participaba cuando había algún evento, si había que limpiar la escuela, era la primera que iba, si la maestra pedía a alguien que le ayudara en algo, yo me apuntaba. (Madre 1, EP).

Para ella su trayectoria inicio en la primaria; para otros sus primeras participaciones en las escuelas de sus hijos fue más temprano, como señaló un padre de familia: “ya vengo como colaborador en la sociedad de padres desde el kínder” (Padre 1, EP). Y otro mencionó que empezó a participar en las escuelas de sus hijos antes de que cursaran la secundaria: “desde el kínder, cuando yo fui presidente y de ahí me gusto” (Padre 2, EP).

Resulta notable que no sólo se destaca en el discurso de los padres “más participativos” que su trayectoria haya iniciado desde los primeros años escolares de sus hijos y lo constante de éstas, sino que numéricamente mencionan más eventos en los que han participado contrario a quienes conforman el grupo de padres “menos participativos”. En este estudio, éstos últimos tienen más localizada su participación: “Lo único es la kermes, porque siempre estaba ayudando a vender, ese es mi único recuerdo” (Madre 4, EP). Los primeros se muestran con iniciativa para colaborar con la escuela; en el otro grupo se limitan a “cumplir”, se ubican como padres obedientes.

Nunca me han dicho nada, más bien nos piden la cooperación y la maestra asesora es la que compra y a ellos mismos los pone a vender [...] si me hubieran dicho, sí, pero yo sola no [...] Participé cuando nos hablaban a las mamás, cuando hacían bailables, el teatro... en el kínder tienes que vender cada mes y se van turnando los papás [...] En las kermeses a fuerzas teníamos que ir a vender, en la primaria también lo mismo pasó [...] Nunca fui requerida para participar (Madre 6, EP).

La historia personal de los entrevistados muestra episodios en los que han figurado participando desde los primeros años de vida escolar de sus hijos, lo cual marca una diferencia entre quienes participan más o en menor medida, pero también entran en juego los espacios que se habitaron anteriormente (como se verá más adelante) así como sus motivaciones.

Los padres y madres de familia que destacan con su participación en la escuela donde se realizó el estudio mantienen constancia en su participación, tienen un papel más protagónico y expresan que les gusta y satisface participar. Atribuyen que la escuela es lo que es, por ellos.

Cuando mis hijos estaban en el kínder, la escuela apenas era un salón. Entonces a mi hijo le compré una bicicleta y no la quiso, la rifamos y de ahí empezamos a trabajar y empecé a animar a las mamás y empezamos y el kínder creció, hicieron otro salón, hicieron una biblioteca, nos pusieron una cancha y eso me dejó una satisfacción a mí porque yo sé que ayude. Ahorita el kínder ya está grandísimo, ya nada que ver con aquel kínder que nosotros empezamos, pero si me queda la satisfacción de que yo participé (Madre 1, EP).

Llama la atención cómo sienten ellos que la escuela les pertenece. Los que menos participan entran y salen pero sin un impacto cualitativo ni cuantitativo, no se quedan en la escuela, la escuela no forma parte de su vida cotidiana: “A las juntas nada más” (Madre 6, EP) expresó una madre de familia.

Esos espacios donde se entabla la comunicación con el otro como ser social es la memoria construida en la comunidad, esa memoria donde significa al otro memoria territorializada que se comparte (ibídem). Los “menos participativos” se comunican poco; para ellos no es un espacio social privilegiado. Se deja ver esta situación en el comentario de una mamá: “Con ninguno, con nadie [...] a lo que voy nomas, de hecho allí esta una mamá que estuvo conmigo en la prepa y si la veo la saludo, pero así de lejos y nomas” (Madre 4, EP) que coincide con lo que otra madre de familia expresó:

Sólo los saludo (a otros padres) en las juntas en los eventos que hay y platico un poco [...] (se relaciona) nada más con la maestra asesora, que es la tutora, porque ella era la de las juntas y nos quería conocer a cada papá. (Madre 6, EP).

Las madres entrevistadas “menos participativas” tienen escasos recuerdos que compartir en torno a su involucración en el espacio escolar. En momentos se van encontrando con otros que sí participan, pero no es algo muy colectivo ni significativo. En cambio la escuela aparece como un actor protagónico en la vida de aquellos padres con mayor participación; se asocia a los logros plasmados, en especial los relacionados con la consecución de infraestructura o servicios para la escuela.

