



USAID

DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

LEER Y APRENDER

ESTUDIO COMUNIDAD EDUCATIVA



JUNIO DE 2015

Este material es posible gracias al apoyo del Pueblo de los Estados Unidos a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de este reporte es responsabilidad exclusiva de Juárez & Asociados, Inc. y el mismo no necesariamente refleja la perspectiva de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos de América.

USAID Leer y Aprender

**ESTUDIO DE COMUNIDAD EDUCATIVA
INFORME FINAL**

Preparado para:

United States Agency for International Development, Guatemala

Contratista:

Juárez y Asociados, Inc.

Subcontratista:

Plan Internacional

Preparado por:

Khanti Consulting

Mayo de 2015

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de
USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN EJECUTIVO	7
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. OBJETIVOS.....	2
III. METODOLOGÍA.....	2
Selección de escuelas.....	2
Selección de la muestra y técnicas de recolección de datos cualitativos.....	3
Análisis de datos.....	4
Equipo de trabajo.....	5
IV. RESULTADOS PRINCIPALES.....	6
1. Descripción de la muestra: madres entrevistadas	6
2. Percepciones parentales sobre educación y escolarización.....	6
2.1 Aspiraciones académicas.....	9
3. Percepciones sobre la educación bilingüe.....	9
3.1 Percepción de los docentes.....	11
4. Participación parental en el proceso educativo.....	13
4.1 Apoyo brindado desde el hogar.....	13
4.2 Participación en actividades de la escuela.....	16
4.3 Participación en consejos educativos.....	18
5. Percepción parental sobre calidad educativa.....	21
5.1 Significado de calidad educativa.....	21
5.2 Recursos necesarios para lograr calidad educativa.....	25
5.3 Satisfacción con la educación recibida.....	26
6. La calidad educativa y sus desafíos: visión de los docentes.....	28
6.1 Las oportunidades de aprendizaje.....	30
6.2 Cómo encarar los desafíos: visión de los docentes.....	32
6.3 Indicador de calidad: medición de resultados de aprendizaje.....	36
6.4 El papel de la dirección escolar.....	37
7. Programas e instituciones que están apoyando al sistema educativo.....	39
7.1 Apoyo específico a la lectoescritura, participación parental y calidad educativa.....	40

8. Medios de comunicación y sensibilización parental	42
V. DISCUSIÓN.....	43
VI. CONCLUSIONES.....	46
VII. RECOMENDACIONES	48
Involucramiento parental.....	48
Acompañamiento a los consejos escolares.....	48
Educación bilingüe	49
Fortalecimiento del rol del director	49
Comunicación entre actores clave	50
Escuela de padres.....	50
Rendición de cuentas	51
Alianzas con iniciativas locales.....	51
VIII. REFERENCIAS	52

RESUMEN EJECUTIVO

USAID Leer y Aprender está siendo implementado con el objetivo de mejorar los resultados de lectura y calidad educativa, así como aumentar el acceso a la educación de las poblaciones marginadas en doce municipios en el altiplano occidental del país. El Proyecto proporcionará asistencia técnica para mejorar los resultados de lectura de los estudiantes, aumentar la efectividad de los docentes y mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula, así como ampliar la participación de los padres, madres, comunidades y otros actores en el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo del estudio fue elaborar un diagnóstico con los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo una muestra de padres y madres de familia de los primeros tres grados de primaria para identificar los desafíos educativos que enfrentan sus comunidades para el desarrollo de propuestas viables en el abordaje de los temas de calidad educativa, lectoescritura y educación bilingüe intercultural, en seis de los 12 municipios meta.

Este fue un diagnóstico cualitativo de las comunidades educativas en doce comunidades del altiplano occidental, situadas en seis municipios: Chiantla (Huehuetenango), Concepción Chiquirichapa (Quetzaltenango), Concepción Tutuapa (San Marcos), Joyabaj (Quiché), Momostenango (Totonicapán) y Santa María Chiquimula (Totonicapán). El estudio se hizo a través de discusiones en grupos focales con madres, padres y docentes, además de entrevistas semiestructuradas con 42 madres, 23 funcionarios del Mineduc (CTA y directores) y 12 representantes de diversas organizaciones que apoyan en distintas maneras la educación primaria en sus municipios. La recolección de datos con madres se llevó a cabo principalmente en los idiomas k'iche' y mam, mientras que la información recabada con docentes y funcionarios se hizo en español.

Se encontró que, para las familias de las comunidades visitadas en este estudio, el concepto de educación incluye lo siguiente: la adquisición de comportamientos socialmente aceptados, tener buenos modales y aprender a conducirse con seguridad, alcanzar el dominio del español y adquirir competencias básicas, como leer, escribir y aritmética. Dada la pobreza generalizada y el difícil acceso a la educación secundaria, el compromiso mínimo que las familias hacen es velar para que se complete la primaria. Para muchas familias, el mero hecho de enviar a sus hijos a estudiar la primaria ya es un gran logro, principalmente porque ellos no tuvieron esa opción. La escolarización se valora porque la mayoría de familias prefiere que sus hijos no se dediquen a lo mismo que ellas, a actividades que requieren de un gran esfuerzo físico y que son poco remuneradas.

Aunque la mayoría de familias anhela que sus hijos terminen la secundaria y, a pesar que casi todos aseguraron que tanto hijos como hijas deben tener las mismas oportunidades de estudio, la realidad es otra. No obstante, se debe señalarse que el discurso sobre equidad de género en la educación (al menos en la primaria) es predominante. Las familias valoran la educación bilingüe pues desean que sus hijos

hablen bien el k'iche' o el mam porque es parte de su identidad y desean que dominen el español para acceder, eventualmente, a mejores opciones laborales.

Las familias con baja escolaridad tienen expectativas bajas de lo que sus hijos deben aprender en la escuela, no conocen de estándares ni contenidos y por lo general consideran que ese es conocimiento especializado que incumbe principalmente a los docentes. En este contexto, no sorprende que las familias estén satisfechas con la educación recibida. Se encontraron que los diferentes actores tienen discrepancias básicas en las definiciones de calidad educativa y los desafíos que supone. Para las familias, en especial las rurales, la educación es de buena calidad en tanto el personal docente trate bien al alumnado, cumpla con el horario, asigne tareas y hable bien el idioma local. Los docentes enfocan los desafíos que enfrentan en su trabajo en las grandes carencias de sus escuelas: aulas insuficientes e inapropiadas, insuficientes materiales didácticos y textos escolares, aulas sobrepobladas. Muy pocos se vieron como parte del desafío de ofrecer calidad educativa.

Si bien tanto madres como padres consideran que la responsabilidad de educar es compartida con los docentes, cuando un estudiante pierde un grado se le achacan problemas de interés o debilidad o falta de apoyo de su familia. Responsabilizar principalmente al estudiante por su falta de logro como hacen las familias y algunos docentes, aunado a la alta repitencia y a la actitud de las familias que no se puede obligar a estudiar conlleva con frecuencia a la deserción.

La participación parental en el proceso educativo varía. Con frecuencia, y con notables excepciones, más que quererse desligar de la escolarización de sus hijos (como tienden a pensar muchos docentes), las familias se sienten desubicadas, pues la escuela les sigue pareciendo un entorno un tanto extraño, sintiéndose poco calificados para ayudar a sus hijos. Además, hay que considerar que desde el punto de vista de las familias, el apoyo principal que deben proveer las madres es mandar a sus hijos a la escuela limpios y bien alimentados, en tanto la de los padres es proveer los fondos, tanto para la alimentación como para los recursos que exige la escuela. La mayoría de madres asiste a las reuniones y asambleas que organiza la escuela, pero siempre persiste una minoría que no llega siquiera a recoger las notas cada bimestre.

El apoyo parental al proceso de aprendizaje se da en dos ámbitos, el hogar y la escuela. En todos los municipios las madres, y en menor medida los padres, participan en diferentes grados de intensidad en la supervisión de las tareas escolares. Por lo general, las madres con menor escolaridad se apoyan en familiares (muchas veces los hijos mayores) o vecinos para revisar y apoyar con las tareas. La mayoría de madres y algunos padres van a las reuniones que hace la escuela al menos dos veces al año, y muchas asisten con mayor frecuencia. Hay poco entusiasmo en formar parte de los consejos escolares, principalmente por los requerimientos burocráticos y legales que supone, los cuales pueden parecer imposibles de superar si se tiene poca o ninguna escolaridad. En algunos lugares, aunque las madres son las más activas en los consejos escolares, los puestos directivos son ocupados por padres. Aunque la adquisición de la lectoescritura es una de las razones fundamentales para enviar a los hijos a la escuela, el apoyo que se le da desde el hogar es poco sistemático:

las madres revisan los cuadernos para ver cómo van mejorando los trazos, pero no lo hacen siempre. Se les pide a los estudiantes que lean en voz alta, pero no con la frecuencia deseada.

En todos los municipios visitados hay otras organizaciones que apoyan a las escuelas, principalmente las municipalidades, quienes contribuyen tanto con la infraestructura como con la contratación de docentes. En varios municipios los alcaldes auxiliares motivan a los padres y madres, tanto para la matriculación como para el apoyo desde el hogar. Los centros culturales usualmente cuentan con bibliotecas que ponen al servicio de la población escolar y varios de ellos han organizado actividades de apoyo a la lectoescritura. Además, en cinco de los seis municipios hay (o ha habido hasta muy recientemente) proyectos que han apoyado la lectoescritura, la educación bilingüe y la participación parental.

I. INTRODUCCIÓN

El Proyecto USAID Leer y Aprender es implementado con el objetivo de mejorar los resultados de lectura y calidad educativa y aumentar el acceso a la educación de las poblaciones marginadas (niños indígenas y los jóvenes fuera del sistema escolar). Este Proyecto proporcionará asistencia técnica para mejorar la calidad y equidad de los resultados de lectura de los estudiantes, aumentar la efectividad de los docentes y mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula para lograr un efectivo aprendizaje del primer y segundo idioma en el aula; ampliar las oportunidades de aprendizaje de las poblaciones marginadas, especialmente las niñas y los grupos indígenas; y ampliar la participación de los padres, madres, comunidades y otros actores en el aprendizaje de los estudiantes. Este proyecto también tiene por objeto permitir a los jóvenes del altiplano occidental, (específicamente en Quetzaltenango, Huehuetenango, San Marcos, Totonicapán y Quiché) lograr una mayor autosuficiencia económica y mayores niveles de compromiso cívico y educativo.

El Proyecto USAID Leer y Aprender tiene dos componentes. El componente A busca mejorar las habilidades de lectura en grados iniciales de poblaciones subatendidas en el occidente del país. El componente B pretende que los jóvenes adquieran habilidades de autosuficiencia económica y cuenten con sistemas de apoyo; acceso a educación relevante y claramente definida así como a medios de subsistencia y participación ciudadana.

El presente informe comprende los principales hallazgos del diagnóstico cualitativo de la comunidad educativa, principalmente de padres y madres. Después de describir la metodología, en los resultados se detalla la percepción de madres y padres sobre el significado y valoración que dan a la escolarización, incluyendo la educación bilingüe; el logro académico anhelado para sus hijos e hijas, su participación en el proceso educativo, tanto desde casa como en la escuela y su percepción sobre lo que conlleva la calidad educativa. Después se presenta el punto de vista de los docentes y funcionarios del Mineduc con relación a los desafíos que supone ofrecer una educación de calidad, seguido por los programas e instituciones que trabajan en los seis municipios de estudio y que de diferentes maneras están apoyando al mejoramiento de la calidad educativa que se ofrece en las escuelas primaria. Por último, se presenta la discusión sobre los hallazgos, conclusiones y algunas recomendaciones.

Como en toda investigación cualitativa, los análisis y resultados presentados no tienen el carácter de representación estadística y, por tanto, no se pueden generar a partir de ellos inferencias que vayan más allá de los casos estudiados. Lo que se pierde en extrapolación, sin embargo, se gana en profundidad. Por eso, las conclusiones de este estudio, sin pretender constituirse en modelo para otros casos, representan una posibilidad de reflexión y acción frente a la compleja realidad que se trata de interpretar.

