

La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ*

En este artículo se analizan las distintas modalidades de participación de las familias para sostener los telebachilleratos comunitarios mexicanos. La investigación es de corte cualitativo; la información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad aplicadas a responsables de plantel. Se encontraron las siguientes modalidades de participación: 1) generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos; 2) gestiones ante autoridades locales y estatales para conseguir apoyos; y 3) actividades para el funcionamiento de los planteles: limpieza, mantenimiento, remodelación o construcción. Ante la falta de apoyos por parte de las autoridades estatales y federales, el sostén material y el funcionamiento de las escuelas recae en las familias más vulnerables; por ello, no se cumple el derecho a la educación de los jóvenes ni la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita, equitativa e inclusiva.

In this article the different modalities of participation of families to sustain Mexican community tele-high school is analyzed. The research is qualitative; the information was obtained through in-depth interviews applied to staff managers. The following modalities of participation were found: 1) generation of economic resources: cooperations payment and fund-raising activities; 2) lobbying local and state authorities for support; and 3) activities for the operation of the facilities: cleaning, maintenance, remodeling, or construction. In the absence of support from the state and federal authorities, the material support and operation of schools fall to the most vulnerable families. Thus, the right to education of young people and the State's obligation to provide free, equitable and inclusive education are not fulfilled.

Palabras clave

Educación rural
Familia
Participación de la familia
Bachillerato
Desigualdad educativa

Keywords

Rural education
Family
Family participation
High school
Educational inequality

Recepción: 21 de marzo de 2023 | Aceptación: 26 de septiembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61306>

* Investigadora titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: actores educativos; procesos de desigualdad social y educativa. Publicaciones recientes: (2022), "Los cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestro-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos"; *Apuntes 92. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 41, núm. 92. DOI: <http://doi.org/10.21678/apuntes.92.1572>; (2021), "Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 1, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8614360>. CE: carlota@crim.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2077-7450>

INTRODUCCIÓN¹

La participación de las familias en los bachilleratos rurales se ubica dentro del campo de investigación sobre las relaciones entre familia y escuela. Dicho campo tiene una larga tradición en investigación a nivel internacional, con debates y líneas temáticas sostenidas, así como con propuestas conceptuales y modelos que explican las distintas modalidades de la relación familia y escuela. En una revisión general de la literatura se puede observar que una de las preocupaciones principales ha sido el análisis de la relación entre la implicación familiar en la educación de las y los hijos y el aprovechamiento escolar, los resultados académicos o la calidad educativa (Infante, 2021; Sánchez *et al.*, 2010; Zayas, 2010; Martiniello, 2000). En cuanto al recorte analítico del objeto, se pueden distinguir dos líneas: 1) los estudios que analizan los efectos de las variables familiares, las expectativas, la toma de decisiones en los resultados escolares, así como el apoyo personal y escolar que se despliega en casa; y 2) aquellos trabajos que se circunscriben a las acciones directas de las familias en las escuelas, lo cual incluye las relaciones entre autoridades escolares, docentes y familias.

Este campo de investigación ha avanzado en la propuesta de modelos que establecen diversos vínculos entre escuela y familia; entre los trabajos más importantes se encuentra el de Martiniello (2000), quien propone una tipología de las funciones que ejecutan los padres en la educación formal de sus hijos, entre las cuales distingue las siguientes: 1) como responsables de la crianza del niño; 2) como maestros; 3) como agentes de apoyo a la escuela; y 4) como agentes de decisión. Mientras tanto, Epstein (2010) considera seis dimensiones de participación de los padres: 1) crianza; 2) comunicación; 3) voluntariado; 4) aprendizaje en casa; 5) toma de decisiones; y 6) colaboración con la comunidad. En relación con las diversas demandas

de la escuela hacia las familias, Gubbins (1997) contempla seis tipos de demandas: 1) monetaria; 2) productiva; 3) presencial; 4) mediación socioafectiva; 5) mediación cognitiva; y 6) participación en la gestión del proceso educativo. Dichos modelos, que integran los ámbitos escolares y familiares, son utilizados y adaptados como referentes para el sustento de investigaciones empíricas en diversos contextos.

Las investigaciones abordan primordialmente la vinculación entre familia y escuela desde conceptos como la implicación, el involucramiento y la colaboración de las familias en los procesos educativos escolares (Madrid *et al.*, 2019; Jeynes, 2007, cit. en Infante y Padilla, 2020; Desbougues y Abouchar, 2003, cit. en Infante y Padilla, 2020; Villarroel y Sánchez, 2002). Tanto la implicación y el involucramiento, como la colaboración, son conceptos amplios que contemplan aspectos escolares y extraescolares, puesto que incluyen la supervisión y apoyo para las tareas en casa, la asistencia a actividades escolares, las expectativas parentales, la comunicación intrafamiliar y con la escuela, así como el apoyo emocional, entre otros.

En el campo de investigación sobre las relaciones entre familia y escuela, diversos autores han mostrado que son mayoritarias las investigaciones que se enfocan en el nivel primaria, y van disminuyendo conforme avanza el proceso de escolarización: secundaria, educación media superior y superior. Esta tendencia se explica porque las y los estudiantes se hacen más autónomos a medida que aumenta su edad y, por lo tanto, las familias participan menos.

La literatura muestra poco interés por las relaciones que se establecen entre escuela y familia en contextos rurales (Villarroel y Sánchez, 2002). De manera implícita, las investigaciones parten del modelo tradicional de la familia nuclear y hacen referencia, preferentemente, a los padres de familia, con lo cual se invisibiliza el papel de las madres. En términos

¹ La autora agradece el apoyo de la Mtra. Paola González Nájera en la primera fase de la investigación y a Karime Ximena Ramírez García en la segunda fase.

del debate se observan tensiones, pues mientras las escuelas tienden a responsabilizar a las familias por la falta de apoyo a sus hijas e hijos, las familias tienen otra posición con respecto a lo que les corresponde a ellas y a la escuela (Madrid *et al.*, 2019; Cano *et al.*, 2015; Dubet, 1997). Por ello, la mayoría de las investigaciones tienden a reconocer la necesidad de establecer vínculos de colaboración entre las familias y las escuelas para cumplir con las metas educativas (Bolívar, 2006; García, 2003; Martiniello, 2000).

En México, la investigación sobre las relaciones entre familia y escuela no es abundante; sin embargo, presenta las mismas tendencias que a nivel internacional: se ubican en el nivel de primaria, su abordaje se realiza desde la idea de que la implicación y la preocupación central es la influencia de las familias en el aprovechamiento escolar (Acevedo *et al.*, 2017; Perales, 2017; Martín y Guzmán, 2016; Azaola, 2010; Huerta, 2010; Moreno, 2010; Sánchez *et al.*, 2010). En el nivel bachillerato se cuenta con algunos trabajos ubicados en contextos urbanos, los cuales encuentran que las prácticas más comunes en las que se convoca la participación de las familias son: 1) entrega de boletas; 2) detección de los estudiantes en riesgo; 3) conferencias sobre temas de interés; y 4) realización de algún trámite escolar (Infante, 2021; Infante y Padilla, 2020; Zayas, 2010).