Para estar bien con la comunidad, como estar bien con la escuela y en su casa, sentirse orgulloso de pertenecer a una institución así o que a tus hijos los tienes en una institución así, realmente se siente bonito todo lo que has hecho lo que has logrado (Padre 2, EP).

Se adjudican los logros al hacer balance; le confieren permanencia a sus logros materiales: “En el tiempo que estuve en el kínder logramos hacer el cerco y la barda perimetral” (Padre 1, EP). Y otro padre compartió:

No había desayunos escolares había en otras instituciones [...] en ese kínder donde yo llegué no había. Este kínder era público, buscar que ese proyecto aterrizara, gracias a Dios aterrizó, yo quede muy satisfecho de que mucha gente desde ahí estuvo conmigo, me apoyó y sacamos adelante ese proyecto (Padre 2, EP).

En sus narrativas mencionó que no ve limitaciones para su propósito, él señaló que va a donde tengan que ir y con quienes tengan que ir, así lo deja ver en el siguiente extracto de su entrevista:

Yo en la junta [con personas de la SEP] les dije: “aquí no se discrimina nadie, si nos van a dar, denos para todos o no nos den para nadie [desayunos escolares]”, cuando dije eso todos se pararon y me aplaudieron porque son palabras muy bonitas aunque son muy fuertes, pero no debe de haber discriminación, tal vez lo dije con mucho sentimiento pero les llevo, porque se pararon y eso fue una presión para ellos y de ahí varias escuelas se favorecieron porque no las tenían contempladas (Padre 2, EP).

En su discurso se observa que no sólo lo mueve el alcanzar un beneficio propio, sino que también para otras personas, desde la justicia. Y así lo deja ver más adelante cuando saca a la luz otras esferas de su vida.

El siguiente relato es de cuando perteneció a un sindicato de trabajadores en una empresa de su localidad:

Yo siempre alegaba, me quejé [por despedir masivamente a sus compañeros] “no es la forma” les dije, “una persona que le sirvió a una empresa, llegar y decirle “no me sirves” iba al sindicato y me agarraba defendiendo a la gente, yo estaba viendo no por el beneficio mío, porque sabíamos que a todos nos iban a liquidar, ya nos habían dicho, pero se me hacia la realidad muy cruel para la gente, me tocó pasar a moverle el tapete a los que estaban allí (Padre 2, EP).

Pero además participa ya sea como miembro o líder en cuatro programas de apoyo social en su colonia, mencionó: “Viendo por la comunidad, entonces, ahí la gente me tiene contemplado” (Padre 2, EP). Hay una expresión de ver por todos de cuidar sus intereses pero también los intereses de lo demás.

De igual forma uno de los papás entrevistado señaló: “Dicen que soy problemático porque no me dejo, que defiendo lo justo [...] tengo que pelear la justicia porque entonces de que sirve que te quede allá y acá” (Padre 1, EP). Es así como la historia de participación en otros ámbitos fuera del escolar refleja afinidades en cuanto al interés de servicio, de sentirse útil, de ver por los demás: “Yo como padre de familia que quiero hacer algo por el bien de la comunidad, por el bien de ellos (hijos), por el bien de la escuela [...] mis hijos me interesan y los alumnos me interesan” (Padre 2, EP).

Según lo que expresan estos padres y madres de familia, arman proyectos principalmente materiales. Los padres de familia “más participativos” construyen sus representaciones e imaginarios desde distintas trayectorias y espacios en comparación a los “menos participativos”

Es un proyecto muy satisfactorio para mí y para la gente, porque hoy en día todavía se tiene [...] ese proyecto es de cuando yo iba empezando, empecé con el pie derecho; o sea, es lógico que es algo que va pasando de por vida, y vas a seguir recordando que hay algo bueno que perseguiste y lo alcanzaste (Padre 2, EP).

Este padre de familia como otros padres y madres encuestados expresó abiertamente su gusto al participar en la escuela, las satisfacciones que esto le ha retribuido alimenta esa inclinación por ser actor protagónico en las escuelas. La satisfacción surge como algo que mueve a participar en las escuelas pero existen otras motivaciones más: asegurar que sus hijos reciban la educación que merecen, así como el reconocimiento refuerza su participación.