II. OBJETIVOS

Elaborar un diagnóstico con una muestra de padres y madres de familia de los primeros grados (de primero a tercero), comunidad educativa, y actores clave para identificar desafíos educativos que enfrentan sus comunidades para el desarrollo de propuestas viables en el abordaje de los temas de calidad educativa, lectoescritura y educación bilingüe intercultural, en seis de los 12 municipios del área de intervención del proyecto.

III. METODOLOGÍA

Este fue un estudio cualitativo. La recolección de datos se hizo en forma simultánea por tres equipos maya-hablantes que respondían a la diversidad lingüística de las comunidades de estudio: k'iche' (Joyabaj, Momostenango y Santa María Chiquimula); mam, variante norte (Concepción Tutuapa) y mam, variante quetzalteca (Concepción Chiquirichapa). La recolección de datos se hizo en febrero de 2015.

SELECCIÓN DE ESCUELAS

En consenso con la contraparte (Plan Internacional) en enero de 2015 se acordó recolectar datos en seis municipios: Santa María Chiquimula y Momostenango, Totonicapán; Joyabaj, Quiché; Chiantla, Huehuetenango¹; Concepción Tutuapa, San Marcos y Concepción Chiquirichapa, Quetzaltenango. Los primeros tres municipios corresponden a comunidades lingüísticas k'iche' y los otros tres a la comunidad mam, en sus dos variantes dialectales. Con la ayuda de los Coordinadores Técnico-Administrativos (CTA) del Ministerio de Educación en cada municipio se seleccionaron dos escuelas: una urbana y una escuela rural de una aldea relativamente grande, no muy lejana (a no más de 60 minutos de la cabecera municipal) para un total de 12 escuelas seleccionadas.

Cuadro 1. Comunidades seleccionadas

Departamento	Cabecera municipal	Aldea
Totonicapán	Momostenango	Pakutur
	Santa María Chiquimula	El Rancho
	Joyabaj	La Estanzuela
Quiché	Joyabaj	La Estanzuela
San Marcos	Concepción Tutuapa	Antigua Tutuapa
Quetzaltenango	Concepción Chiquirichapa	Tuicanabaj
		Excomucha ²
Huehuetenango	Santa Bárbara	Caserío Canjá
	Chiantla	Cantón Ojo de Agua

¹ La selección original incluyó al municipio de Santa Bárbara, pero dados los problemas de comunicación con las autoridades comunicativas de este lugar el trabajo se hizo en Chiantla.

² Debido a problemas de convocatoria en la escuela de niñas de la cabecera municipal, parte de la recolección de datos se llevó a cabo en esta aldea.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

En los estudios cualitativos la muestra no se calcula por fórmulas estadísticas sino por juicios sobre las fuentes posibles de varianza. Usualmente se trabaja en pocas comunidades y con números de muestras pequeñas, pues lo que se busca no son explicaciones o comprobación de hipótesis basadas en métodos estadísticos sino en explicaciones sobre “los pensares, los saberes y los sentires”. La selección de los participantes del estudio recayó en la dirección y personal docente de las escuelas, a quienes se les solicitó que convocaran a madres y padres para ser entrevistados.

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Entrevistas semiestructuradas

- Con la ayuda de los docentes, en cada comunidad visitada se entrevistó a madres que no formaran parte de los consejos escolares, varias de ellas con hijos repitentes de primero o segundo grado o con sobre-edad. Esto se hizo así porque se ha observado que estos niños tienden a la deserción escolar sin que esto genere mayor oposición en sus hogares. En cada comunidad se hizo alrededor de cuatro entrevistas (total, 42 entrevistas). Las entrevistas se realizaron en el idioma que la madre seleccionara: español o el idioma maya local.
- En cada cabecera municipal se entrevistó a personal técnico administrativo del Mineduc (CTA) y a funcionarios municipales (comisión educativa) y a trabajadores de ONG que apoyaran procesos educativos (total, 21 entrevistas). Estos últimos fueron identificados por personal de la municipalidad.
- Directores de escuelas. Se entrevistó a los directores de todas las escuelas visitadas (total, 12 entrevistas).

Todas las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de las personas entrevistadas y luego transcritas (las entrevistas a madres que fueron realizadas en idiomas mayas fueron traducidas al español).

Discusión en grupo focal

- Docentes. Con la ayuda de los CTA, en cada municipio se convocó a docentes de los primeros tres grados de primaria de varias escuelas del municipio; la mayoría provino de escuelas rurales. A modo de no interrumpir con sus labores docentes, la reunión se hizo al terminar la jornada laboral. Para desagregar las opiniones por género, en la mitad de los municipios se convocó sólo a maestras y en la otra, sólo a maestros (total, 7 grupos de discusión³).
- Madres. Con el apoyo del personal docente, en cada comunidad se convocó a diez madres. Aunque se solicitó que se invitara a aquellas que fueran (o hubieran sido) parte de los consejos escolares, este no fue siempre el caso

³ En Momostenango se realizaron dos grupos focales con docentes.

(total, 12 grupos de discusión). Las discusiones se realizaron en el idioma que las madre seleccionaran y la mayoría fue en los idiomas mayas locales (mam o k'iche').

- Padres. En cada comunidad urbana se convocó a diez padres, algunos de los cuales también eran miembros de los Cocodes y otros comités locales y que tuvieran hijos estudiando los primeros años de primaria. La participación de padres fue baja y en promedio llegaron unos seis a cada sesión (total, 6 grupos). La mayoría de estas entrevistas fue en español, con algunas intervenciones en mam o k'iche'.
- Alumnos. En cada escuela se hizo una breve dinámica (unos 15 minutos) con niños y niñas de tercer grado para indagar con ellos la ayuda que reciben desde casa, quiénes los ayudan en su aprendizaje de la lectoescritura, así como los hábitos de lectura de sus familias (total, 12 dinámicas).

Las discusiones se hicieron en el idioma de preferencia de los participantes (los padres usualmente prefirieron hacerlo en español, las madres en k'iche' o mam; las dinámicas con niños se hicieron en el idioma maya local, a excepción de Chiantla, donde se hicieron en español), fueron grabadas y luego transcritas al español. Las discusiones fueron facilitadas por una persona mientras otra tomaba notas y tuvieron una duración aproximada de unos 90 minutos.

Cuadro 2. Resumen de datos recolectados

Municipio	Grupos focales	Entrevistas madres	CTA	Directores	Funcionarios y empleados ONG
Concepción Tutuapa	4	8	2	3	1
Chiantla	4	8	2	2	1
Concepción Chiquirichapa	4	8	1	3	4
Joyabaj	4	9	2	2	1
Momostenango	6	9	2	3	4
Santa María Chiquimula	4	8	0	1	1
TOTAL	26	42	9	14	12

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS DE DATOS

Se hizo un análisis de contenido, utilizando los datos de las entrevistas y grupos focales como texto libre. Siguiendo los lineamientos de Miles y Huberman (1994) este proceso constó de tres pasos:

1. Transcribir y ordenar la información. Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabadas y transcritas en formato electrónicos (documentos MS Word).

2. Codificación de textos. La codificación implica agrupar la información. Los códigos son etiquetas o recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. Los códigos pueden referirse a conceptos o temas

de interés, sean estos descubiertos por el investigador sobre la marcha o constituyan fases dentro de un proceso. Por medio de software específico (MaxQDA) se codificó toda la información en segmentos o trozos de diferente tamaño: desde palabras a párrafos completos. Se hicieron tres archivos, según el tipo de informantes: i) madres y padres (textos de entrevistas a madres y discusiones en grupo focal con madres y padres), ii) docentes (entrevistas a directores y CTA y discusiones en grupo focal con docentes) y iii) funcionarios (textos de entrevistas). Dentro de cada archivo los textos se organizaron por municipio de procedencia. Una vez toda la información ha sido codificada, el software utilizado permite recuperar y organizar los segmentos codificados y generar archivos por tema o categoría de interés. De esta manera fue posible hacer el análisis de determinados temas, por ejemplo a nivel de municipio (v.g., percepciones sobre la educación bilingüe en Momostenango y en Concepción Chiquirichapa), hacer una comparación a nivel de cabecera municipal vs. aldeas y por tipo de participante (v.g., docentes y madres).

3. Integrar la información. El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías, forzando al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han identificado los conceptos y temas principales se deben relacionar éstos entre sí para poder elaborar una explicación integrada, lo cual usualmente lleva dos fases. Primero, se analiza, examina y compara el material dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas. Este análisis permite luego desarrollar la interpretación y las conclusiones.

EQUIPO DE TRABAJO

El trabajo estuvo liderado por una antropóloga. Se contó también con el apoyo de un estudiante de sociología pendiente de tesis y personal mayahablante (tres personas por equipo, casi todos con estudios universitarios), todos con experiencia previa en la conducción de grupos focales y metodología cualitativa en general.

Cuadro 3. Equipo de trabajo

Nombre	Idioma materno
Isabel García	K'iche'
Aurora García	
María Bulux	
Irene Maldonado	Mam, variante norte
Benjamín Tomás	
Juana Sales	Mam, variante sur
María Adriana Hernández	

IV. RESULTADOS PRINCIPALES

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA: MADRES ENTREVISTADAS

Se presentan algunos datos sociodemográficos de las madres entrevistadas; de las demás personas que participaron en el estudio no se obtuvo esta información.

Las 42 madres tenían entre 25 y 45 años (media = 32.8). Dieciséis de ellas (38%) nunca asistió a la escuela, el 24% recibió tres o menos años de instrucción y el 21% tuvo educación postprimaria (dos de ellas con secundaria completa). La mayoría tenía entre tres o cuatro hijos (rango = 1-11). El idioma predominante al seno de los hogares varía: en Concepción Chiquirichapa el 86% habla predominantemente mam, en tanto en Momostenango el 56% habla tanto k'iche' como español y apenas el 11% habla exclusivamente k'iche' (ver Cuadro 4). Como era de esperarse, dado que la educación bilingüe es relativamente reciente, en muy pocos hogares hay algún miembro que pueda escribir el idioma maya; ninguna en Santa María Chiquimula y tres en Concepción Tutuapa. De los cinco hogares donde sí lo había, en tres de ellos eran los hijos quienes podían hacerlo.

Cuadro 4. Características de la muestra, madres entrevistadas

Municipio	Edad promedio	Años de escolaridad promedio	Número de hijos, promedio	Idioma que se utiliza en casa	Escribe idioma maya
Chiantla (n=8)	35	4	3	Español = 100%	0%
Concepción Chiquirichapa (n=8)	30	4	3	Mam = 86% Español y mam = 14%	14%
Concepción Tutuapa (n=8)	33	4	4	Mam = 29% Español = 29% Ambos = 43%	29%
Joyabaj (n=9)	34	3	3	K'iche' = 44% Español = 11% Ambos = 44%	11%
Momostenango (n=9)	36	4	5	K'iche' = 11% Español = 33% Ambos = 56%	11%
Santa María Chiquimula (n=8)	29	2	4	K'iche' = 43% Español = 29% Ambos = 28%	0%

2. PERCEPCIONES PARENTALES SOBRE EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

La percepción que las familias tienen sobre la educación, en conjunto con su situación económica, influye no solo en la escolarización de los hijos sino también en su involucramiento en su aprendizaje. Tanto en las discusiones en grupo focal como en las entrevistas individuales se encontró que la escolarización es valorada y vista como una forma de movilidad social ascendente. Tanto madres como padres saben que la

educación es un medio para conseguir mejores trabajos y mayores ingresos, una forma de vida “menos sufrida” y, entre las familias campesinas, una vida “sin llevar tanto sol”. Aunque casi todos los participantes en este estudio aspiraban a que tanto sus hijas como sus hijos terminaran la secundaria e incluso fueran a la universidad, en la práctica, dada su condición de pobreza, el nivel de compromiso es apoyar la educación primaria.