En el contexto de la investigación de las relaciones entre familia y escuela, este artículo se centra en la participación de las familias en bachilleratos rurales. Se acota el estudio al caso de los telebachilleratos comunitarios (TBC) en México, ya que es una modalidad que se dirige a las localidades rurales con alta precariedad económica y con escaso apoyo por parte de la política educativa, tanto en el ámbito federal como en el estatal. De esta forma, la intención es visibilizar las distintas maneras en que las familias participan en el funcionamiento y sostén de las escuelas rurales. Con ello se busca contribuir, por una parte, al conocimiento sobre las relaciones entre familias y escuelas en el nivel bachillerato, el

cual se ha abordado escasamente; y, por otra parte, interesa mostrar las especificidades sociales de las relaciones entre escuelas y familias en contextos rurales con alta precariedad económica.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

La escuela, la participación y las familias

En este estudio, de acuerdo con Rockwell y Ezpeleta (1983), se parte de una noción de escuela como una construcción social e histórica, lo cual lleva a mirarla desde sus cimientos, esto es, a partir de los sujetos que la construyen cotidianamente. Desde esta perspectiva, las familias forman parte de la escuela y, como tal, la construyen y le dan un sentido a este quehacer.

El concepto de participación se delimita a las actividades que despliegan las familias para sostener los planteles, ya sea por convocatoria de la escuela o por iniciativa propia. De esta manera, se destaca el carácter activo de la participación y, por ello, se aleja de nociones como las de implicación o involucramiento, las cuales, como se mencionó anteriormente, incorporan aspectos fuera del establecimiento escolar, como el compromiso, las expectativas, la supervisión escolar y el apoyo en tareas. En este artículo no se adopta un juicio valorativo acerca de la participación, como es el caso de quienes utilizan el concepto de colaboración (Madrid *et al.*, 2019; Castro y García, 2016), ya que se reconoce que la participación no necesariamente implica relaciones armoniosas y que pueden generarse conflictos entre las familias y las autoridades (Wenger, 2001).

Se parte del concepto de familias —y no del de padres de familia, como comúnmente se maneja— para abrir la posibilidad de participación de cualquiera de los miembros que la componen: abuelos, abuelas, hermanos, hermanas o tutores, y se busca visibilizar el papel activo de las madres. En este mismo sentido, se parte de un concepto amplio de familia, que no se circunscribe únicamente al modelo nuclear o extenso, sino a nuevas configuraciones

familiares que son producto de las transformaciones sociales, económicas y culturales.

De acuerdo con Esteinou (1999: 1), en las últimas dos décadas, el país ha experimentado cambios importantes en tres áreas que han repercutido en el mundo familiar e individual:

...crisis económicas recurrentes y cambios en el mercado de trabajo, cambios en lo que se refiere a la dinámica y composición de la estructura demográfica, y una acelerada apertura desde el punto de vista social y cultural frente al proceso de modernización y globalización.

Entre los cambios más importantes, la autora destaca el crecimiento de las parejas en las que ambos trabajan, lo que repercute en los cambios de parentalidad y de la relación entre generaciones. En cuanto a su estructura, las pautas de formación de las familias y de las relaciones que se establecen rebasan los criterios tradicionalmente utilizados para definirlos. En este sentido, Esteinou (1999: 3) afirma:

...se observa no sólo una diversidad en cuanto a sus formas o estructuras (por ejemplo, nuclear completa, monoparental, extensa) y en cuanto a sus relaciones (entre la pareja, entre divorciados, divorciados o separados, entre los miembros de familias reconstituidas, entre padres e hijos, entre generaciones) sino también una creciente fragilidad e inestabilidad en las mismas.

En el contexto de las transformaciones sociales a escala global, Arias (2009) sostiene que los cambios experimentados por las sociedades y las familias del campo mexicano tienen que ver con seis grandes transformaciones: de la economía familiar campesina, del trabajo, de la migración, de la tenencia de la tierra, de la condición femenina y de la relación campo-ciudad. Desde su punto de vista, cada una de estas transiciones ha seguido ritmos particulares de acuerdo con las especificidades culturales y socio-regionales de las sociedades rurales en cuestión.

En cuanto a la economía campesina, Arias (2009) destaca que los estudios coinciden en señalar que las actividades agropecuarias son cada vez menos importantes para la economía familiar y, en cambio, son más relevantes los ingresos que provienen de múltiples estrategias de pluriactividad, con una elevada participación de las mujeres. En lo que se refiere a la familia, la misma autora afirma que los cambios en la condición femenina se han convertido en uno de los fenómenos más transformadores de la vida rural. Estos cambios generan tensiones y reajustes tanto en la estructura familiar como en su organización. La autora sostiene que el eje de pertenencia de las familias es la casa donde cohabitan distintas generaciones, de tal manera que se generan situaciones que escapan de las definiciones tradicionales de familias extensas o nucleares; monoparentales o biparentales; es decir, viven juntos y hay lazos de parentesco.

El carácter y las fases de investigación

El análisis de las distintas modalidades de participación de las familias en los TBC se inscribe dentro de las corrientes interpretativas, ya que se interesa en el conocimiento acerca de la perspectiva de los actores, sus prácticas e interacciones en contextos sociales, culturales y educativos situados (Erickson, 1989). Además, tiene un carácter cualitativo en el que se intenta rescatar la dimensión subjetiva de los actores, sus posicionamientos y sus valoraciones (Flick, 2007). La información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad aplicadas con base en una guía semiestructurada a responsables de TBC. En cuanto a su carácter, se trata de un estudio de casos múltiples e instrumentales, de los que no se pretende derivar generalizaciones, sino observar las distintas perspectivas y mecanismos mediante los cuales se establecen los vínculos entre escuela y familia (Stake, 2010). La investigación se llevó a cabo en dos fases: la primera tuvo un carácter general y la segunda estuvo focalizada (Fig. 1).

Primera fase

Esta fase formó parte de un proyecto general que incluía diversos aspectos sobre las condiciones y los procesos de implementación curricular en la educación media superior (EMS) (Guzmán, 2018). Del universo de estudio incluido en dicha investigación, se acotó este trabajo a 14 TBC ubicados en localidades rurales de 5 entidades federativas de distintas regiones del país: Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán. En dichas entidades fueron entrevistadas de manera presencial 14 personas responsables de plantel (9 mujeres y 5 hombres) entre febrero y mayo de 2017.² Esta fase se delimitó a las y los responsables de plantel, puesto que desempeñan funciones directivas, docentes y de tutoría y, por tanto, tienen el contacto principal con las familias. Las entrevistas se basaron en un guía que contenía los siguientes bloques temáticos: 1) antecedentes laborales y situación actual; 2) formación y capacitación; 3) actividades de gestión; 4) prácticas en el aula; y 5) interacciones de los actores y problemas en la escuela (Guzmán, 2018). Las entrevistas fueron grabadas con la autorización de las y los responsables; posteriormente, se transcribieron y sistematizaron en matrices pre categorizadas (Huberman y Milles, 2000). La importancia que reviste para los TBC la participación de las familias se reportó a partir de los resultados del bloque temático referido a las interacciones de los actores y los problemas de la escuela. Por ello, en este estudio se abrió una nueva veta de investigación desde la cual se derivaron tendencias acerca de la mirada de docentes y responsables sobre la estructura familiar en la que viven las y los estudiantes, sus condiciones y las distintas modalidades de participación de las familias.