Los padres más participativo por lo regular han ocupado cargos formales (se han organizado) en las escuelas en las que han estado sus hijos.

Después de que la niña paso a primaria, el primer año estuve en el mini comité del salón, los dos años, cuando el niño estuvo en primero con la misma maestra que le había dado a la niña lógico que dijo: “el papá ya lo conocemos” me dijo “queremos que sea del mini comité también” y como éramos muy participativos nosotros entonces luego nos identificaban los mismos maestros [...] En quinto fue cuando me convocaron, fui supuestamente vicepresidente, pero por ultimo fungí como presidente [...] cuando estuve en tercero y quinto año en la sociedad de padres de familia pues ya me identificaban. Cuando yo pasé a secundaria, ya me conocían (Padre 2, EP).

A éstos el tiempo les pertenece, lo construyen, no tiene límites el tiempo (Gómez, 2011). Lo que hicieron antes, su trayectoria, queda para los que vienen. Se le destina tiempo, no necesariamente es que tengan más tiempo. Así lo dejó ver uno de los papás entrevistados: “Mucha gente me dice `es que tú tienes tienda y tienes tiempo´ no tanto eso, les digo `al contrario yo quisiera más tiempo, tener más manos para hacer mucho más cosas´” (Padre 2, EP). Este padre de familia tiene múltiples ocupaciones: un abarrotes, una papelería, puesto de comida, líder de su colonia (con varios proyectos de apoyo social a cargo) y miembro de la Asociación de Padres de Familia; no es que le sobre tiempo para participar en la escuela de sus hijos, sólo que lo administra de tal forma que le permite atender sus negocios y participar en la escuela y en su localidad. Pero además mencionó que tiene el apoyo de su familia:

Cómo es un negocio familiar mi esposa se queda y yo puedo ir a las juntas [...] una buena comunicación esposo-esposa, pues siempre da eso, “¿vas tú a la junta o voy yo?”, podemos negociar el horario [...] Estamos al pendiente de los hijos, en la escuela o en la casa” (Padre 2, EP).

La organización familiar está en función a los roles que él desempeña. Cuando este padre de familia tiene compromisos en la escuela o como líder de su colonia su esposa se hace cargo de los negocios; ambos están contiguos a su casa. Los que más participan llevan la escuela a su hogar; mencionó: “A mi esposa le gusta participar, nomás que ella no ha querido entrar en cargos, pero me apoya” (Padre 2, EP). También agregó:

Todos tenemos un papel, dentro de casa, como dentro del trabajo, [...], pero más aparte das otro poquito más de ti para mejoría de la escuela, para mejoría de los alumnos, que al fin de cuentas es lo que busca uno, para mejorar lo que es la Sociedad de Padres de Familia y para hablar un poquito de mejorar el área donde se encuentra la escuela, la comunidad en donde se ubica la escuela, fomentar un poquito más de buena cultura para los “plebes” que van creciendo diciéndoles “pasaste primaria hay una buena secundaria que te tiene las puertas abiertas para cualquier momento que quieras acudir a esa escuela” y una escuela de mejoría ¡qué bueno no que se trate nomás de uno ir mejorando nomás las aulas de la institución! (Padre 2, EP).

Pero no sólo su participación queda en lo escolar, sino de tocan otras esferas la vida: la comunidad, así lo expresó también otro papá:

“Seguirlos apoyando en los quehaceres del estudio y aparte que participo aquí en la colonia, fui presidente de la asociación de vecinos [...] o sea me ha gustado participar” (Padre 1, EP).

La constitución de redes tiene que ver con la defensa de los derechos de los padres y de los alumnos (pelea por los derechos). Sale a la luz su capacidad de agencia la cual tiene relación con la de ser actor en el espacio educativo y en su comunidad, no sólo reproducir sino producir, de proponer y de hacer. “Una de las manifestaciones de la capacidad de agencia es el manejo de la propia agenda, de su accionar, de su impacto sobre personas, cosas, tiempos y espacios” (Gómez, 2011, p. 123). Esa capacidad los convierte en agentes que buscan, mediante acciones concretas, modificar y mejorar los espacios donde se desarrollan. Existe una lucha por las representaciones legítimas, cómo se miran a ellos mismos, cómo se miran cómo diferentes, tiene que ver con visibilidad, pero también con reconocer sus cualidades.