Tanto a padres como a madres se les preguntó qué diferencias encontraban ellos en los procesos educativos de hijas e hijos y consistentemente dijeron que las oportunidades educativas había que ofrecerlas “parejo” y que solo en tiempo de los “abuelos” se daban esas diferencias por género. Aunque en la práctica las diferencias en escolaridad persisten, la aseveración de los padres permite inferir dos cosas: i) las diferencias por género resultan socialmente inaceptables y se niegan o ii) los privilegios que gozan los niños (tienen tasas netas de escolarización y finalización de primaria más altas que las niñas) son inconscientes y no deliberados. Para fines de presentación y para evitar repetir que las familias usualmente niegan diferenciar a hijos e hijas, se señalan diferencias de género únicamente cuando sean admitidas por los padres o fueran descubiertas en el análisis de los datos.

Para muchas de las madres y padres consultados, la educación es saber comportarse, tener buenos modales y mostrar respeto. Dar educación a los hijos es darles buenos consejos, saber guiarlos. Educar es dar una guía moral, cuya responsabilidad es principalmente de la familia pero también del sistema educativo. Al igual que en otras comunidades mayas, el respeto y el buen comportamiento son elementos centrales del ser educado y una manifestación común de la pérdida del respeto es el no saludar. Se manda a la niñez a estudiar con el deseo que adquieran también las competencias básicas: leer, escribir, hablar bien el español y aprender a comportarse y a respetar.

A través de la escolarización se adquieren buenos modales y mejores habilidades, a modo que los niños y niñas aprenden a expresarse correctamente. Se piensa que la escuela conlleva a un crecimiento personal y funciona como una guía moral para el alumnado, enseñándole a distinguir lo bueno de lo malo a modo que se conviertan en buenos ciudadanos y personas “con valores”. El principio fundamental que se considera necesario adquirir es “el respeto”. Aunque los padres saben que este principio se enseña en casa, desean que la escuela lo refuerce. Se piensa que la escuela también tiene la capacidad de moldear el comportamiento y capacidades de los alumnos, lo que muchas madres llamaban “desarrollarse” o “saber desenvolverse”.

A madres y padres se les consultó sobre los aspectos más importantes de escolarización (“ir a la escuela”, para deliberadamente diferenciarla del concepto más amplio de educación) y las enseñanzas primordiales que se debían recibir. Hay que señalar que la mayoría de las personas consultadas tuvo una oportunidad limitada para asistir a la escuela, fuera porque no las había cerca, porque sus comunidades fueron afectadas durante el conflicto armado o por la pobreza generalizada de las familias. En general, las metas parentales sobre la escolaridad son tres: a) aprender a

comportarse en un ámbito público, b) aprender a hablar bien el español (especialmente entre las familias monolingües maya) y c) aprender a leer y escribir; la adquisición de nociones básicas de matemáticas fue menos mencionada.

Desde su punto de vista, el mero hecho de asistir a la escuela es un logro por sí mismo y tienden a valorar cualquier cantidad o calidad educativa que sus hijos reciban.

Cuando hay una buena educación para los niños es cuando ellos aprenden bien de todo. Es bueno que vayan a la escuela, porque antes no teníamos oportunidad de ir a la escuela y ahora sí van, para que aprendan a leer y escribir. Hoy en día todos los mandamos a la escuela para que aprendan⁴ (madre, Joyabaj).

Lo que deben de aprender es leer y escribir porque si no crecen como yo, que no conozco ni siquiera leer. Por eso es que nos estamos esforzando para que ellos estudien. Tal vez hay otros estudios más grandes, pero lo que nos pasa es que nosotros no tenemos capacidades, no tenemos para más (madre del área rural, Chiantla).

Muchos tenían dificultades para expresar sus anhelos y se limitaban a decir que lo importante en la educación era “que los niños fueran educados”.

Lo que yo quiero es que ellos tengan educación. Que ellos no sean malcriados con los maestros, que ellos sean educaditos para que el profesor esté contento con ellos. También porque si son rebeldes por eso es que no aprenden, solo vienen a hacer malcriadez aquí (madre, Concepción Tutuapa).

La escolarización es ciertamente valorada, pues se ve como una ruta para lograr una mejor vida y optar a un mejor trabajo. Al mismo tiempo, muchas madres tienen una actitud de intervención mínima con relación al logro académico y consideran que es una prerrogativa del niño o la niña si pone atención en clase y si aprovecha la oportunidad educativa que se le está dando. Comentaba una señora de Concepción Chiquirichapa:

Los niños tienen la oportunidad que les están enseñando. Ya es decisión del niño si quiere estudiar. Yo tengo un hijo y el cuándo quiere va a la escuela y cuando no, no va a la escuela. Pero por lo menos le estamos dando la oportunidad de que estudie. Por ejemplo nosotras no estudiamos y una tiene miedo o no puede hablar el castellano. Ahora con los niños que están estudiando ya es cosa de ellos si dejan de estudiar, porque eso les va a servir cuando sean grandes. Que aprendan para tener una mejor oportunidad en el futuro, para eso los mandamos a estudiar. Y en el caso de los niños para que puedan integrarse en algún grupo, comité o Cocode. Se les está dando esa

⁴ La transcripción se ha hecho lo más literal posible. Para mejorar la comprensión, no obstante, se han corregido faltas de concordancia de género, número y errores en los tiempos verbales. También se han suprimido algunas muletillas.

oportunidad, no como nosotros que no tuvimos la dicha de ir a una escuela (grupo focal con madres rurales, Concepción Chiquirichapa).

2.1 Aspiraciones académicas

Tanto en las discusiones en grupo focal como en las entrevistas individuales se les preguntó a madres y padres sobre sus aspiraciones o deseos con relación al grado de escolarización de sus hijos. La inmensa mayoría deseaba que estudiaran al menos hasta completar el ciclo diversificado y alrededor de la mitad anhelaba que siguieran estudios universitarios. Unos pocos mencionaron que tan solo esperaban que sus hijos e hijas completaran la primaria, pues aunque ellos desearan más, no tenían medios para costear el ciclo básico y menos aún el diversificado. Únicamente una persona consideró que sus hijas merecían una escolaridad menor a la de sus hijos: se trata de una madre del área rural de Momostenango. Ella fue también la única persona que aspiraba a una escolaridad menor a los seis años de primaria. Decía ella,

Pues depende [la escolaridad alcanzada] si mi hijo quiere seguir estudiando. Lo podemos apoyar, nosotros queremos que llegue a cuarto o quinto, porque somos pobres, no tenemos dinero para seguir más... Y mis hijas, pues que saquen tercero o cuarto grado de primaria, algo es algo. No que nosotros no nos dieron nada de estudio. [Ante la pregunta de por qué la diferencia]. Pues porque él es hombre y tiene derecho de salir a su trabajo y es necesario que tenga estudio. No así la mujer, porque ya crece y se casa a temprana edad y se mantienen en la casa. Entonces a ellas no mucho estudio, más para los hombres.

Los anhelos académicos de las familias coexisten con una tolerancia a la repitencia, pues aunque desean que terminen la primaria, no es una prioridad que se finalice el nivel en seis años. Decía una CTA:

En las comunidades les dejan a los hijos a los docentes y que mire el docente que hace ahí. Y cuando el docente dice: “mire, fjese que su hijo no hace las tareas”, le dicen: “déjelo ahí, va a repetir el otro año”... Los padres de familia de las comunidades como que no les interesa... Pero aquí en [este municipio] no es mucho, inclusive se las ha dicho a los docentes: “cuando no llegue un niño, ellos inmediatamente deben ir a visitar a las familias”, y averiguar el motivo por el cual no está llegando el niño.

3. PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

A madres y padres se les preguntó brevemente sobre la opinión que merecía la educación bilingüe. Es de hacer notar que solo una persona (un padre de Momostenango) mostró una opinión adversa; todos los demás consideraron que era una ventaja aprender bien los dos idiomas. Como dijo un padre en Momostenango: “el beneficio del k’iche’ es no perder nuestra cultura y el español es algo necesario”. Aprender bien el español es considerado un prerrequisito para conseguir mejores empleos y la adquisición de este idioma es una de las razones por las que las familias monolingües mayas mandan a sus hijos a la escuela. Madres y padres mencionaron

varias razones por las que desean que sus hijos aprendan bien el mam o el k'iche': 1) es parte de su cultura y de su identidad, 2) es el idioma que se habla en su comunidad y el único que hablan muchos abuelos, 3) el aprendizaje es más fácil si se hace en el idioma materno. Además, en las áreas urbanas de Momostenango y Joyabaj el bilingüismo se ha afianzado y algunas madres comentaban que sus hijos ya no hablaban bien el k'iche'. Ellas desean que la escuela supla sus deficiencias en su idioma. Decían que cuando sus hijos pequeños llegaran a ser maestros, poder hablar y escribir el k'iche' les sería muy necesario. Incluso en Chiantla, donde la población es fundamentalmente hispanohablante y monolingüe, las madres miraban positivamente que en la escuela dieran clases de mam.

Es importante hablar el k'iche' porque, mire, aquí en Momos muchas personas que no saben hablar el español. Y los niños, "buenos días" le dicen a la señora y ella no habla, no entendió. En cambio, cuando uno sabe hablar en su idioma "sacarit nan, sacarit tat", es lógico vaa... Ahorita está más moderno el tiempo, porque ya tenemos esa libertad de estudiar ahora. Anteriormente, usted sabe, eso no tenemos esa oportunidad vaa. Entonces por eso a mí me gustaría que los niños aprendan el idioma k'iche', que no pierdan la costumbre. Peor ahorita, que como dice el dicho, ya el idioma k'iche' se fue de un solo al suelo (grupo focal con padres rurales, Momostenango).

Algunos pocos criticaron la calidad de la educación bilingüe recibida. Se dijo que los niños sólo recibían una "pincelada" del idioma maya, que casi todo el aprendizaje era en español. En las familias maya monolingües había también descontento porque los hijos no aprendían bien el español. En Concepción Chiquirichapa, por ejemplo, una señora comentaba que su hija estudió hasta el sexto grado y que apenas hablaba el español y que se le dificultaba entenderlo. Los padres fueron más críticos que las madres para señalar la debilidad de la enseñanza en el idioma maya:

Yo he visto que hay maestros que no pueden hablar en k'iche', pero de eso nosotros lo podemos remediar, enseñarle como hablar k'iche' poco a poco. Porque aquí las escuelas, la realidad solo es más clase en español. En k'iche' nada que ver. Tendría una gran ventaja si dieran clase así en los dos idiomas, pero en este caso no, solo el español. Además, el k'iche' que enseñan en los libros no es el correcto (grupo focal con padres, Joyabaj).

Los maestros necesitan más capacitaciones en k'iche' porque no saben nada... Un día yo fui a hablar con ella a la escuela y le pregunté qué quería decir una palabra que estaba en las tareas de mi nena y ella mismo me dijo que no sabía. Si deben dar el curso, los maestros deben tener por lo menos un diccionario para buscar su significado. Y cómo voy a guiar a mis hijos si los libros de k'iche' que usan es el de Tecpán [sic]. Y con ese libro no se puede aprender porque no es el k'iche' de Toto... Por eso pido que los maestros deben de capacitarse más y bien (grupo focal con padres urbanos, Momostenango).

La única opinión adversa sobre el aprendizaje en idioma maya fue la siguiente:

Yo pienso que si mi hija se graduara y se iría a Estados Unidos. El inglés es lo más importante para mi hija, porque si va a salir del país a buscar un trabajo debe aprender el inglés, porque le va ayudar mucho. En cambio el k'iche' no sirve tanto, no lo veo nada bien. Momostenango tiene su manera de hablar, pero si tengo una conversación con alguien de Santa María Chiquimula, no me entendería. Incluso en Toto es diferente... el verdadero k'iche' es de Quiché (grupo focal con padres rurales, Momostenango).

3.1 Percepción de los docentes

En los grupos focales con docentes (la mayoría de participantes provenían del área rural) se les consultó sobre las reacciones parentales acerca de la educación bilingüe y los desafíos que ellos tenían para ofrecerla de buena calidad. En su opinión muy pocos de los padres y madres alfabetas de sus comunidades pueden leer o escribir en su idioma materno y calculaban que menos del diez por ciento podían hacerlo.