Segunda fase

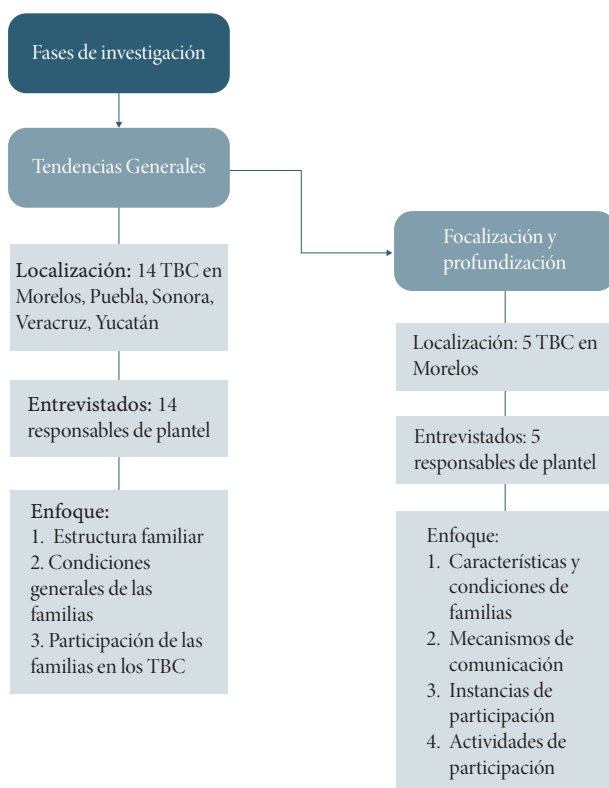
La segunda fase tuvo como objetivo profundizar en las relaciones entre las escuelas y las familias; para ello, se focalizó en las y los responsables de 5 planteles del estado de Morelos (4 mujeres y 1 hombre).³ Se acotó a dicha entidad federativa debido a que se encontró que sus TBC presentaban características similares a las otras entidades federativas (Guzmán, 2018). Durante el mes de noviembre de 2022 se aplicaron entrevistas en profundidad a cada responsable, mismas que se basaron en una guía temática en la que se abordaron los siguientes aspectos: 1) características y condiciones de las familias; 2) medios y mecanismos de comunicación; 3) instancias de participación; y 4) actividades de participación. Se realizaron dos entrevistas presenciales y tres a distancia, por medio de la plataforma digital Zoom, que fueron grabadas con la autorización de las personas informantes. El recorte temporal de esta fase permitió incorporar los cambios presentados por el confinamiento sanitario, derivado de la pandemia por COVID-19, en las relaciones entre escuela y familia (Fig. 1).

La información proveniente de las entrevistas se transcribió parcialmente y se sistematizó en matrices pre categorizadas construidas con base en la guía de entrevista (Huberman y Milles, 2000). El primer nivel de análisis se centró en la mirada individual de cada responsable acerca de la vinculación de la escuela con las familias. En el segundo nivel de análisis se compararon los cinco casos y se reconstruyeron las pautas de participación, tomando en cuenta los contextos institucionales y locales.

² Tres de las y los responsables laboran en Morelos, 2 en Puebla, 4 en Sonora, 1 en Veracruz y 4 en Yucatán.

³ Las y los responsables entrevistados (4 mujeres y un hombre) son originarios del estado de Morelos, cuentan con una antigüedad entre 5 y 9 años en telebachillerato y tres de ellas y ellos cuentan con otro trabajo como docentes por las mañanas, con el fin de complementar su salario.

Figura 1. Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia.

EL CONTEXTO: LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

La educación media superior (EMS) se dirige a la población de una edad típica entre 15 y 17 años y cuenta con una matrícula nacional de 5.2 millones de estudiantes (INEE, 2019). La EMS forma parte de la educación obligatoria y su objetivo es ofrecer una formación propedéutica para aquellos jóvenes que desean continuar con los estudios superiores; a su vez, ofrece opciones terminales para quienes busquen ingresar al mercado de trabajo. Se trata de un sistema complejo, compuesto por múltiples modalidades educativas, y también desigual, pues no todas las opciones cuentan con los mismos recursos y apoyos (Guzmán, 2018).

El TBC es un servicio educativo ofrecido por la EMS bajo una modalidad escolarizada, presencial y gratuita. Estas escuelas se crearon

en 2013 como parte de un programa federal cuya finalidad era ampliar la oferta educativa en el nivel bachillerato para cumplir con el carácter obligatorio, así como para avanzar en la inclusión y la calidad (SEP, 2020). Se dirige a las localidades rurales con menos de 2 mil 500 habitantes que no cuentan con la oferta de este nivel educativo a cinco kilómetros a la redonda. Se diseñó como un programa de bajo costo que no requiriera la construcción de nuevas escuelas, sino que utilizara los planteles de telesecundaria, principalmente por las tardes. En el ciclo escolar 2019-2020 se atendió a un total de 144 mil 399 estudiantes en 3 mil 306 planteles por 9 mil 707 docentes (SEP, 2020). La planta escolar de los TBC está compuesta por tres docentes, uno de los cuales cumple también con funciones directivas y de gestión por las que se le reconoce como responsable de plantel. Las y los docentes están contratados por 20 horas

y el o la responsable por 30, tiempo que, desde su punto de vista, es muy limitado. Los TBC cuentan con un presupuesto muy bajo para operar, insuficiente para cubrir los insumos necesarios para mantenimiento, pago de servicios y para los requerimientos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tales como mobiliario y equipo (Guzmán, 2018; Estrada y Alejo, 2019; Weiss, 2017). En este sentido, las necesidades económicas y materiales de los TBC son cuantiosas y, tanto responsables como docentes, requieren necesariamente del apoyo de las familias para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante mencionar que en 2019 se aprobó la Ley General de Educación, que establece el derecho a la educación y refrenda la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita y laica; además, agrega que estos servicios tienen que orientarse hacia la equidad y la excelencia. La ley establece como prioridad a “quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional...” (DOF, 2019: 4). Para el logro de estos objetivos se plantea el establecimiento de “políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género” (DOF, 2019: 4). En el artículo 45 de esa ley se reconoce formalmente al TBC como un servicio educativo de la EMS y ya no sólo como programa (DOF, 2019: 70). Después de tres años de aprobada dicha ley, y de las expectativas por un cambio favorable para los TBC, se mantienen las mismas condiciones y problemas.

LAS FAMILIAS: CARACTERÍSTICAS Y TENDENCIAS

Las familias de los estudiantes de TBC son diversas, tanto en su estructura como en su organización; sin embargo, desde el punto de vista de las y los responsables, los casos de las familias que responden al modelo nuclear son

pocos, bien sea por divorcios y separaciones, por la emigración hacia otras entidades federativas, Estados Unidos o a Canadá, o bien por los efectos de la delincuencia que se han presentado en algunas comunidades en las que los padres fueron asesinados o tuvieron que huir. La consecuencia de estos hechos es la presencia, cada vez más frecuente, de madres y abuelos al frente de los hogares; por ello, las y los responsables de las escuelas perciben desunión familiar. En cuanto al tamaño, es frecuente la presencia de familias numerosas compuestas por tres o cuatro hijas o hijos, así como las extensas, en las que cohabitan, además de abuelas y abuelos, otros parientes en una sola casa o en varias viviendas en un mismo predio. En cuanto al nivel educativo de las familias, la mayor parte de estudiantes son los primeros de las familias en estudiar el nivel medio superior, puesto que sus padres y madres cuentan, por lo regular, con nivel primaria o secundaria.