Una persona que se reconoce como actor puede valorar sus formas de ver, de sentir, de entender el mundo y su propia vida. Significa tener estima de lo que uno es y como es. Significa estar orgulloso de lo que uno es con sus propias cualidades y sus propias debilidades (Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente [INN], 2010).

No se trata de que estos padres de familia se sientan superiores a los demás, cuando ellos consiguen cosas, consiguen para todos los demás. Los padres que participan aunque se diferencian del resto de los padres, no se destierran de la escuela, ni de los menos participativos. En los padres “menos participativos” la apatía se hace presente, esa manifestación de desinterés se relaciona con inmovilidad, con la no acción; en cambio el protagonismo con el ser actores, con el actuar (Gómez, 2011).

En lugar de un sentimiento de superioridad, visto en términos peyorativos, estos padres de familia se posicionan como líderes, lo que viene a desmitificar lo que de ellos se cree, sin menospreciar lo reforzador que resulta el reconocimiento de los demás, así lo dejó ver uno de los padres: “Mucha gente, cuando yo llego para esos rumbos, la gente me ve y me dice ¡adiós Gerardo! o sea te queda una buena imagen” (Padre 2, EP). El otro padre de familia comentó: “A mí me saludan mucho a donde voy. Mi esposa me dice `vete tú atrás porque donde quiera te quedas platicando´ y pues, qué voy hacer si todos me conocen” (Padre 1, EP). El reconocimiento de los demás moviliza y refuerza su actuar dentro y fuera de la escuela, son identificados.

La gente me nombró, como ya había estado en la mesa directiva de la primaria, pues realmente muchos papás ya saben el tipo de trabajo, saben que buscas buenas opciones para la escuela, levantas a la escuela, le bajas buenos proyectos a la escuela [...] Cuando yo pasé a secundaria ya me conocían decían “el señor es bueno para estar dentro de la sociedad de padres de familia, sabe el interés que hace falta, las aportaciones que hacen falta para la escuela” se buscan personas de mejoría en una sociedad de padres de familia (Padre 2, EP).

Una madre de familia expresó:

Yo soy muy inquieta, si vienen de algún partido y me dicen que si quiero participar, yo participo, si vienen de la iglesia y me dicen que si quiero participar yo digo que sí. Si hay alguna vecina que tiene algún problema y la puedo apoyar, me junto con todas las vecinas, le juntamos una despensa y la apoyamos, ósea, siempre me ha gustado apoyar (Madre 1, EP).

Los padres “más participativos” comparten motivadores comunes para participar en la escuela de sus hijos, dejando a un lado su grado de involucramiento, los mueven las mismas cosas: el interés y el amor por sus hijos, así como ciertas creencias, el valor que le dan a la escuela, a sus actores y a su propia participación, así lo mencionó un padre de familia: “El motor que mueve a los hijos somos nosotros, entonces para que los hijos vean y cuando les llegue el momento ellos participen, dejarles la enseñanza” (Padre 1, EP), buscan ser un ejemplo para sus hijos. “Que más motivo (para participar en la escuela) puede ser que el amor que le tienen a sus hijos” (Madre 2, EP), para ellos participar en la escuela es una forma de expresión del amor hacía sus hijos, de estar presente en su vida, y así lo manifestó una madre de familia: “me gusta saber qué es lo que hacen mis hijos, qué está habiendo, qué eventos hay en la escuela [...] el interés por sus hijos” (Madre 1, EP). Pero además, mantenerse informados y de acercarse a su otro mundo, y de alguna forma, estar en él: “yo quería saber cómo era y acercarme a ver, porque se oía muchas cosas de la secundaria” (Madre 3, EP).