En opinión de los docentes la aceptación de la educación bilingüe no es tan generalizada como podría esperarse (y como lo expresaran padres y madres en este estudio) y continúa habiendo familias que no están convencidas de sus bondades. La oposición de algunos padres en Joyabaj se relacionaba a la migración internacional, pues consideraban que al viajar los idiomas que importaban eran el inglés y el español y que el k'iche' se volvía irrelevante. Contaron que hay familias rurales que hacen el esfuerzo de enviar a sus hijos a las escuelas urbanas con el interés que hablen el español, pues tienen el temor que el aprendizaje en el idioma materno “limita al niño”:

Me he topado con la experiencia que los padres de familia rechazan la educación bilingüe dentro de las aulas. Ellos no están de acuerdo porque consideran que únicamente nos estamos enfocando a nivel local, mientras que ellos pretenden que sus hijos tengan mayor fluidez en cuanto hablar el español, escritura y en cuanto a las cuatro habilidades. Mientras que la experiencia directamente dentro del aula es otra: a los niños les fascina [que se les hable en mam], porque se sienten en confianza, se sienten en familia... A los padres de familia y a los niños les encantan el otro tercer idioma que es el L-3, en este caso el inglés. A ellos les fascina y ahora algunos padres de familia y alumnos prefieren aprender más el idioma inglés que el mismo idioma materno (grupo focal con docentes, Concepción Tutuapa).

Se encontró, no obstante, que no solo las familias están poco convencidas de las ventajas que representa la educación bilingüe. Decía un maestro:

Yo siempre he dicho que enseñarle al niño en k'iche' es encerrarlo en su propio mundo, se limita el desarrollo al niño. Y que el k'iche' en toda la región es totalmente diferente, no dejamos para que expresen bien en español. En mi caso yo utilizo el k'iche' solo para explicarles lo que ellos no entienden.

En todas las discusiones en grupo focal varios de los docentes cuestionaron que se diera realmente una educación bilingüe. Argumentaban que, además de que no todos

los docentes hablaban el idioma local, lo que se ofrecía a los estudiantes era una sola asignatura en el idioma maya y todas las demás eran en español. Las clases tienden a ser impartidas en español y “si es necesario”, explicaban, se repetía en el idioma local “para que terminen de entender”. Consideraban que la educación bilingüe estaba desfinanciada y desatendida, dada la poca prioridad que representaba para el Mineduc. Además de la poca exposición del alumnado al idioma materno en las aulas, la educación bilingüe adolecía de las siguientes limitaciones:

- 1) **Personal.** Incluso quienes son contratados como docentes bilingües tienen limitaciones en los idiomas mayas, especialmente la escritura, pero también en la expresión oral. En todas las discusiones se mencionó que la capacitación era insuficiente. Algunos incluso dijeron que toda la capacitación que habían recibido en los últimos años había sido impartida por diferentes organizaciones y no por el Mineduc. Decía uno en Concepción Tutuapa: “Nosotros somos maya-hablantes, pero hay una gran mayoría que no sabe leer el mam, que no sabe escribir. Solo escuchamos y hablamos y eso es una de las grandes debilidades. Entonces es necesario profesionalizar al docente”.
- 2) **Materiales y textos.** Hay pocos libros en idiomas mayas y los que se tienen no son suficientes. En Momostenango y Santa María Chiquimula los docentes explicaron que se apoyan sobre todo en los libros que les provee Prodesa y consideran los del Mineduc de menor calidad. Además, están escritos en variedades dialectales de otros municipios⁵, decían los docentes k’iche’ (los docentes mam, curiosamente, no se quejaron, aunque este idioma presenta también grandes diferencias dialectales). En Momostenango, en especial, algunos docentes tomaban como una imposición variantes dialectales que decían que venían de Nahualá:

Ya todos estamos acostumbrados a hablar como nosotros lo hacemos y no es bueno que después nos vengan a imponer un nuevo abecedario, nos imponen la dialectal de Toto y ya en Momos ya cambia. Al momento que les pongo a leer el libro, los niños no lo entienden. Imagínese si hay cuántos dialectos en el idioma k’iche’. ¡Así no podemos trabajar!

Un desafío adicional es que la educación bilingüe se imparte en un contexto heterogéneo, donde en la misma aula hay quienes hablan solo el idioma maya, otros solo el español y otros ambos idiomas. Explicaba una directora de una escuela rural:

Acá en la escuela tenemos un poco de contradicción. A muchos padres de familia les cuesta hablar en español, entonces quieren que sólo se les hable en español [a sus hijos], no tanto se interesan en el k’iche’. Pero yo siempre les digo que se tienen que dar ambos idiomas y que sí es necesario fomentar

⁵ Kaufman (1970) divide el idioma en cinco grupos dialectales: oriental, occidental, norte, sur y central.

los dos idiomas. Como cosa rara, hay niños que hablan mejor el español que el idioma k'iche'. Entonces les digo a los compañeros que es acá en donde se tiene que fomentar el k'iche'. También hay niños que sólo k'iche' hablan y en esos casos es en donde se tiene que fomentar el español.

4. PARTICIPACIÓN PARENTAL EN EL PROCESO EDUCATIVO

Existen diferentes formas de participación de madres y padres en la escolarización de sus hijos. Para fines de análisis se han considerado tres ámbitos: 1) el apoyo que se provee desde el hogar, 2) la asistencia a actividades escolares (reuniones, asambleas, entrega de notas, etc.) y 3) la participación en los consejos de padres de familia. La literatura especializada señala que el grado de involucramiento de madres y padres tiene una asociación positiva con el desempeño académico (ver, por ejemplo, Jeynes 2005). Se ha demostrado que cuando hay participación parental en las actividades escolares y se cuenta con su apoyo desde el hogar, se logra en mayor aprendizaje, independiente del nivel educativo de los padres o su estado socioeconómico. Resulta, por lo tanto, de interés conocer la perspectiva parental sobre el papel que ellos juegan en la escolarización de sus hijos.

4.1 Apoyo brindado desde el hogar

Tanto en las discusiones en grupo focal como en las entrevistas con madres hubo consenso que los hijos requieren ayuda desde el hogar para mejorar su rendimiento académico. Algunas madres se excusaban, diciendo que por no haber ellas estudiado no tenían la capacidad de resolver dudas, repasarles la lección o supervisar la calidad de las tareas, pero que contaban con la ayuda de algún otro familiar (usualmente hermanos mayores) quien sí podía ayudarlos. Decía una señora en Concepción Chiquirichapa:

Yo no puedo escribir, mucho menos a firmar, pero yo les digo a mis niños que no sean como yo. Mi marido al igual que yo no estudió, pero lo que él hace es preguntar a los niños que deber les dejaron en la escuela y si tienen deber él los obliga para que lo haga. Después que terminen se pueden poner a jugar. Hay que exigirles a los niños. O también lo que hago es pedir ayuda a mis otros hijos mayores para que les enseñen el deber que les dejaron en la escuela a mis hijos más pequeños, para que los ayude.

En casi todos los casos, los estudiantes cuentan con la ayuda de hermanos, tíos, primos. Las madres dicen ofrecer su ayuda por igual a hijas e hijos y alrededor de una quinta parte está más atenta a sus hijos porque, como decía una señora de Concepción Tutuapa, “las mujeres son más responsables, los hombres son un poquito más ayudados para ser responsables”. Explicaba una madre de Chiantla:

Lo que pasa es que con un varón cuesta más. A un varón lo tiene que uno estar jalando para que haga su tarea y en cambio una nena no, porque, aparte de ser más ordenada, más creativa en sus trabajos y todo, sólo ella dice: “voy hacer mi tarea” y todo. En cambio un varón uno tiene que ayudarlo porque

es más desordenado. No pinta bien, entonces necesita un poquito más de ayuda, porque son un poquito más haraganes.

Preguntar a las madres directamente sobre la ayuda que otorgan a sus hijos en el proceso de escolarización resulta un tanto problemático, pues este comportamiento es socialmente valorado y esperado de una madre responsable. Es probable, entonces, que en sus respuestas las madres hayan exagerado la ayuda que efectivamente dan a sus hijos. Sus respuestas, no obstante, son igualmente valiosas pues denotan el valor social de la conducta. Es decir, las madres la consideran deseable, una conducta ideal, aunque no sea necesariamente practicada (o practicada en menor medida) en sus propios hogares.

El apoyo mencionado por madres y padres puede dividirse en tres grandes categorías: i) cuidados esenciales (alimentar, vestir, adquirir los útiles necesarios), ii) consejos sobre el valor del estudio y iii) apoyo en las tareas escolares. Se observó que en las aldeas las madres tendían a mencionar más la primera, en tanto en las áreas urbanas se mencionaban las tres. Hay también una división de apoyos entre padres y madres; si bien se espera que ambos den apoyo moral y cierta ayuda con las tareas, la responsabilidad primordial de los padres es ofrecer los recursos económicos para cubrir las necesidades básicas de sus hijos y adquirir aquello que le soliciten en la escuela, en tanto las madres asumen la responsabilidad de alimentar, bañar y vestir, así como de supervisar (o al menos preguntar) sobre las tareas. En la discusión en grupo focal con padres en Santa María Chiquimula, por ejemplo, así explicaban el tipo de apoyo que ellos brindan a sus hijos:

Comprando sus útiles, zapatos, tenis, darles dinero temprano para sus uniformes de física. Hacemos el esfuerzo de darle lo que necesiten; en la hora de refacción les damos su dinero... Los motivamos, compramos sus mochilas, zapatos, útiles para que se sientan bien. También motivarlos para ir a estudiar, darles consejos para que con ganas vayan a la escuela (discusión en grupo focal con padres, Santa María Chiquimula).

Ellos [los esposos] tienen que ayudarnos con el dinerito para que ellos [los hijos] tengan del diario. Pues sí pues, porque nosotros de mamás solo preparamos los alimentos pero ellos tienen que ganar para comprar los alimentos de ellos, para estar bien preparaditos para que vengan a sus estudios. Si no están bien mantenidos no vienen a estudiar, están débiles (discusión en grupo focal con madres del área rural, Chiantla).

Las madres dijeron ayudar a sus hijos proveyéndoles su manutención, velando porque fueran bañados y con ropa limpia a la escuela. Contaban cómo se levantaban temprano para preparar el desayuno y cómo les esperaban al medio día con el almuerzo. Para otras, el hecho mismo de mandarlos a la escuela era parte del apoyo que les daban. Muchas también acompañaban a sus hijos hasta las puertas de la escuela.

Aparte de los cuidados esenciales, tanto padres como madres dicen que deben guiarlos y aconsejarlos. Los consejos que se dan a los hijos se centran en tres temas: i) comportarse bien en la escuela (respetar a maestros y compañeros), ii) aprovechar la oportunidad que tienen de aprender (muchas veces en la forma de relatos de su historia personal y las oportunidades limitadas que tuvieron para estudiar) y iii) ofrecer ánimo y apoyo moral. Decía un padre en Chiantla:

Está bien pero que apoyemos en aquello de económicamente, por ejemplo cuando necesitan algo. Pero también es animarlos, darles palabras de ánimo para que ellos tengan fuerzas de seguir.