La mayoría de las familias se dedica a la agricultura, la ganadería, la pesca, la elaboración de artesanías y al comercio, entre otros. De igual manera, en las localidades cercanas a los espacios urbanos, y como parte de los procesos de transformación de los territorios rurales, algunos de sus miembros trabajan como empleados en establecimientos comerciales, en la construcción, en la vigilancia y limpieza de casas, o bien se desempeñan en algún oficio. Con frecuencia, en las familias con presencia del padre y la madre ambos trabajan, mientras que en los casos de hogares con madres al frente, son ellas quienes trabajan, además de que, en todos los casos, las mujeres realizan labores domésticas.

Las condiciones económicas de las familias son precarias y requieren del trabajo de hijas e hijos para completar el ingreso del hogar. Una parte importante de las y los estudiantes trabaja en las mismas actividades que los padres y las madres, ya sea recibiendo un ingreso o como apoyo familiar. También es frecuente que los hombres trabajen en la construcción,

como cargadores, como empleados en los mercados o que conduzcan algún vehículo. Las estudiantes se desempeñan como empleadas en los comercios, en restaurantes y en las actividades domésticas remuneradas. Además de estudiar y trabajar, las y los estudiantes participan en las labores domésticas de sus propias casas, por ejemplo, en la limpieza, preparación de alimentos y cuidado de parientes.

Durante la pandemia varias familias perdieron sus trabajos o redujeron sus ventas, a tal grado que el sostén de las familias recayó en las y los hijos, quienes tuvieron que trabajar a tiempo completo y, por tanto, reducir el tiempo dedicado a los estudios. Las y los estudiantes reciben una beca por parte del gobierno federal destinada a cubrir gastos escolares o personales. En los casos de las familias más vulnerables las becas se integran al gasto familiar.⁴

Las y los responsables de los planteles consideran que la mayor parte de las familias valora el hecho de que sus hijas e hijos estudien el bachillerato y mantienen expectativas de que mejoren sus condiciones de vida. El apoyo que las familias brindan a sus hijas e hijos es, sobre todo, moral y de supervisión: tratan de vigilar que asistan a la escuela, que lleguen a tiempo, que no reprobren. Sin embargo, no les pueden ayudar ni orientar en las tareas académicas. Esta situación se debe, en gran parte, a los bajos niveles de escolaridad de los miembros de la familia y, por ello, delegan el seguimiento académico de sus hijas e hijos a la escuela. Dadas las condiciones de precariedad y la necesidad de aumentar el ingreso del hogar, las familias apoyan y muchas veces presionan para que las y los estudiantes trabajen, a pesar de que eso pueda interferir en el desempeño escolar. También está el caso de las familias que no tienen interés en que las y los hijos estudien porque les parece más importante que trabajen. Independientemente de las posturas, las y los responsables

de las escuelas insisten con las familias en que se involucren más en los aspectos académicos y que den seguimiento a las tareas escolares de las y los estudiantes.

La comunicación entre la escuela y la familia

Los responsables de plantel mantienen una estrecha comunicación con las familias, ya que, dada la vulnerabilidad de los TBC, requieren establecer canales de apoyo material y académico. Para ello, se distinguen las siguientes vías de comunicación: las juntas o reuniones, los grupos de WhatsApp, las llamadas telefónicas y las citas directas.

En la mayoría de los planteles se convoca a las familias a una reunión a principios del ciclo escolar, cuyos objetivos son informar el funcionamiento de los TBC, presentar a las y los docentes, conformar el comité de padres y dar a conocer las actividades programadas. Estas reuniones representan el primer contacto con las familias y en ellas se les exhorta a apoyar a sus hijas e hijos y a darles seguimiento personal y académico. Posteriormente, se convoca a las familias a firmar los resultados de las evaluaciones parciales. De esta manera, la o el docente a cargo de cada grupo lleva el seguimiento de las y los estudiantes e informa a las familias si existe algún problema de ausentismo, bajo aprovechamiento o conducta. La situación más común es la que narra una responsable de Morelos:

Generalmente tengo reuniones con padres de familia en cada parcial. Son tres parciales los que evaluamos y al final de cada parcial, yo imprimo calificaciones y los cito para darles las boletas, inquietudes y problemas que hay aquí. Y al principio del semestre, lo hago también para entregar el calendario escolar, horarios y así como se va a trabajar.

⁴ Reciben una beca que cubre 10 meses de cada año y que tiene un monto aproximado de 40 dólares. Ver becas Benito Juárez, en: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589> (consulta: 5 de diciembre de 2022).

La asistencia a las reuniones ordinarias es obligatoria; en caso de no asistir, hay planteles en los que se aplica una multa o pago con trabajo. Desde el punto de vista de las y los responsables, la asistencia a las reuniones es alta, sobre todo en los grupos de primer año, cuando se trata algún tema relacionado con las becas o cuando algún familiar tiene que firmar las boletas de las evaluaciones. Las madres son las que acuden principalmente, y los que no hacen es por exceso de trabajo, incompatibilidad de horarios o por falta de interés. Para garantizar una mayor asistencia hay planteles que convocan a las juntas los sábados o que cobran multas a los que no asisten.

La comunicación cotidiana entre la familia y la escuela se establece de manera directa, por teléfono y por medio de los grupos de WhatsApp. A través de estos medios, el o la responsable convoca a las reuniones, eventos académicos o sociales, así como también informa de alguna situación emergente. Las familias utilizan estos mismos medios para avisar o solicitar autorización para que su hija o hijo se ausente o llegue tarde. En los casos en que se presente algún problema grave, cada responsable suele buscar directamente a algún familiar, o bien, los cita personalmente en el plantel. Una responsable de Sonora narra lo siguiente:

A mí me gusta hablarles a los papás, porque se presta a que “mira, no son ni las siete y ya andan afuera los chicos”. Mejor les hablo y les digo: tengo una capacitación, van a estar saliendo temprano los chicos, no creas que *nomás* los quisimos dejar. Esto me ha dado muy buenos resultados y no me da flojera hablarles, pues *nomás* son 38... Yo cuando veo problemas, luego, luego al padre de familia y generalmente los padres de ese salón son los que más me hablan, entonces se involucran y me preguntan: “¿cómo puedo ayudar? O ayúdame en esto” y les digo: claro que sí.

En el caso de un TBC de Morelos, la responsable afirmó: “nunca me niego a atender a los papás, aunque tenga yo clases hago un espacio”.

Se puede afirmar que la comunicación con las familias es fluida y eso ha sido un factor importante para evitar el abandono escolar. Durante la pandemia se interrumpieron las reuniones presenciales; sin embargo, la comunicación que tenían anteriormente vía WhatsApp se fortaleció y en algunos planteles se lograron realizar las reuniones a distancia por medio de plataformas digitales.