En ese mismo sentido, en su discurso uno de los papás dejó ver una serie de motivadores, unos referidos al amor hacia sus hijos y el demostrarles interés, pero también el sentirse útil y ser reconocido:

Una es el amor como padre y la otra es cómo servir [...] Uno se siente bien, que el hijo vea que uno contribuye también para que él se sienta mejor y que vea que uno está al pendiente de él eso tiene que ver mucho, el que ellos vean el interés que tienes por ellos y que digan “mi papá sí fue a la junta, sí le intereso” [...] que tu hijo vea que estás al pendiente [...] uno se siente bien, sientes que le sirves a los ciudadanía, sientes que le sirves a tu hijo principalmente, sientes que eres importante, tener influencia en personas que viven a tu alrededor eso tiene mucho que ver (Padre 2, EP).

Estos aspectos disparan su actuación, pueden identificarse unos a otros y reconocen más fácilmente a aquellos padres que aparentemente están ausentes como actores de participación: “Siempre somos los mismos” aseguran la mayoría de los padres participativos.

Pueden ser un inconveniente sus pasiones, creencias y miedos, como refirió una mamá:

“Muchas veces se le teme al compromiso, más cuando se tiene niños pequeños” (Madre 6, EP). Y por otros factores fuera de su voluntad, como lo son la salud “con el azúcar cuando la traigo muy alta como que mi atención no es la misma que cuando la tengo normal, entonces digo, me meto en la escuela a participar y a lo mejor no hago las cosas correctamente” (Madre 1, EP) y el trabajo: “les digo [a sus hijas] que hay veces que no se puede y que me tengo que ir a trabajar” (Madre 4, EP), o por la propia personalidad:

Soy muy vergonzosa y hay veces que no tengo la facilidad para expresarme y soy una persona muy callada, no soy muy expresiva, la mayoría de las veces me quedo con las ganas, pienso las cosas pero como que necesito más valor yo creo, mi mamá es igual [...] temo a la crítica, el no saber cómo expresarme (Madre 4, EP).

O por haber vivido situaciones que asumen como negativas; señaló un papá:

“Hay quien quiere, yo creo que la mayoría quisiera participar, pero los frena el haber visto u oído experiencias que han pasado negativas” (Padre 1, EP); ese tipo de experiencias se dejó ver en la entrevista a una de las mamás:

Yo estuve una vez en una mesa directiva, no me gustó, porque es mucha la friega y no falta quien se transe el dinero, estaba de vocal en el kínder y hubo otra que la tesorera se agarró el dinero y se quema todo el equipo, es feo y me quedo a mí que siempre es igual, de que no falta quien pegue el ganón ahí, y dije yo ya no vuelvo (Madre 8, EP).

Otra mencionó que no le ha interesado participar en la Asociación de Padres de Familia por desconfianza: “Habiendo dinero hay corrupción y no hay sinceridad con las personas, entonces me mantengo al margen” (Madre 2, EP). Se deja entrever también falta de iniciativa: “Necesito especialmente ir a ofrecerme de que yo puedo participar” (Madre 1, EP).

En perspectiva del personal de la escuela, las razones son más diversas: “Entendemos que trabajan, tienen necesidades, entonces sí falta participación” (Orientadora, ENA). Algunos coinciden en que el trabajo es una de las principales razones por la que no participan: “es la cuestión del trabajo” (Profesor 1, EPR), en ese mismo sentido un profesor consideró:

Hay desinterés por los papas, aunque la escuela quiera y quiera informales y tenerlos aquí para estarles diciendo de sus niños pues no, no ponen interés. También por el trabajo, es una colonia de trabajadores, aquí la mayoría, los dos trabajan” pero también agrega “o son dejados, o son [...] matrimonios disfuncionales [...] o son mamás solteras o el desinterés (Profesor 2, EPR).

El tener que trabajar es una forma de explicación y justificación del ausentismo de los padres en la escuela para algunos profesores, pero también reconocen el desinterés, el tipo y estructura familiar.

El agobio es otra de las razones que surge entre lo que exponen los profesores:

Hay otros papas en donde se ven muy pasivos [...] se batalla mucho, no quieren, son como muy calmados, no sé, casi no son dinámicos [...] también porque trabajan mucho, están casi todo el tiempo trabajando y vienen cansados, entonces no quieren saber si el muchacho se portó mal o tuvo problemas, ósea el señor nomás quiere que el muchachito pase [...] el nivel socioeconómico, el tipo de familia, no tanto porque no les interese el muchacho, sino porque están tan preocupados de que acabo de perder mi trabajo, estoy buscando un trabajo, no tengo trabajo ahorita” (Profesora 2, EPR).