Las madres son las principales encargadas de preguntar si hay tareas escolares, ver que las hagan y ofrecer alguna orientación. Como decía una señora de Joyabaj: “cuando el papá tiene paciencia ayuda, pero si no, le dice a los niños que vayan a pedirle ayuda a la mamá.” Dado que la palabra *ayuda* es polisémica y puede significar una variedad de aspectos, en las entrevistas individuales se les preguntó a las madres por el número de veces que había realizado, la semana anterior, cuatro actividades específicas con uno de sus hijos. Las actividades fueron i) preguntar cómo le había ido en la escuela, ii) revisar que hubiera hecho las tareas, iii) ayudar ella misma con alguna tarea y iv) pedirle que le leyera en voz alta. Alrededor de una quinta parte de las madres dijo realizar estas actividades (con excepción de la tercera) todos los días. El resto de las madres dijo preguntar sobre actividades de la escuela unas dos o tres veces a la semana. La revisión de tareas, en la práctica, tomaba tres formas: preguntar si tenía tareas, supervisar que hicieran las tareas y revisar cuadernos y hojas de trabajo. La mayoría de madres dijo realizar al menos una de las tres casi todos los días (de las tres actividades, la supervisión o control del uso del tiempo fue la menos mencionada). Pocas madres admiten ayudar directamente en la realización de tareas más de dos veces a la semana, aunque alrededor de un 20% dijo no haber ayudado para nada. Las madres dicen haberle solicitado a sus hijos que le leyeran en voz alta la semana anterior a la entrevista y cerca de la mitad dijo haberlo hecho de una a dos veces. Las madres decían:

El maestro me mandó a llamar para que le repasara otro poco a mi hija. Lo que hice es que a la hora que me pongo a tejer yo le digo a ella que se ponga a la par mía y que se ponga a escribir, pero la voy viendo y es así cómo pudo ganar el grado... Me gustaría poder enseñarle a mi hija, pero no entiendo porque yo no estudié. Pero yo le digo a mi hija que ponga atención a lo que la maestra enseña en clase (madre, Concepción Chiquirichapa).

A veces dicen que no tienen tareas pero en realidad sí tienen. Entonces cuando llegan les pedimos sus cuadernos y a los demás hermanos que nos ayuden a revisar sus cuadernos y después que terminen les decimos vayan a jugar. Hay que revisar sus cuadernos, hablar con ellos. En mi caso tengo hijos que ya están en básico y ellos ayudan a sus hermanos menores, porque yo no sé leer ni escribir. Se sientan conmigo en mi cama, los cuatro se sientan alrededor de mí. Empiezo a preguntar cómo le fue en la escuela, me cuentan qué hicieron, y en mi caso no tengo estudio, pero su hermano mayor me ayuda

y con amor colaboro con ellos... El papá no ayuda porque él no es el verdadero padre de mis hijos, ellos solo son sus hijastros por eso él no ayuda en nada. Pero yo sí ayudo a mi hijastra en todo sentido: voy a las reuniones de mis hijos y de mi hijastra también (grupo focal con madres del área urbana, Momostenango).

Para verificar las respuestas maternas se hizo una breve dinámica con estudiantes de tercer grado de las 12 escuelas visitadas. Los estudiantes confirmaron que les dejan tareas casi todos los días, especialmente en matemáticas y caligrafía. La mayoría manifestó que hacían las tareas sin ayuda de sus padres, lo cual parecía ser motivo de orgullo y autosuficiencia. Para concretar, se preguntó si alguien los ayudaba a repasar las tablas de multiplicar; casi la mitad dijo que lo hacían el padre, la madre o algunos de sus hermanos. Casi todos dijeron leer en casa, pero solo alrededor de la tercera parte lo hacía en voz alta, oportunidad en que le leían principalmente a sus hermanos menores o a su madre. Por último se les preguntó si alguien revisaba que hicieran la tarea. En las áreas urbanas de Chiantla y en Concepción Tutuapa a casi todos los estudiantes alguien les revisaba la tarea, en tanto en otros lugares se les revisa aproximadamente a la mitad.

En los grupos focales con madres se consultó también sobre hábitos de lectura dentro del hogar: muy pocas les leen a sus hijos, sea porque no son alfabetas o porque no tienen libros ni otros materiales de lectura en sus hogares. Se consultó también sobre la práctica de contar cuentos o historias dentro del hogar, como una forma de desarrollar la atención y el vocabulario. Sorprendentemente, en todos los municipios se constató que la tradición oral está en franca decadencia, pues casi nadie acostumbra a contar cuentos, ni tradicionales ni de otro tipo. La costumbre, practicada por todas las familias, es contar anécdotas de la vida cotidiana cuando madres o abuelas eran niñas. A través de estas historias de vida los niños y niñas aprenden su identidad y origen, al mismo tiempo que se enteran de las dificultades que tuvieron que enfrentar las generaciones anteriores y se sensibilizan hacia las oportunidades que sus padres les ofrecen.

4.2 Participación en actividades de la escuela

Antes de preguntarles sobre las actividades escolares a las que asistían se indagó si las madres se sentían bien recibidas en la escuela. En las 12 discusiones en grupo focal con madres, en las cuales participaron más de 100, una sola dijo no sentirse bien recibida y alegó que algunas maestras no contestaban el saludo y que eran hostiles. En las entrevistas individuales, en las que se esperaba mayor acercamiento con el equipo de investigación, cuatro madres (casi el 10% de la muestra) dijo no sentirse bienvenida: las dos señoras de Chiantla dijeron que las maestras eran pesadas y que “lo miran a uno de menos por el simple hecho que no tener estudio”, en tanto las dos señoras de Momostenango señalaron hostilidad en general y mostraron su incomodidad porque los maestros no hablaban k’iche’.

La participación en las actividades escolares varía por tipo de actividad y por familia. Tanto directores como docentes comentaron que la asistencia a las festividades es muy alta, en tanto que a las asambleas llegan alrededor de un 70% de las familias,

mayoritariamente las madres. Consistentemente se quejaron de lo que percibían como falta de interés y que el logro académico de sus hijos no les resulta una prioridad.

Antiguamente en una reunión normalmente solo eran padres. Cuando yo vine aquí en el año de 1989, iba a una reunión y solo padres de familia, no había ni una sola mujer. Ahora se convoca a una asamblea general solo hay uno o dos padres de familia, las demás son mujeres. Y como le digo, no debería de ser OPF (organización de padres de familia) sino que debiera de ser OMF (organización de madres de familia; docente, Concepción Chiquirichapa).

En la Los Pinos (pseudónimo) los padres no quieren llegar porque dicen que tienen mucho que hacer en la casa. El hombre no llega nunca y uno tiene que estar motivándolos para que lleguen. Tengo un niño que dos o tres veces llega, y cuando mando a llamar a la mamá, ella me dice: “sí, señor. Pero usted que cree que no tengo nada que hacer en la casa”. Y cuando se hacen las reuniones son más las mujeres y no los hombres... Las responsables de los niños en la escuela son las madres y los padres son pocos (grupo focal con docentes, Joyabaj).

Algunos son muy ocupados y otros no tienen ningún interés. Delegan responsabilidades a los hijos mayores para recoger notas. De unos 30 niños solo cinco son los que están auentes por sus niños. Y a veces toman la responsabilidad los hermanos mayores y toman el rol de papá... Solo los inscriben y de ahí llegan hasta fin de año a recoger sus tarjetas y parece no importarles si ganó o de plano tiene que repetir... Hay mucha repitencia por la falta de interés de los padres (grupo focal con docentes, Momostenango).

Las escuelas organizan diversas actividades: asambleas generales (usualmente al principio y al final del año), reuniones de grado (en cerca de la mitad de las escuelas), entrega de calificaciones y la celebración de diversos actos: Día de la Madre, de la Independencia, carnaval, Día del Niño. La mayoría de reuniones se hace durante la jornada escolar, lo cual dificulta que las personas que trabajen puedan asistir. La actividad favorita de las madres es la celebración del Día de la Madre (en las entrevistas individuales casi la mitad mencionó también la entrega de notas) y la de los padres es la del Día de la Independencia (en la mayoría de escuelas no se celebra el día del padre).

En las entrevistas individuales se indagó con las madres a qué actividades iban y con qué frecuencia lo hacían (tomando como referencia el año 2014 y a un solo hijo que estuviera entre primero y tercer grado). Solo una de las madres admitió no ir a ninguna reunión, explicando que es madre soltera, trabaja como empleada doméstica y que su patrona no le autoriza ir a ninguna reunión (la tía, quien también tiene hijos en la escuela, le cuenta de las actividades). Todas las demás van principalmente a dos actividades: celebración del Día de la Madre y entrega de notas (usualmente cuatro veces al año). La asistencia a las asambleas generales es menor en Concepción Tutuapa, en los demás municipios la mayoría de señoras asiste una o dos veces al

año. Además de las actividades programadas, el 83% de las madres dice acercarse espontáneamente a la escuela a preguntar por el desempeño de sus hijos; algunas decían hacerlo una vez al año; otras, cada mes.

En las discusiones en grupo focal las madres mencionaron varias razones por las que algunas madres no asistían a las reuniones: a) el marido es celoso y no las deja salir, b) solo van a recibir quejas de sus hijos, c) hay conflictos entre padres de familia y prefieren evitar verse, d) en algunos lugares las reuniones se hacen en el patio y bajo el sol, lo cual las hace verdaderamente incómodas, e) las reuniones empiezan tarde porque muchas mamás son impuntuales y las que llegan temprano se cansan de esperar y f) para algunos siempre se habla de lo mismo, por lo que las reuniones resultan aburridas.

4.3 Participación en consejos educativos

El Mineduc ha organizado grupos de padres y madres de familia en consejos, juntas o comités escolares (la denominación de estos grupos ha variado) para apoyar el proceso educativo. Actualmente, estos consejos administran los gastos de mantenimiento, alimentación, materiales educativos básicos (útiles para estudiantes y valijas didácticas para los docentes; ver Asturias de Barrios et al 2014). Además, muchos consejos se organizan para solicitar fondos (muchas veces con las alcaldías) para mejorar la infraestructura de la escuela e incluso para la construcción de más aulas. Los consejos cuentan con la participación de algún docente, quien los guía en las labores que desarrollan, pero usualmente no reciben una capacitación ni apoyo sistemático.

Pocas de las personas consultadas habían participado en los consejos educativos. Aunque se les solicitó a los docentes que incluyeran en la convocatoria para la discusión en grupos focales a madres y padres que hubieran participado (o estuvieran participando) en estos consejos, en varios municipios ninguno de los asistentes lo había hecho. De las 42 madres entrevistadas, sólo 12 (29%) habían participado en estos comités. Independientemente de su participación en los consejos, con todos los participantes se conversó sobre los consejos, su participación y formas de fortalecerlos. En la mayoría de municipios, los consejos son conformados de forma voluntaria; en Momostenango, no obstante, la participación es obligatoria y por lista. La experiencia en los consejos tiende a ser enriquecedora:

Nos parece bueno [participar en los consejos] también porque venimos a oír que es la plática que dan los maestros. También por el beneficiario de nuestros hijos. Me pareció bueno también porque ahí vienen ellos dando la educación, [nos dicen] cómo vamos hacer con nuestros hijos: que sean limpios, que sean aseados, que vengan bien comiditos, aunque sea un vaso de atol (Grupo focal con madres del área rural, Chiantla).

La ayuda bastante y conocer más, aprende uno muchas cosas, porque en la casa uno solo se mantiene haciendo oficios. En cambio allí uno aprende muchas cosas diferentes (madre del área rural, Joyabaj).

A pesar del aprendizaje que conlleva, no todos quieren participar en los consejos, especialmente los padres. En algunas escuelas el consejo está conformado principalmente por mujeres, pero en la mayoría parece haber una distribución balanceada entre los sexos, según apreciación de directores y CTA. La participación de madres en puestos directivos ha supuesto algunas complicaciones, dado el machismo imperante en muchas comunidades y la falta de autonomía de las mujeres. Varios directores contaron anécdotas con presidentas del consejo que no firmaban ningún documento sin antes consultar con el esposo y conseguir su aprobación.

Las madres dicen no participar en estos consejos por dos razones principales: “falta de tiempo” y la percepción que para participar deben hablar bien el español y ser alfabetas. Algunas también se quejaron que todos los puestos son ocupados por hombres y no dan espacios de liderazgo a las mujeres.

Pero a veces hay discriminación. Tiene que tener uno alto nivel, ser tal persona para poderle tomar en eso. Pero tenemos que ser iguales, tomarnos iguales, porque todos valemos iguales (madre del área rural, Concepción Tutuapa).