La organización de los TBC y los comités de padres de familia

Los comités de padres de familia son instancias formales de participación y fungen como mediadores entre responsables y familias.⁵ Si bien no existe una reglamentación que especifique las funciones y atribuciones de los comités, éstos operan de manera similar en los distintos planteles y se adecúan a las necesidades y características de los contextos escolares y de las comunidades en las que se encuentran ubicados. Por lo regular, cada comité está compuesto por un presidente, un tesorero y un secretario. En algunos casos también se cuenta con vocales. Los comités son elegidos por las y los asistentes a las juntas convocadas a principio del ciclo escolar y duran en su cargo de uno a tres años.

Una de las funciones más importantes de los comités es el apoyo para atender las necesidades materiales del plantel; para desempeñarla, se encuentran en estrecha comunicación con la o el responsable, quien les comunica los requerimientos. Derivado de lo anterior, una de las tareas centrales y apremiantes de los comités consiste en determinar, recaudar y administrar las cooperaciones voluntarias que se solicitan a las familias, así como organizar actividades de recaudación de fondos o gestionar apoyos. Un claro ejemplo de

⁵ Se utiliza en este artículo la denominación “comité de *padres* de familia” porque así se les reconoce en los TBC, a pesar de que las madres participan activamente.

las funciones es el que narra una responsable de Sonora:

Tenemos un comité que organizamos con los padres de familia y tenemos una tesorera que maneja el fondo de las actividades que hemos hecho nosotros con el apoyo de los padres de familia. Hemos hecho algunos eventos y reunimos fondos para cubrir las necesidades básicas, así como material de limpieza y cosas así.

La transparencia en el manejo de los recursos se concreta a través de la rendición de cuentas ante las familias en las juntas escolares al final de año y ante el comité que los suplirá el siguiente ciclo.

De acuerdo con los testimonios de las y los responsables de los planteles, el papel de los comités es central para el funcionamiento y la supervivencia de las escuelas. Su trabajo no es aislado, sino que se integra a un trabajo conjunto con docentes, responsables de plantel y la propia comunidad. En palabras de una responsable de Yucatán, se trata de un equipo:

...siempre estamos al pendiente de las clases de los chicos, de las juntas y de los comités de padres de familia, siempre; ellos son mi apoyo al cien por ciento, siempre manejo una frase: somos un equipo.

Cabe mencionar que no todos los comités muestran el mismo nivel de compromiso. Algunos sólo operan de manera formal y sus labores se restringen al manejo de las cooperaciones, mientras que otros son muy activos y obtienen resultados importantes. Una responsable de Morelos así se refiere al comité de su plantel:

Nosotros formamos un comité de padres de familia que nos ha respaldado muchísimo, nos han apoyado mucho, nos sorprende cómo nos ha dado la mano. Porque luego nos dicen los de otros telebachilleratos, “no, es que a los padres de familia les vale si vienen los hijos

a la escuela”. Aquí no, aquí están al pendiente, trabajan y sacan gastos para arreglar las instalaciones.

La participación de las familias

Las familias participan en las actividades convocadas por la escuela en función de sus posibilidades económicas, su tiempo e interés. La mayor parte de las y los responsables reporta una importante participación a través de expresiones como las siguientes: “los papás apoyan al cien por ciento, siempre que se les solicita algo, vienen” (Morelos); “pues la verdad, los padres de familia, en mi experiencia y allí en la comunidad, han sido padres muy comprometidos con la educación de sus hijos, muy participativos” (Puebla); “los mismos padres de familia te dicen ‘si necesitara algo, pues nosotros colaboramos, apoyamos, cooperamos’ y no hay tanta renuencia en este aspecto” (Sonora). Finalmente, la responsable de Yucatán asevera:

Yo creo que la participación es buena porque por lo que he visto, por ejemplo, en las actividades que hay en las juntas participa el 90, 95 por ciento y en ocasiones el 100 por ciento de los papás, y cuando, por ejemplo, hay que colaborar, colaboran todos... que vamos a hacer una venta para tener fondos, para alguna actividad, todos participan.

No faltan situaciones en que hay renuencia de las familias a participar, como lo expresa una responsable de Puebla: “...no, no ayudan, están trabajando todo el tiempo”; o lo mencionado por una responsable de Morelos: “si les pido [a los padres] que mañana vengan a limpiar la escuela me dicen: ‘no, es que me duele el pie’, y no van”.

Las demandas de participación las establece cada plantel, de acuerdo con sus necesidades y proyectos. De esta manera, se encontró que las actividades en las que participan las familias son múltiples. Las que inciden directamente en el sostén y funcionamiento de los

planteles son las siguientes: 1) generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos; 2) gestiones ante autoridades locales y estatales para conseguir apoyos; y 3) actividades para el funcionamiento de los planteles: limpieza, mantenimiento remodelación o construcción.

Participación en la generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos

Los TBC carecen de recursos económicos y materiales para funcionar; por lo tanto, tienen que generar sus propios recursos. Los comités de padres solicitan a las familias una “cooperación voluntaria” y ésta es la que prácticamente permite la sobrevivencia de los planteles. Los montos que se establecen son variables, pero fluctúan entre 400 y 600 pesos anuales (el equivalente a 20 y 30 dólares). Los recursos que se obtienen se destinan al pago de los insumos materiales para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como papelería, tinta para impresoras y plumones para las pizarras. Asimismo, el dinero se destina a adquirir insumos de limpieza y para el mantenimiento de los planteles. Ante estas carencias —y dada la precariedad económica en la que vive la mayoría de las familias— estas cooperaciones les resultan muy onerosas, sobre todo cuando en las familias hay más hijas o hijos en edad escolar. Esta situación la expresa un responsable de Morelos:

El principal problema de las familias es de tipo económico; los problemas son siempre por el dinero. Hay padres de familia que en ocasiones se acercan al telebachillerato porque no tienen dinero para mandar a sus hijos a la escuela y de plano dicen, “o comemos o los mando”, así que imagínese el trabajo que les cuesta pagar las cooperaciones.

Una responsable también de Morelos reconoce que, a pesar de las dificultades, los

padres de familia “...se esmeran en dar las cooperaciones voluntarias” y puntualiza: “debido a su trabajo agrícola, su economía varía; cuando hay corte o cosecha sí tienen dinero, y cuando no, buscan otro tipo de trabajitos para conseguirlo”. En este mismo sentido, el responsable de Yucatán afirmó: “...luego ya no hay dinero, ya no hay pesca, hay mal tiempo, no hay para la colegiatura”.

El esfuerzo que realizan las familias para pagar las cooperaciones voluntarias, desde el punto de vista de las y los responsables, es porque valoran el hecho de que sus hijos estudien y quieren que el plantel se encuentre en buenas condiciones. Este punto de vista lo expresa una responsable de Morelos, ante el eventual aumento de las cooperaciones:

Ellos cooperan al año con 600 pesos, pero obviamente ven que no les alcanza y el comité ya está proponiendo que a partir del próximo año se coopere por semestre... Sus hijos se merecen tener un salón con piso, una dirección con estantes. Yo creo que nadie va a decir que no, pues yo creo que todos quieren que sus hijos estén en un lugar digno, con mejores condiciones.