En palabras de la directora:

“Se dan muchas situaciones pero en parte es esa cultura que te digo de desapego” (ENA).

“Son desobligados” señaló la prefecta (ENA). Una profesora enfatiza que los padres no participan por “desinterés” (Profesora 3, EPR) y otra compartió su reflexión: “Serán las ocupaciones que tienen o a veces el desinterés [...] el papá necesariamente tiene que irse a trabajar, y a veces no tiene tiempo, hay mucho descuido” (Profesora 4, EPR).

El trabajo es una constante en sus narrativas, así como el grado de responsabilidad e interés en los asuntos de los hijos y los problemas en la familia.

La situación laboral de muchos de ellos, la mayoría trabaja todo el día, trabaja en maquilas y eso es algo por lo que difícilmente acude a la escuela.

La situación familiar ya es muy difícil, su entorno donde viven también ya se les complica, el ritmo de vida que tenemos todos que no nos damos ese tiempcito extra para echarnos una vuelta, las actividades que están envueltas, el cansancio, los problemas a lo mejor familiares [...] falta de organización, son familias disfuncionales madres solteras, parejas en conflictos, hay unos que son huérfanos que viven con la tía, con la abuela, la hermana (Profesora 1, EPR).

Rompen lo que se esperaba de ellos, tal como expresa De Gregorio (2005) quien los ubica como sujetos marginales, periféricos y subsidiarios con respecto a los profesores. Ellos rompen los espacios que se les dan para participar y lo hacen de una forma organizada posicionándose como protagonistas: “¿pedir apoyo al gobierno? nos va decir: `oyes ya te dí, cómo te voy a dar más’, pero buscar el apoyo con otras instancias sí se puede” (Padre 2, EP). Se reconocen capaces de comprender su realidad, forjarse una opinión al respecto, expresarse responsablemente y buscar soluciones (Rojas, 2012).

Los profesores y la directora consideran participativo a aquel padre que acude a los llamados que hace la escuela y que se acerca para informarse sobre el desempeño académico y conductual de sus hijos. Los profesores circunscriben la participación de los padres a su espacio en el salón de clase: “tú has lo tuyo y déjame hacer lo mío”, y lo de los padres es que apoyen en casa al hijo, que supervisen las tareas, que se aseguren que estudie y que corrijan aquellas conductas que interfieren con su aprendizaje (De Gregorio, 2005).

Sin embargo, se encontró que las acciones participativas de los padres de familia trascienden los mismos límites que pone la escuela y a la propia dirección.

A su decir nada los detiene, rompen situaciones límites, llegan a donde pueden llegar, sostenidos en el deseo de que sus hijos estén en la escuela como ellos se la imaginaron. Se posicionan como iguales, dejan atrás la subalternidad (Gómez, 2011).

Aún con tropiezos y frenos del director, porque yo no tengo “pelos en la lengua” para decir lo que pienso, aun así con “tapujos” del director hicimos ¿qué les ardió? me tiene sin cuidado, porque cuando yo empecé y agarre la batuta dije que iba a cuidar el dinero de los padres de familia, porque el dinero de los padres de familia es para beneficios de la escuela, no para hacer comidas y fiestas a los maestros, entonces ese fue uno de los motivos por los que me empezaron a tachar por grillero (Padre 1, EP).

## Conclusiones

Lo que hasta aquí se reporta de la investigación da cuenta de que los padres participantes muestran un amplio sentido de responsabilidad social. En sus discursos, los padres dejan ver la construcción de sentido que otorgan a sus prácticas, la importancia que dan a la escuela, a la educación de sus hijos y el reconocimiento de su aportación para lograr una mejor educación para sus hijos, en un espacio físico digno. Se apoyan en el trabajo individual y colectivo con el que se van logrando esas mejoras, se legitima su participación.

Se puede decir que, bajo determinadas circunstancias, los padres y madres de familia se inhiben para participar en mayor medida en la escuela. Al rescatar las voces de los actores, el lugar común es que los padres no participan en la escuela, que les falta interés, que no tienen tiempo; pero también figura el que se pone trabas a su participación, no se les permite, existen límites impuestos desde la Ley General de Educación.