[No participo] *por la razón de que yo no puedo leer y escribir. Sí me gustaría participar, pero como aquí no nos toman en cuenta por lo mismo que no puedo leer y escribir. Bueno la verdad aquí nos ha tratado mal los maestros, porque ellos son los que deciden quienes son los del consejo y toman dos vocales nada más de padres. Más son los maestros quienes toman la decisión* (madre del área rural, Momostenango)

No, es que allí solo participan hombres... Pero es que la verdad mi mamá no deja, porque también ella está enferma. Por eso no puedo ir. ¿Quién la va a cuidar, si ella está en la cama? (madre del área urbana, Concepción Chiquirichapa).

Una señora de Chiantla inició comentado que se sentía descalificada por su falta de escolaridad, para eventualmente admitir que ella salía a trabajar y no tenía el tiempo:

La verdad le digo. Como uno no tiene estudio, no es importante y no lo toman en cuenta a uno. Como lamentablemente uno no tiene estudio, por el simple hecho que uno no tiene estudio lo hacen de menos a uno. Dicen que los que no estudiaron son ignorantes... Tal vez no [me gustaría participar en el consejo], porque entre mi capacidad no lo tengo. Porque yo voy a luchar por la comida de mis hijos, como aquí son muy escasos los recursos. Yo voy a negociar pues para tener dinero para mantenerlos a ellos. Entonces por eso yo de mi parte no me comprometería a tener aquí en la escuela algún trabajo.

Las madres también enfrentan dificultades prácticas, especialmente de transporte. Decía una madre del área rural de Momostenango:

La verdad, no sé leer y escribir y como vivo lejos, no sé... Lo que pasa es

que nos dijeron a nosotros la otra vez, en la reunión, que hay que ir temprano para estar en las comisiones de la escuela. Y aquí no hay carro para salir de la comunidad y para llegar al centro, tal vez una media hora o más hay que hacer para llegar [caminando] al centro. Ése es el problema de venir a preparar la refacción y “qué tal si te encuentras a personas malas en el camino, que tal si te pasa algo malo”, me dice mi esposo. Él no quiere y como no hay carros a cada rato y vivimos lejos.

Quienes han participado se quejan de la falta de capacitación o acompañamiento para cumplir sus obligaciones:

En el año anterior, cuando estuve en comité, asistí a una capacitación. Acudí a tocar puertas, a dar las solicitudes. Hace mucha falta una orientación, asesoría, para capacitarnos y dejar la solicitud en el lugar donde corresponde... Hace falta mucho, pero no todos nos ponemos de acuerdo para hacer una solicitud para escritorios, ni tan siquiera podemos unirnos para hacer solicitudes para pupitres (Grupo focal con madres urbanas, Chiantla).

Otra dificultad que encaran quienes participan en los consejos es la poca colaboración de sus vecinos e incluso su desconfianza. Decían los padres en Momostenango:

Falta apoyo de los padres de familia porque no hay. Existe mucha desconfianza por parte de los demás padres y los maestros los rechazan también, y no llega la ayuda con nuestros hijos. Dicen que ese dinero con nosotros se queda. Y en realidad, cuando tenemos que viajar a otro municipio, nosotros ponemos nuestro pasaje... En vez de apoyarnos nos decían que nosotros nos gastábamos el dinero. Y realmente necesitamos mucha ayuda económica, porque al tramitar papeles se gasta mucho. Aunque ellos [los demás padres] dicen que el dinero en la bolsa se queda y en realidad es lo contrario, nosotros mismos sacamos de nuestro bolsillo para completar nuestros gastos. Cuando viene el dinero en cheque nos mandan y hay que irlo a cambiar. No son todo los que hablan así, solo algunos... Pienso que en este lado ha habido un mal entendido entre todos los padres porque en todas las escuelas hay proyectos. Cuando el Ministerio de Educación manda la refacción, mandan a la Departamental para acá, entonces en el camino quedan extraviados los fondos, porque cuando llega no es la misma cantidad. Allí es donde los padres están molestos, porque viene un papel donde dice que mandaron cierta cantidad y aquí solo llegó otra cantidad. Se ha perdido la confianza porque el dinero se pierde en el camino y se dan malos entendidos. Cuando se organizó lo de la refacción, allí se paga una señora que prepara la refacción, a ella se le paga a nivel de padres. Entonces se pidió Q.27 al año y hubo padres responsable y otros que no, aunque sí fueron beneficiados sus niños. Entonces allí hubo padres que dijeron que todos pagaron, que se había juntado más dinero y en realidad no. Allí empieza la desconfianza entre nosotros mismos.

La participación en los consejos se ve dificultada por la burocracia que conlleva y el bajo nivel de escolaridad de la mayoría de participantes. Durante la recolección de datos de este estudio, por ejemplo, se recibieron los fondos asignados del Mineduc y los consejos en el término de dos días debieron presentar cotizaciones, hacer las compras y liquidar, usualmente en la dirección departamental. Además, tanto CTA como directores mencionaron que ha habido una serie de renunciaciones de parte de los miembros del consejo ante la perspectiva de tener que hacer una declaración de bienes patrimoniales y estar sujetos a auditorías internas no solo del Mineduc sino también de la Contraloría de Cuentas de la Nación. Decía uno:

Nosotros estamos con el ánimo de apoyar a los establecimientos educativos y ahora resulta que vamos a estar susceptibles a un montón de situaciones. Mejor nos abstenemos y preferimos mejor que las ayudas lleguen mejor del otro programa, que es fondo rotativo, y no a través de las organizaciones de padres de familia (Chiantla).

Usualmente algún docente acompaña a los consejos en las gestiones, pero la poca escolaridad y la burocracia que conllevan los procesos ameritarían un acompañamiento más sistemático. Algunos consejos han recibido orientación de otras instituciones, como Fundap, quienes además de capacitar también alfabetizaron. En algunas escuelas perdura la memoria del acompañamiento que recibían los Coeducas cuando aún funcionaba el Pronade. Otra dificultad que encaran los consejos escolares es la poca colaboración e incluso desconfianza de los otros padres de familia, entre quienes se rumora mal uso de los recursos. Al parecer, el rendimiento de cuentas entre los propios padres no es acostumbrado. Una última dificultad que debe subrayarse es el costo que tiene la participación en los consejos. Algunas gestiones requieren viajes a la cabecera municipal o departamental, hay también costos de alimentación y en especial el costo oportunidad, pues por estar haciendo las gestiones del consejo se deja de trabajar y generar un ingreso.

5. PERCEPCIÓN PARENTAL SOBRE CALIDAD EDUCATIVA

En las distintas actividades de recolección de datos se indagó con madres y padres sobre lo que para ellos significaba calidad educativa o educación de calidad, cuáles eran la infraestructura y recursos necesarios para lograrla y su nivel de satisfacción de la educación recibida. Los padres se mostraron más críticos que las madres, posiblemente reflejando más que diferencias de género, diferencias de escolaridad: mientras que muy pocas madres tenían secundaria completa (usualmente solo una o dos y solo en las áreas urbanas), en los grupos focales con padres usualmente había varios egresados del ciclo medio, en particular maestros.

5.1 Significado de calidad educativa

Aproximadamente la tercera parte de las personas consultadas dijeron nunca haber escuchado sobre “calidad educativa” o “educación de calidad”, otra tercera parte hacía referencia a mayores muestras de respeto y buenos modales; solo una tercera parte asoció la calidad de la educación con el aprendizaje adquirido, las prácticas docentes y con la infraestructura y recursos de la escuela.

Cuando hablan de una calidad educativa yo pienso que las escuelas estén bien, que tengan escritorio, pizarrón, material didáctico para que los maestros puedan trabajar con sus alumnos. Y que los maestros les enseñen bien a sus alumnos para que ellos puedan desenvolverse (madre, Concepción Chiquirichapa).

En gran medida, las madres y padres de baja escolaridad tienden a igualar ir a la escuela con aprendizaje y calidad educativa, valorando mucho la oportunidad que brindan a sus hijos de estudiar por varios años, confiando mucho en la labor de los docentes y sin llegar a cuestionarse el logro académico adquirido. Como decía un padre en Concepción Tutuapa, “el deseo de los que estamos aquí es de que nuestros hijos salgan más preparados que nosotros”. Perspectivas similares han sido encontrados en México (ver Azaola 2007) y en comunidades rurales guatemaltecas (ver Oshihara 2013). En las discusiones en grupo focal resultó evidente que las voces más críticas (y con frecuencias las únicas voces críticas) provenían de padres y madres con mayor escolaridad, o con madres con baja escolaridad pero que por haber pertenecido a diferentes proyectos reflexionaban sobre la educación recibida y esperaban más.

Algunas madres no podían definir la calidad educativa, pero sentían que sus hijos e hijas la estaban recibiendo porque estaban aprendiendo lo mínimo que ellas esperaban. Decían en Santa María Chiquimula:

Sí [hay calidad educativa] porque antes no sabían nada y ahora sí ya saben leer y escribir... Están aprendiendo bien porque ya mi hijo grande va en cuarto grado y ya sabe leer y escribir y repasa mucho sus letras... Yo me doy cuenta con mis hijos: ya pueden hablar en español y hacen sus tareas, ya saben escribir y leer y cumplen con su deber. No así como los demás que no están en la escuela y no saben nada (grupo focal con madres del área urbana, Santa María Chiquimula).

5.1.1 Responsabilidad de lograr la calidad educativa

Aunque las preguntas dirigidas a madres y padres se referían a identificar bajo quién estaba la responsabilidad de lograr una educación de calidad, las respuestas se refirieron a cualquier logro académico, fuera de buena calidad o no. En las entrevistas individuales, todas las madres, con una sola excepción, aseguraron que la responsabilidad era compartida entre hogar y escuela. La siguiente cita es representativa de la mayoría de respuestas:

Yo pienso que como padres tenemos la responsabilidad de que ellos aprendan y también de los maestros, para que ellos enseñen bien. Yo digo que los dos tenemos la responsabilidad para que ellos aprendan bien (madre, Concepción Chiquirichapa).

Una madre de Joyabaj detalla el tipo de responsabilidades de las partes involucradas para un buen rendimiento escolar: las familias deben alimentar y estar atentas a las

necesidades académicas, el gobierno (de las pocas que mencionó la responsabilidad gubernamental) debe ofrecer buena infraestructura y los docentes deben enseñar bien a sus alumnos:

Para que el niño rinda en el estudio, nosotros como padres seamos responsables de enviarlo a la escuela, darle su desayuno para que coma sus alimentos, para que vaya a poner atención. El gobierno les atiende mejor con refacción, tiene que ver las necesidades que hay en la escuela. Sí, nos damos cuenta que los pupitres están en mal estado. Que el gobierno mande los libros también, que no sólo los ofrezca. Y que nosotros, como padres de familia, que estemos al tanto con nuestros hijos, venir a verlos [a la escuela]. Que los padres nos diéramos cuenta qué calidad de estudio queremos. Los maestros, gracias a dios, no he tenido ningún problema, los han tratado bien. Como digo yo, cuando los vengo a dejar les pido que me digan si hay algún problema con ellos, verdad, para poderlos corregir (grupo focal con madres urbanas, Joyabaj).

Al considerar la responsabilidad compartidas entre hogar y escuela, varias madres tomaron una actitud reflexiva y comentaron cómo ellas no siempre apoyaban a sus hijos como deberían, en especial en la revisión o supervisión de tareas. Las madres, en general, no tenían mayor queja del cuerpo docente y las pocas se referían a que éstos se ausentaban o llegaban tarde, no dejaban suficientes tareas, no hablaban bien el idioma local o eran poco amables con sus estudiantes. Algunos padres, otra vez, fueron las voces más críticas e hicieron mayor mención de la labor docente:

Un poco es la responsabilidad de los maestros, si enseñan bien o no. Hay maestros que no trabajan, entonces si el maestro no es exigente en recibir sus deberes, entonces a veces los niños no hacen sus deberes. Y como nosotros somos campesinos, verdad, a veces regresamos cansados del trabajo, ya no nos da tiempo de averiguar los trabajos de los niños... Si un maestro no pone de su parte... Hay maestros a veces solo están pensando cuando va a llegar el final del mes, solo quieren sus cheques. Entonces así están jodidos. Entonces tiene que ser la responsabilidad de los maestros y también de nosotros como padres (grupo focal con padres del área rural, Momostenango).