Ante las dificultades de las familias para pagar las cooperaciones, las y los responsables de plantel mencionan que los comités valoran y cuidan mucho su presupuesto. Un responsable de Puebla narra lo siguiente:

Ahorita tenemos un poquito de más movimiento porque tenemos más alumnos y más cuotas voluntarias de los padres de familia; no es mucho dinero, pero tratamos de economizar lo más posible y juntar más con algunos eventos que hemos organizado.

Además de las “cooperaciones voluntarias”, tanto los comités de padres como las y los responsables de los planteles solicitan la participación de las familias en actividades que generen fondos económicos adicionales.

Por lo regular, se solicita la preparación y venta de alimentos en las horas de receso, kermeses y eventos sociales de la escuela o de la localidad. Asimismo, son frecuentes las rifas de algún producto o la realización de tómbolas, para las cuales se solicita algún regalo. Si bien estas solicitudes tienen también un carácter voluntario, representan gastos que merman la economía de las familias. En estas actividades participan sobre todo las madres, quienes, a pesar de estar muy ocupadas, invierten su tiempo en la escuela. Una manera indirecta de participación es la asistencia como consumidores a los eventos sociales y escolares en los que se recaudan fondos. Una responsable de Yucatán narra la experiencia de su plantel:

Ahorita tenemos la actividad de las lenguas maternas y los padres de familia van a hacer su venta. Entonces invitamos a toda la comunidad para que vea el evento y pues sí, siempre nos compran lo que las mamás hacen: que sus empanadas, que sus vaporcitos, que sus tortas y así, siempre... Para la venta se forman grupos y ellas van a sus casas a hacer su venta o a veces allí mismo la están friendo y así calentito. Entonces la gente cuando termina la actividad compra su cena y pues es una parte que también nos está apoyando.

Los ingresos económicos que se obtienen con estos mecanismos se destinan para complementar lo recaudado por las cooperaciones directas. Los fondos se utilizan frecuentemente para resolver alguna urgencia; para la compra de algún aparato o instrumento, como puede ser una computadora, mobiliario, calentadores o ventiladores; para reparaciones de las instalaciones, o para el alquiler de sillas o algún insumo para los eventos sociales de la escuela. En este sentido, la responsable de Morelos comentó: “con lo que vendemos en los eventos que organizamos vamos haciendo la ronchita para comprar lo que nos haga falta, por ejemplo, el horno para quienes toman el taller de repostería”.

Participación en las gestiones ante autoridades

Para afrontar las necesidades de los TBC se requiere de apoyos externos, como los que provienen de la propia comunidad, de las autoridades locales y estatales o de actores individuales, por ejemplo, políticos o empresarios. Para ello, los comités de padres, de manera directa o acompañados por miembros de las familias, principalmente de las madres, realizan gestiones para solicitar apoyos y llevar a cabo los trámites necesarios. Una responsable de Morelos comentó: “si se tiene que hacer una gestión, se pone en el grupo del comité quién puede apoyar y aunque no sea la presidenta o la tesorera, va quien puede participar”.

Los comités y las familias acuden ante las autoridades locales y estatales para gestionar apoyos. Las solicitudes son diversas y se pueden distinguir las siguientes: 1) anunciar en lugares públicos y a través de altavoces las actividades escolares, por ejemplo, inscripciones o eventos sociales; 2) préstamo o autorización para el uso de algún espacio público, como un auditorio, un parque o un salón para algún evento social; 3) participación de alguna dependencia pública para alguna campaña de salud, pláticas de apoyo psicológico o asesoría en alguna materia; 4) apoyo económico para el pago de algún profesor o profesora que imparta cursos especiales; 5) apoyo económico para el pago de servicios (luz, agua e Internet), para el mantenimiento escolar, para la adquisición de materiales educativos, de limpieza o de construcción; 6) cesión de algún predio o instalación pública para el TBC; y 7) trámites de regularización de algún predio.

Por otra parte, también se observan solicitudes y gestiones de apoyo ante actores individuales, como los siguientes: 1) miembros de la comunidad, a fin de que donen algún terreno para la escuela, que presten un espacio o bien que ofrezcan algún servicio; 2) algún político, ya sea que tenga un cargo o sea candidato y esté dispuesto a ayudar al plantel;

3) comerciantes o empresarios dispuestos a hacer alguna donación económica o en especie. Un ejemplo de las labores de gestión y de las negociaciones que esto conlleva lo narra un responsable de Sonora:

Se hizo la solicitud al presidente municipal de que nos apoyara con los aires acondicionados, él accedió a apoyarnos, pero con la condición de que nosotros le hiciéramos alguna actividad, algún evento en que participaran miembros de la comunidad, padres de familia. Así que organizamos un evento en la comunidad, a modo de las comunidades rurales: unas carreras de caballos, unos juegos de argollas, un baile, una kermés organizada por los alumnos y apoyada por los padres de familia. Tuvimos una buena respuesta de la comunidad, nos apoyaron mucho con maquinaria para preparar el terreno, el comité nos ayudó mucho a gestionar. Hubo también una venta de cerveza a beneficio de la escuela, todo eso.

La importancia de estas acciones de gestión las resume una responsable de Morelos: “por la gestión de los padres de familia se hizo todo... todo ha sido poco a poco.”

Todas estas gestiones, desde las más simples hasta las más complejas, implican para los comités y para las familias gastos de traslado y, sobre todo, tiempo. Los resultados dependen de la constancia de las gestiones del comité, las relaciones, el liderazgo de las y los responsables, la voluntad de las autoridades y, sobre todo, la disponibilidad de los recursos, como lo recuerda la responsable de Morelos:

No hay tantos lugares donde gestionar, es una comunidad alejada, entonces acudimos a ayudantía municipal, presidencia municipal, y lo más cercano es eso, nuestras autoridades municipales o locales y muchas veces no tienen el recurso, entonces, aunque se haga la gestión, si no hay recurso, no hay lo que estamos pidiendo o gestionando.

Participación para el funcionamiento del plantel: limpieza, remodelación o construcción

La estructura de los TBC no contempla la figura de vigilante o encargado de la limpieza, de manera que cada plantel asume estas actividades. En la mayoría de los casos, las y los estudiantes son quienes asean la escuela, y para ello se establecen calendarios por grupo, o bien, comisiones. Hay planteles que asignan dichas actividades como “castigo” a quienes llegan tarde o no portan el uniforme; sin embargo, también hay TBC en los que las propias familias, principalmente las madres, se encargan de la limpieza diaria, como lo narra una responsable de Yucatán:

Respecto a mejorar la escuela, nos organizamos con el comité, de hecho, firmamos la presidenta de padres de familia y dos padres más para que la escuela siempre se vea limpia, bonita, y los salones limpiecitos. Entonces nos tocó martes y jueves a las mamás y vienen a hacer la limpieza del baño y los papás vienen el domingo a hacer lo demás.

Más allá de las actividades cotidianas, se presentan situaciones en las que se requiere la participación directa de las familias. Un ejemplo de ello es el mantenimiento y rehabilitación que fue indispensable al regresar a las clases presenciales después del confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19. Tanto los padres como las madres cortaron la hierba, retiraron la basura y limpiaron a profundidad el plantel y el mobiliario. La participación se realizó a partir de trabajo colectivo sin pago, como lo narra una responsable de Morelos:

Durante la pandemia estuvimos citando a faenas a papás y a alumnos. Yo organizaba las faenas con el comité de padres de familia y por grupos: un domingo citábamos medio grupo, iba yo, el comité y 15 papás y el otro domingo

iban los otros, y ya cuando regresamos es que estaba todo limpio.