En fin, toda una serie de imaginarios que pierden fuerza en el caso de los padres de este estudio que son protagónicos en la escuela, ellos irrumpen con su acción y se colocan como padres en una historia no prevista.

Las miradas de los actores en este estudio se contraponen, desde la escuela se tienen la creencia generalizada de que a los padres no les interesa la escuela, no les interesan los hijos, no tienen tiempo para participar y su presencia en la escuela está en función al desempeño académico de los hijos. Son representaciones legitimadas por el colectivo escolar. En sus narrativas surge un lenguaje discriminador y culpabilizante, y es desde ese imaginario que es posible comprender el marco de referencia de sus acciones para promover u obstaculizar la participación de los padres

En cambio, los padres más participativos tienen una representación de sí mismos distinta, una representación que difiere de lo que se merecen sus hijos, de cómo debe ser la escuela. Por lo que existe un choque de miradas entre la percepción que tiene el personal de la escuela y la de ellos mismos.

De acuerdo a lo encontrado, así como los padres y madres de familia se imaginan protagónicos en el mundo, en su vida, es la forma en que se imaginan protagónicos en la escuela. La inmovilidad no es una opción para ellos. Su actoría no es aislada; es una forma de estar en el mundo. Participar para ellos es una forma de vida, una filosofía de vida.

La acción participativa de los padres tiene una continuidad a lo largo de su vida y no sólo en el pasado, sino que lo trascienden al futuro, y no se circunscribe a la escuela, sino también en otros espacios como la comunidad y el trabajo.

También son ellos hacia afuera; eso les impacta en el imaginario que tienen de ellos mismos y tiene que ver con las representaciones que tienen sobre la escuela, sobre la educación que se merecen sus hijos, sobre sus hijos, sobre los otros padres, sobre la autoridad y sobre los límites que les impone la realidad.

## Referencias

Alguacil, J. (2005). Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local. *Polis*, 4(12).

Davidovich, M. P., Espina, A., Navarro, G. & Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14 (1), 125- 140.

De Gregorio, A. (2005). La integración de los padres en los procesos educativos escolares. Educación y futuro: *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 12, 81-90.

Gómez, E. N. (2011). *Habitar el lugar imaginado. Formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo*. Guadalajara, México: ITESO.

Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente, IIN (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas. A 20 años, de la Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 4 de mayo de 2013, de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>*

Kornblit, A. L. (2007). Historia y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Coord.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15-35). Buenos Aires: Biblos.

- Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2003). Adolescencia y relaciones familiares. En A. Perinat (coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 115-140). Barcelona: UOC.
- Loera, V. A., Cázares, D. O. & García, H. E. (2005, mayo). *Cambios en la participación social de las escuelas primarias del Programa Escuelas de Calidad 2001-2004*. Heurística Educativa.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 175-212. Barcelona: Gedisa.
- Márquez, L. (2014). *La participación social en la escuela secundaria pública. Los padres y madres de familia como actores sociales: Un estudio de caso*. (Disertación doctoral). Recuperado de <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1221>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*: México Trillas.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. & Jiménez, J. (2005). Comportamiento Socialmente Responsable en Profesores y Facilitación de la Participación de los Apoderados en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje [Versión electrónica], *Psyche*, 14 (2), 43-54.
- Pólit, D. (2007). *Conferencia presentada en la 81ª Reunión del Consejo Directivo del IIN*. Cartagena, Colombia.
- Pulpeiro, S. (1999). La escuela y los padres: encuentros y desencuentros. *Vínculos con la familia: comunicación y colaboración entre docentes y padres*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. (15), 3-19.
- Rojas, M. S. (2012). Figures of children's and adolescents' participation in the american continent: observation about the regional processes involved in the construction of citizenship. *PRAXIS Revista de Psicología*, 14 (21), 111-131.
- Schmelkes, S. I. (2008). La Participación Social en Educación: La Política Necesaria. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (112-117). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Scribner, J. D., Young, M. D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. En P. Reyes, J. D. Scribner & A. Paredes-Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities* (pp. 36-60). New York, NY: Teachers College Press
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 23-64. Barcelona: Gedisa.