Otra forma de indagar sobre la responsabilidad del aprendizaje fue preguntar sobre las causas de la repitencia, lo cual se hizo sólo en las entrevistas individuales con madres (n=42). Siguiendo otra lógica a la expresada arriba, sólo el 10% consideró que los maestros tenían alguna responsabilidad cuando alguien perdía el año, el 62% consideró que la responsabilidad recaía en los propios niños y el 57% consideró que perdían porque no recibían suficiente apoyo en casa (fuera que no les ayudaban/supervisaban con la tarea o que no se les compraban los útiles necesarios). Un 10% mencionó la desnutrición y episodios de enfermedad que causaban ausencias prolongadas y llevaban a la repitencia. Se presentan citas representativas de las distintas posiciones: algunas se centran en los niños, otras ven la multiplicidad de actores.

[Pierden] *porque no hacen sus tareas, no quieren aprender a escribir, no ponen atención en la clase, no se sientan. Solo molestando se están en clase* (madre del área rural, Santa María Chiquimula).

A veces uno de padre no se enfoca en los niños, no va a ver o no registra las tareas, ver cómo va. Más que todo porque tengo una experiencia con mi hijo, él perdió un año. Yo en esos tiempos no dedicaba mi tiempo con ellos para decir como están, cómo van. Entonces ahí es donde fracasan más que todo los niños (madre del área urbana, Concepción Tutuapa).

Por no apoyarlos. Porque me paso con María. Sólo le decía que hiciera su tarea y ella no lo hacía. Hay que sentarse con ella para que haga su tarea (madre del área rural, Concepción Tutuapa).

Aquí hay dos culpables, a veces los padres y los maestros, digamos, que son dos culpables. A veces uno los manda a la escuela, y dice, “bueno, porque ya fue a la escuela el maestro le enseñó y que allí quede”. Y uno de padre no se toma el tiempo para decir a ellos: “como les fue” y todo eso vaa. Ya viendo el resultado del fin de año y a uno no le gusta que hayan perdido. Y uno se pone a pensar en que si uno a veces no está al pendiente de ellos. Por ejemplo, yo la mando a la escuela. Y bueno, ella se fue a la escuela y si aprende o no aprende igual me da, vaa (madre del área rural, Concepción Tutuapa)

Yo he visto que los maestros se enfocan solo en los niños que van bien y los dividen. Vamos a poner el caso: de los diez niños de la clase, ocho pueden y a dos les cuesta. Los maestros los agarran y abandona a los otros dos, ya no les dan seguimiento, no dan ayuda. Eso siento yo. Y también, otro poco, que uno como padre de familia tampoco se preocupa por ellos, no se les da acompañamiento. Yo puedo dar acompañamiento, pero hay padres que no pueden. Más es en esos casos que los maestros deberían dedicar más tiempo a los niños que se están quedando. Porque que hay padres que no pueden ayudar por falta de recursos económicos, porque hay padres que salen a trabajar y regresan ya tarde, no hay tiempo para ayudar a sus hijos. Ya los hijos se quedaron en segundo plano, ya la economía ya no da. Y aquí donde nosotros vivimos hay muchos padres que tienen muchos hijos, tienen ocho, nueve y la verdad les cuesta un poquito (madre del área urbana, Concepción Tutuapa)

Las madres (varias de las cuales tenían hijos e hijas repitentes) consideraron que tanto niños como niñas perdían por las mismas causas, pero que las niñas usualmente reprobaban en menor frecuencia por ser más disciplinadas y obedientes.

Si la educación es responsabilidad compartida entre padres y docentes y si ganar el grado es responsabilidad compartida entre estudiantes y padres, en varias familias la decisión de continuar yendo a la escuela recae en el propio estudiante. Con no

poca frecuencia, la actitud parental es que una vez que los niños y niñas han terminado la primaria ya tienen la edad suficiente para decidir qué hacer con sus vidas. Aunque las familias transmiten su deseo de que sigan estudiando, no los obligan a hacerlo. Pareciera que para muchos padres su labor consiste en ofrecer la oportunidad de estudiar el nivel medio y existe la idea generalizada de que cuando no se quiere seguir estudiando no hay nada que se pueda hacer. El nivel alcanzado se decía que “depende de ellos mismos si quieren estudiar”, “la educación no es obligatoria”, decía otro, “ellos deciden hasta donde quieren estudiar”.

Además, la responsabilidad por la educación varía según la edad: los padres y madres tienen completa responsabilidad de sus hijos e hijas durante las primeras etapas de vida, después los docentes son quienes están a cargo, y finalmente, en la pubertad o inicios de la juventud, los mismos niños o jóvenes deciden su propia trayectoria educativa o laboral. Como se pudo observar en el estudio de jóvenes (Khanti 2015), muchos dejan de estudiar no porque ése sea su deseo, sino porque dado los gastos del ciclo medio, la educación secundaria resulta inasequible para sus padres y continuar estudiando es, simplemente, una opción inviable. Esta aparente autonomía, otorgada a niños y púberes, podría explicarse en la percepción tradicional de crecimiento y desarrollo infantil. En algunas comunidades mayas se piensa que a los diez o doce años se es prácticamente adulto: los niños ya han aprendido las destrezas básicas que requiere la milpa y las niñas ya conocen el manejo del hogar (ver Vogt [1970] y Watanabe [1992]).

5.2 Recursos necesarios para lograr calidad educativa

En las discusiones en grupo focal con padres y madres se les preguntó qué recursos debían tener las escuelas para ofrecer una educación de buena calidad. Las discusiones usualmente giraron en las necesidades no satisfechas, en la precariedad de las escuelas. Se hizo una lista de todas las carencias mencionadas y en cada grupo de discusión se les pidió que votaran por las tres que consideraban más urgentes (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Recursos priorizados en discusiones en grupo focal

(n=18)

Recursos	f	Recursos	f
Remozar escuelas	10	Buenos maestros	7
Depósito/bomba para agua	6	Más aulas	6
Equipo cómputo	6	Materiales y textos suficientes	5
Proveer alimentación	3	Mejorar mobiliario	2
Bibliotecas	2	Otorgar becas	1

Como se puede observar, la mayoría de carencias está relacionada a la infraestructura y al equipamiento de las escuelas. En siete de las 18 discusiones se priorizó la presencia de “buenos maestros”, lo cual quería decir tanto que hablaran bien el k’iche’, como que los hubiera en número suficiente, que estuvieran debidamente capacitados y que se esforzaran en su trabajo. El remozamiento de escuelas incluía cambiar techos y ventanas, pintar las aulas así como rehabilitar o

construir cocinas y baños. Otras necesidades sentidas con relación a la infraestructura fue tener un mayor número de aulas y contar con un sistema de agua confiable: en muchas escuelas es necesario recurrir a depósitos y estos no existen o los hay en número insuficiente. También se mencionó el deseo de contar con un laboratorio de cómputo y pupitres adecuados a la edad de los alumnos y en buen estado. Así explicaban las madres las carencias de las escuelas:

Aquí hay muchas necesidades, sería la prioridad contar con proyectos para mejorar la escuela. Aquí necesitamos más aulas, así también los pupitres, el salón, cambiar de techo. Y también una biblioteca y también tener una clase de computación ya que se ve que la tecnología va avanzando. Y también sería la refacción: que les den sus atolitos o las frutas... Aquí es pura tierra y sería de cementar el patio, porque mucho polvo y eso les hace mal. Así también como, comentó ella, el cambio de techo del salón, cae mucha agua cuando empieza a llover, está muy mal. Y también aquí atrás hay un muro y es muy peligroso porque los niños se pueden caer ahí. Necesitamos más seguridad porque se pueden caer los niños. El comité [consejo escolar] está luchando juntamente con la directora por un proyecto para lograr algunas mejoras (grupo focal con madres urbanas, Joyabaj).

Yo pienso que la calidad tiene que venir de los catedráticos. Que tengan buenos catedráticos, preparados. Así que tengan nuestros hijos una educación de calidad, verdad. Porque no podemos decir que mi hijo está bien preparado si no tiene un buen catedrático... Hay que tener buenos maestros, buenos edificios, recursos, materiales. Maestros que puedan enseñar bien a los niños y que sea de calidad (grupo focal con madres del área urbana, Concepción Tutuapa).

5.3 Satisfacción con la educación recibida

Todas las madres consultadas dijeron sentirse satisfechas con la educación impartida. Al preguntarles directamente, muchas consideraban que la educación podría mejorarse e incluir cursos de música, educación física, música, costura y computación. Hubo pocas quejas, principalmente con relación a que los docentes se ausentaban, salían del aula para conversar con sus colegas o llegaban tarde, no dejaban suficientes tareas, no hablaban bien el idioma local o eran poco amables con sus estudiantes. Como dijo una señora de Chiantla: “yo me siento feliz [de la educación que está recibiendo mi hija] porque a mí no me la dieron mis papas”. Otra madre de Concepción Chiquirichapa lo resumía de esta manera: “como son maestros, ellos enseñan muy bien a sus alumnos”. Esta complacencia está relacionada a varios aspectos: i) la satisfacción personal de saber que gracias a sus esfuerzos sus hijos están teniendo más oportunidades de las que ellas mismas tuvieron, ii) a su bajo nivel de escolaridad, iii) al respeto que les merecen los docentes y iv) a sus expectativas sobre lo que es necesario aprender.

Pues sí, es una excelente educación seño, porque les han enseñado bien. Pero depende del niño de cómo capta la clase. Mi hija ha captado muy bien la enseñanza que le han dado. Pero sí, gracias a dios mi nena ha recibido

excelente, los maestros enseñan bien y no hay nada de queja (grupo focal con madres del área urbana, Joyabaj).

En Chiantla, por ejemplo, los docentes saben que las familias tienen bajas expectativas educativas y que se sienten fundamentalmente satisfechas con la calidad de la educación recibida:

Ellos son muy conformistas y ven a los maestros como un líder. Y que si el maestro viene a la escuela es porque viene a dar clases... Algunos padres, los inconformes, son porque sus hijos van mal y pierden... pero son los padres que nunca vinieron a averiguar nada de sus hijos o algo de la escuela [grupo focal con docentes, Chiantla].

La satisfacción se hace patente cuando las madres constatan que sus hijos están aprendiendo y que están adquiriendo conocimientos que ellas nunca adquirieron. Además de las notas o calificaciones recibidas cada bimestre, las madres tienen usualmente dos formas de apreciar el aprendizaje de sus hijos: i) revisan sus tareas y observan la calidad del trazo de su escritura, revisan sus cuadernos y observan si las maestras hacen alguna anotación y ii) observan el comportamiento de sus hijos y los notan más despiertos, con mayor seguridad en sí mismos, sabiendo cómo conducirse en situaciones fuera del hogar. Aprecian la labor y esfuerzos de los docentes precisamente cuando estos dejan tareas. Como decía una señora de Concepción Chiquirichapa: “si no dejan tareas me duele el corazón”. A las mamás les frustra cuando los docentes no corrigen la tarea y consideran todo un detalle de vocación pedagógica cuando les envían alguna nota con observaciones sobre el desempeño de sus hijos.

Mandan la nota donde dice por favor ayudar en este sentido, en esta tarea mejorarlo ayudarlos. Entonces veo en el maestro que también se interesa a que el niño aprenda o lo que él enseña (grupo focal con madres, Chiantla)

La maestra me llama y me dice: “viera que su hijo no hizo esto. Necesito que lo ponga a leer”. Entonces ella me dice: “hágame favor de ponerlo a escribir y ponerlo a leer porque eso le hace falta”. Por eso sé que se esfuerza y quiere que el nene aprenda (madre, Concepción Tutuapa).