En otros momentos ocurren situaciones urgentes para las que se requiere la participación de algún miembro de la familia, por ejemplo, para la reparación de desperfectos del plantel: fallas eléctricas, fugas de agua, problemas con la cerradura de alguna puerta, ajustes a las instalaciones, o bien, la construcción de una cerca. También se solicita el apoyo a quien cuente con algún vehículo de transporte o alguna herramienta que se requiere para las reparaciones. En primera instancia se recurre a algún familiar de la comunidad estudiantil, quien de manera voluntaria pueda realizar la actividad o que por lo menos ofrezca algún descuento. Una responsable de Morelos narra la manera como resuelve las necesidades que se presentan en sus instalaciones:

Lo que se hace mucho es ir viendo qué papás saben reparar qué cosas, para que ellos mismos sean la mano de obra; si ya se descompu-so el baño, un papá que sepa de plomería. Los padres apoyan a arreglar lo que pueden y las madres a hacer la limpieza.

Además de las reparaciones y actividades de mantenimiento, las y los responsables de plantel solicitan apoyo de las familias para la realización de algún evento escolar. Es el caso de la colocación de techos, de escenarios y sonido.

Como se mencionó anteriormente, los TBC fueron creados como parte de un programa de ampliación de la cobertura de bajo costo que no requería la construcción de nuevos planteles, sino que utilizaría las instalaciones de las telesecundarias durante el turno vespertino.

El hecho de compartir los espacios generó múltiples problemas, ya que las y los directores de las telesecundarias se sentían invadidos por los TBC. Entre los problemas más frecuentes se encuentran: 1) no se permitía al TBC el uso de la oficina de dirección o el acceso a algunas aulas y laboratorios; 2) se llegaba a cerrar el acceso al

agua; 3) no se proporcionaba la clave de Internet; 4) se culpabilizaba a las y los estudiantes de TBC de maltrato a las instalaciones y al mobiliario; y 5) las y los estudiantes no contaban con un referente espacial para la construcción de su identidad (Guzmán, 2018).

Ante dichos problemas, docentes, responsables, estudiantes y familias proyectaron la idea de contar con su propio plantel. Algunos TBC consiguieron oficinas o escuelas abandonadas que reconstruyeron o adaptaron. Se inició un largo proceso para regularizar los espacios donados, en tanto que el trabajo fue realizado directamente por padres, madres y estudiantes. Los costos de los materiales fueron cubiertos directamente por las familias, por medio de recaudación de fondos y la gestión de donaciones. Este proceso lo comparte una responsable de Morelos:

Cuando se compartían las instalaciones con la telesecundaria, la comunidad dice: “queremos un plantel, sí, pero en la mañana”. Estábamos en la tarde, si ahorita se siente el calorcito, en las tardes es horrible. Platicamos con nuestras autoridades estatales y dijeron bueno, si encuentra un espacio para cambiarse a la mañana está bien, pero se requieren butacas, pizarrones, todo lo demás. Estas instalaciones en realidad eran como una bodega y tenían material de herrería porque se daban unos talleres y estaba abandonado; se lavó, se pintó, había algunas butacas.

Otros TBC consiguieron la donación de algún terreno por parte de la comunidad; después iniciaron los trámites de regularización y el diseño del plantel para continuar con la limpieza del terreno y la construcción. Al igual que en el caso anterior, se requirió del trabajo directo de las familias, principalmente de padres, madres y estudiantes. Como dice la responsable de Morelos:

Todos le entraron... los hombres con el mosquito y con el machete a deshierbar todo el

terreno y las mamás con toda la adaptación de los salones y de la limpieza. Al inicio se hicieron listas de necesidades y se les preguntó a los padres con qué podían ayudar y los mismos padres fueron proponiéndose a apoyar en algunas tareas.

Tanto la remodelación como la construcción de los planteles ha implicado un largo proceso de negociaciones y trabajo colectivo cuyo resultado es tener una escuela propia, tanto para estudiantes, docentes y responsables, como para las familias y la comunidad. Este logro es motivo de orgullo para los y las participantes. Hay casos en los que no se ha podido llegar a la meta, ya sea por falta de apoyo o por otro tipo de obstáculos. Cabe mencionar que el confinamiento sanitario derivado de la pandemia por COVID-19 interrumpió el proceso que venían realizando algunos planteles. A partir del regreso presencial a las actividades escolares se han retomado las actividades tanto de remodelación como de construcción. En ese sentido, se ha tenido que iniciar por afrontar el abandono que sufrieron las construcciones durante dos años.

CONCLUSIONES

Como ha podido observarse, las actividades en las que participan las familias son diversas. Si bien cada plantel tiene sus especificidades y sus propias demandas, destaca la intensa participación para lograr el funcionamiento y el sostén material de los planteles en tres grandes rubros: 1) generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos; 2) gestiones ante autoridades locales y estatales para conseguir apoyos; y 3) actividades para el funcionamiento de los planteles: limpieza, mantenimiento, remodelación o construcción. Las familias que participan lo hacen como una manera de apoyar la educación de sus hijos, pues su expectativa es que el bachillerato les brinde mayores oportunidades de vida. Los padres y madres

que participan saben que sus aportes tienen que ser materiales porque no pueden apoyar a sus hijas e hijos en aspectos académicos. Ellas y ellos confían en la escuela, en sus docentes y responsables, por ello delegan las responsabilidades que no pueden asumir. Asimismo, existen familias que no participan porque no tienen condiciones para hacerlo o porque priorizan que sus hijas e hijos trabajen.

Además de las dificultades materiales que enfrentan los TBC, la pandemia por COVID-19 agravó su situación. Las familias tuvieron que enfrentar nuevos desafíos y problemas económicos. De manera conjunta, responsables, docentes y familias, con sus propios recursos y sin el apoyo estatal y federal, lograron la continuidad de las actividades escolares.

Estos casos de bachilleratos rurales muestran que su problema no es la relación entre la participación de las familias y el aprovechamiento escolar, como lo reporta la literatura, sino que está en juego la existencia misma de las escuelas. Asimismo, los TBC permiten observar que cuando las instituciones no pueden solas y hay necesidades apremiantes, las familias participan, independientemente del nivel que cursen sus hijos e hijas. Los modelos de participación de las familias reportados por la literatura contemplan distintos ámbitos: como agentes de apoyo a la escuela (Martiniello, 2000), a través de las demandas monetarias y productivas (Gubbins, 1997) y en actividades como el voluntariado y la colaboración con la comunidad (Epstein, 2010); no incluyen el mantenimiento directo y mucho menos la construcción de las escuelas. Las prácticas de participación que reportan los estudios mexicanos también se aplican en los TBC (Infante, 2021; Infante y Padilla, 2020; Zayas, 2010). Nuevamente, la gran diferencia radica en que las familias no participan en el mantenimiento ni en la construcción de sus planteles en los contextos urbanos. En este mismo sentido, se reconoce que en México es común que se soliciten cooperaciones voluntarias y que las familias participen en las actividades de apoyo económico en las escuelas

de todos los niveles educativos y contextos, así como es cada vez más frecuente que se solicite el apoyo directo de las familias para insumos escolares y de limpieza, sin embargo, se ha destacado una situación extrema en los TBC, en los que, a pesar de las condiciones de precariedad de las familias, éstas sostienen prácticamente sus planteles.

Para afrontar la precariedad de los planteles, el liderazgo de las y los responsables es central, así como la comunicación estrecha y constante que establecen con las familias les permite mantener un vínculo y convocarlas a participar. El papel del comité de padres resulta importante como instancia mediadora entre las y los responsables y las familias, pero, sobre todo, para asumir las responsabilidades y resolver los problemas tanto inmediatos como de largo alcance que se presentan en el plantel. Cabe mencionar la importancia de los apoyos de la comunidad y de las autoridades locales ante las demandas de las familias. En ocasiones, es la propia comunidad la que impulsa la creación o la construcción de un nuevo plantel y dona algún terreno.

En estos casos puede vislumbrarse que la participación de los distintos miembros de las familias es diferencial. De acuerdo con los patrones tradicionales, las madres son quienes

participan de manera más directa en las actividades cotidianas de la escuela; son ellas quienes asisten mayoritariamente a las reuniones, hablan con las y los responsables cuando se les solicita, contribuyen a las labores de gestión o recaudación de fondos y realizan la limpieza del plantel, todo ello además de sus actividades laborales y domésticas. Los padres, por su parte, realizan trabajos de construcción y de mantenimiento de los planteles, ya sea en el corte de la hierba o a través de oficios de electricidad, plomería o carpintería.

Ante el vacío dejado por la falta de apoyos estatales y federales, son las familias quienes se hacen cargo y llenan los huecos financieros en los que se encuentran los planteles. Dado el nivel de precariedad económica de las familias, el pago de “cuotas voluntarias” les resulta muy oneroso. El trabajo directo en el mantenimiento y la construcción de los planteles, así como en la gestión de fondos para la escuela, les implica, además, tiempo, el cual se agrega a las jornadas intensas de trabajo. En suma, queda en evidencia que las familias más vulnerables asumen las responsabilidades, en tanto que el Estado mexicano no garantiza el derecho a la educación de los jóvenes al no cumplir con la obligación de ofrecer una educación gratuita, equitativa e inclusiva, como lo marca la ley.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Carlos, Giovanna Valenti y Eduardo Aguiñaga (2017), “Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México”, *Calidad de la Educación*, núm. 46, pp. 53-95. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- ARIAS, Patricia (2009), *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*, México, Universidad de Guadalajara/Miguel Ángel Porrúa.
- AZAOLA, Marta Cristina (2010), “Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 67-82. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20576>
- BOLÍVAR, Antonio (2006), “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146, en: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2006/re339/re339-07.html> (consulta: 25 marzo de 2022).
- CANO, María, Inmaculada Antolínez y Esther Márquez (2015), “Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 69, pp. 181-211, en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300181 (consulta: 24 de marzo de 2022).

- CASTRO, Ana y Ana García (2016), “Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 18, pp. 193-208. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- DUBET, François (1997), “École, familles: le malentendu”, en François Dubet (dir.), *École, familles: le malentendu*, París, Les Éditions Textuel, pp. 11-42.
- EPSTEIN, Joyce L. (2010), “School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share”, *Phi Delta Kappan*, vol. 92, núm. 3, pp. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- ERICKSON, Frederick (1989), “Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza”, en Merlin C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, pp. 195-302.
- ESTEINOU, Rosario (1999), “Fragilidad y recomposición de las relaciones familiares. A manera de introducción”, *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 2, pp. 11-26, en: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1258> (consulta: 22 de abril de 2022).
- ESTRADA, Marcos Jacobo y Sergio Jacinto Alejo (coords.) (2019), *El telebachillerato comunitario: de la cobertura a la búsqueda de equidad*, México, Universidad de Guanajuato/Cologón.
- FLICK, Uwe (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GARCÍA, Francisco (2003), “Las relaciones escuela-familia: un reto educativo”, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 26, núm. 4, pp. 425-437. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Gobierno de México (2019, 30 de septiembre), Ley General de Educación de 2019, *Diario Oficial de la Federación*, México, en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> (consulta: 10 de noviembre de 2022).
- Gobierno de México (2022), “Beca universal para el bienestar Benito Juárez de educación media superior”, México, en: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589> (consulta: 5 de diciembre de 2022).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior-Dirección General de Bachillerato (2020), *Telebachillerato comunitario*, México, SEP-SEMS-DGB, en: <https://dgb.sep.gob.mx/telebachillerato-comunitario> (consulta: 3 de mayo de 2022).
- GUBBINS, Verónica (1997), “Incorporación o participación de las familias: un desafío más de la reforma educativa”, Informe del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, Santiago de Chile.
- GUZMÁN, Carlota (2018), *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*, México, INEE, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf> (consulta: 10 de noviembre de 2022).
- HUBERMAN, Michael y Matheus Milles (2000), “Métodos para el manejo y el análisis de los datos”, en Catalina A. Denman y Jesús Armando Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México, El Colegio de Sonora, pp. 253-300.
- HUERTA, Edna (2010), “Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54, pp. 167-185, en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a08.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022)
- INFANTE, Alejandra (2021), *Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- INFANTE, Alejandra y Laura Padilla (2020), “Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar”, *Siméctica. Revista Electrónica de Educación*, vol. 54, e1011. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-006)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019), “La educación obligatoria en México. Informe 2019”, México, INEE, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf> (consulta: 4 de abril de 2022).
- MADRID, Romina, Mahia Sarcostti, Taly Reininger y María Teresa Hernández (2019), “Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm.3, pp. 1-1. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- MARTINIELLO, María (2000), “Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina”, en Juan Carlos Navarro, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi y Lewis Tyler (eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*, Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional/Banco Interamericano de Desarrollo/Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, pp. 175-210, en: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH684.pdf (consulta: 24 de marzo de 2022).

- MORENO, Tiburcio (2010), “La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 235-249, en: <https://www.redalyc.org/pdf/1567/56717074018.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022).
- PERALES, Cristina (2017), “Implicaciones de las relaciones familia-escuela para la convivencia escolar”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, 20-24 de noviembre de 2017, en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2453.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022).
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1983), “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 12. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- SÁNCHEZ, Pedro, Ángel Valdés, Nayeli Reyes y Ernesto Carlos (2010), “Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México”, *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 71-80, en: <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511008.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022).
- STAKE, Robert (2010), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- VILLARROEL, Gladys y Ximena Sánchez (2002), “Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, núm. 28, pp. 123-141. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>
- WEISS, Eduardo (2017), *Estudio exploratorio del modelo de telebachillerato comunitario y su operación en los estados*, México, INEE, Cuaderno de Investigación núm. 47, en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/estudio-exploratorio-del-modelo-de-telebachillerato-comunitario-y-su-operacion-en-los-estados/> (consulta: 10 de mayo de 2022).
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- ZAYAS, Federico (2010), *La participación de padres y madres en educación escolar*, México, Universidad de Sonora.