Es bueno que les dejen tareas para que aprendan bien. A mí me gusta cuando es así y nosotros en la casa los ayudamos con sus deberes. Y si estoy agradecida con los maestros porque dan su tiempo para enseñarles a nuestros hijos. Tengo tres que ya sacaron su nivel básico y han salido bien (grupo focal con madres, Joyabaj)

Una de las pocas críticas recibidas provino del grupo focal con madres en el área rural de Chiantla. Decía una madre que no era posible estar satisfecha con la educación recibida porque en ese momento no tenían refacción ni habían recibido aún los útiles. No se quejaba de la labor docente, pero sí de la renuencia del Mineduc a construir más aulas y por tanto obligar a los maestros a dar clases con aulas con

muchos alumnos. La otra crítica vino de observar el bajo logro alcanzado: su hija está en tercer grado y aún no puede leer:

Bueno, mi criterio mío cuando oigo entender eso que es calidad, es más que todo nosotros como padres de familia tenemos un gastos de los útiles. Cuando miramos, hay superación de ellos, saben leer escribir. Ahí es donde ellos enseñan la calidad y el fruto del estudio que le estamos dando, vaa. Porque qué triste en mi caso, veá, cuando a mí me dice mi hija que ya está en tercero o en quinto: “pues fíjese papa, yo no sé leer”. Entonces para mí algo es extraño. Fíjese, le estoy mandando en el estudio, le estoy dando la oportunidad. Así como ahorita estoy sirviendo por ellos [en el consejo escolar]. Entonces es lamentable cuando me dice mi hija que no. Yo le pongo un papel y me dice: “pues todavía yo no sé”. Pues obviamente no está poniendo ganas. Ah, porque el maestro solo la deja ahí sentada, le deja los deberes y la maestra, el maestro anda hablando con otro. Y eso es lo que mucho pasa (grupo focal con padres del área rural, Momostenango).

6. LA CALIDAD EDUCATIVA Y SUS DESAFÍOS: VISIÓN DE LOS DOCENTES

A los CTA y directores de escuela se les solicitó que nombraran los tres problemas que a su criterio tenían mayor incidencia en la calidad educativa; en las discusiones en grupo focal con docentes se les pidió que hicieran una lluvia de ideas sobre este mismo tema y que luego, por medio del voto, se priorizaran. Los problemas seleccionados (varios de ellos incluidos en las oportunidades de aprendizaje) pueden separarse, por razones heurísticas, en dos grandes grupos: los que se refieren a las características de los usuarios de los servicios educativos (el estudiantado y sus familias) y los relacionados a la oferta de estos servicios, desagregándolos en infraestructura, personal y recursos financieros proporcionados por el Mineduc (ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Desafíos a la calidad educativa: visión de los docentes

Desafíos	Chiantla	C Chiqui- richapa	C Tutuapa	Joyabaj	Momo	SM Chiq
CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS						
Pobreza de las familias	XXX		XXX	XXX	XXX	XXX
Ausentismo y trabajo infantil	XXX	XXX	XXX	XXX		XXX
Poco apoyo parental	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	
Alimentación inadecuada, desnutrición	XXX				XXX	XXX
Falta interés alumnado, bajo rendimiento		XXX	XXX			
Deserción		XXX	XXX			
Niños muy tímidos			XXX			
Alcoholismo		XXX			XXX	
Ausencia de hábitos de lectura				XXX		
Desconocimiento obligaciones parentales				XXX		

Desafíos	Chiantla	C Chiqui- richapa	C Tutuapa	Joyabaj	Momo	SM Chiq
Desintegración familiar					XXX	
Migración					XXX	
Analfabetismo padres						XXX
Padres no controlan tiempo de los hijos	XXX					
CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA DE LOS SERVICIOS						
1. Infraestructura y servicios básicos de la escuela						
Aulas inadecuadas	XXX	XXX	XXX			XXX
Aulas insuficientes	XXX		XXX	XXX	XXX	XXX
Mal sistema de agua		XXX				XXX
Mobiliario insuficiente			XXX	XXX	XXX	
Sanitarios insuficientes e inadecuados				XXX	XXX	
Ausencia de cocina					XXX	
Falta equipo			XXX			
Ausencia de biblioteca	XXX				XXX	
2. Docentes						
No cumplen horario			XXX	XXX	XXX	
Trabajan con poca voluntad de esforzarse		XXX	XXX			
Falta actualización		XXX	XXX			
Baja calidad	XXX					
No escriben k'iche'					XXX	XXX
3. Gerencia y distribución de recursos financieros del Mineduc						
Envío materiales y textos con demora	XXXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
Textos insuficientes	XXXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
Insuficiente contratación de docentes	XXXX		XXX	XXX	XXX	XXX
Corrupción	XXX					XXX
No capacita al personal				XXX		XXX
Presupuesto insuficiente					XXX	XXX
Baja calidad del gasto	XXX					
Falta de interés del Mineduc					XXX	

Del listado se desprenden varios aspectos:

- Hay carencias muy básicas de infraestructura, en particular aulas inapropiadas y carentes de servicios básicos: el mobiliario está en mal estado o es insuficiente, las escuelas se han quedado chicas para la cantidad de alumnos y las aulas resultan insuficientes (se encontraron aulas con casi 50 estudiantes). Hubo quejas de goteras, falta de cocinas, falta de agua, insuficiente número de servicios sanitarios. Los docentes parecían haber normalizado, hasta cierto punto su precaria infraestructura. En dos escuelas

visitadas, por ejemplo, no había un sistema de agua funcional y éste no fue un problema priorizado.

- En todos los municipios los materiales y textos se reciben con demora y en número insuficiente. Muchos docentes estaban muy complacidos que en el año en curso hubieran recibido parte de los libros de texto en febrero, pues normalmente los recibían en abril o mayo. La provisión de libros ha mejorado, pero el número de ejemplares raramente es suficiente.
- Los usuarios de los servicios se perciben como un problema: en casi todos los municipios se mencionó la pobreza de las familias y su falta de apoyo en la escolarización de sus hijos. Los docentes se quejaron que el estudiantado se ausenta, deserta, tiene bajo rendimiento, es tímido y no participa en clase, no se interesa en su aprendizaje. Desafortunadamente no se cuestionaron por qué la escuela no logra retenerlos, por qué los docentes no consiguen hacerlos más participativos e interesados en su aprendizaje. Hubo mención frecuente de casos de irresponsabilidad paterna: padres alcohólicos, madres que no logran disciplinar a sus hijos, poco o nulo acompañamiento con las tareas en casa; familias tan pobres que mandan a los estudiantes sin desayuno, familias que por diferentes motivos no compran los útiles requeridos (porque los que debía proveer el Mineduc llegan semanas después del inicio de clase).
- Los problemas asociados a los docentes fueron pocos mencionados. Es más, los pocos problemas señalados fueron mencionados más por los CTA que por los mismos docentes.
- Muchos docentes se sienten poco apoyados por el Mineduc, quien malamente los aprovisiona de materiales e infraestructura, no contrata suficientes docentes y no construye nuevas aulas y menos nuevas escuelas.

Es de hacer notar que los problemas de infraestructura también fueron priorizados por padres y madres, quienes también minimizaron problemas con la labor docente.

6.1 Las oportunidades de aprendizaje

Las oportunidades de aprendizaje (ODA) proveen un marco estratégico para mejorar la calidad educativa. Se refieren a aspectos de contexto educativo necesarios para aprender: las condiciones básicas o circunstancias dentro de la escuela o aula que favorecen el aprendizaje. Esto incluye la provisión de materiales didácticos, instalaciones adecuadas y docentes capacitados que utilizan el CNB. Las ODA son criterios mínimos de lo que el sistema educativo debe ofrecer para reducir los márgenes de desigualdad para que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de lograr los aprendizajes esperados (ver Pineda 2013). Luego de un largo proceso iniciado en el 2008, que contó con una amplia participación de diferentes sectores, se definieron las siguientes ODA:

1. Libros de texto y útiles escolares
2. Docentes preparados que utilizan el CNB
3. Hasta 25 alumnos por docente
4. Escuelas con servicios básicos (agua, electricidad, teléfono, baños limpios)

5. Aulas apropiadas que favorezcan el aprendizaje (iluminación, protección, movilidad y limpieza)
6. Alimentación escolar diaria
7. Evaluación
8. 180 días de clase
9. Horario de clase (4.5 horas diarias)

Se consultó con directores y docentes sobre cambios en las oportunidades de aprendizaje para los primeros grados de primaria. La pregunta fue deliberadamente abierta y sólo a directores se les preguntó específicamente sobre recursos financieros. La pregunta abierta daba la opción que los docentes manifestaran su conocimiento y percepción acerca de las ODA. Aunque no se les pidió que mencionaran cuáles eran las nueve oportunidades de aprendizaje que maneja el Mineduc (el propósito no era evaluar sus conocimientos) la impresión es que cada quien entendía las oportunidades como podía y, en términos generales, se limitaron a mencionar libros de texto y capacitación de docentes. También hubo tergiversación del tema. En un grupo, por ejemplo, ante la pregunta sobre cambios en las ODA se dijo que sí los había, “porque hay población en nuestra aldeas”; en otro se dijo “nosotros recibimos la educación en nuestra casa muy diferente va, y habían otras formas de castigar. Y eso era mejor y no ahora que ya no se les puede pegar”. No hubo una sola mención sobre el horario de clase, el número de días lectivos o la necesidad de evaluación. En el contexto de ODA no se mencionaron los servicios básicos ni aulas apropiadas, aunque ambas sí fueron discutidas en el contexto de calidad educativa.

En recursos financieros los directores dijeron que han tenido algún aumento salarial para los docentes y, en algunos municipios, un aumento en el monto de la refacción escolar. Algunos se quejaron que la inversión actual era incluso menor y se dieron quejas por la falta de mejoras en la infraestructura y el hacinamiento en que se encuentran algunas escuelas. Decía una CTA: “durante los cinco años que yo he estado no he visto ningún aula construida por parte del Ministerio de Educación.” En Chiantla únicamente se mencionó aumentos en “becas escolarizadas, becas por discapacidad, bolsas de estudio”.

Varios directores consideraron que las oportunidades de aprendizaje habían aumentado porque había más docentes y menos estudiantes por aula (Chiantla y Santa María Chiquimula) y porque se han recibido más capacitaciones. Decían en Momostenango que gracias a estas capacitaciones:

Los niños de primero, segundo y tercero han mejorado mucho en su lectura y escritura. Antes los niños deletreaban bastante, pero como ahora hemos recibido capacitación, a los maestros y directores nos enseñan técnicas. Prodesa y Fundación Telefónica nos enseñan técnicas para promover la lectura y la escritura, nos enseñan técnicas para que los niños no solo memoricen las tablas, sino que jugando las vayan aprendiendo. Eso nos ha ayudado mucho. Con los niños ya utilizamos una técnica de competencia lectora, digamos 160 palabras por minuto. Los niños pasan a leer y viera que eso ha ayudado, porque los niños que estaban deletreando ahora han

mejorado demasiado su lectura, su comprensión, su escritura y análisis del texto... Del Ministerio de Educación, las capacitaciones la única que las promueve a veces es la CTA. Por ejemplo a veces tiene alianzas con USAID. En ese entonces solo había cupo para dos, muy bonitas las técnicas que nos enseñaron y ahí fue en donde aprendimos mucho de lectura. Luego vino Prodesa y nos dio ese apoyo. También está Telefónica. En ese entonces teníamos guardadas la técnica que nos dio USAID y con ellos la aplicamos y nos ayudó bastante. Pero del Ministerio directamente no recibimos nada.

En los grupos focales las opiniones estuvieron divididas; en Chiantla decían que habían recibido capacitaciones útiles sobre la lectoescritura, en tanto en Concepción Tutuapa decían que las estas eran totalmente ineficaces y fuera de la realidad rural de su municipio. En Joyabaj se mencionaron que al fin contaban con material de lectura, aunque aún en números insuficientes, lo que limitaba las oportunidades de aprendizaje.

6.2 Cómo encarar los desafíos: visión de los docentes

Luego de explicar los desafíos que encontraban en sus labores educativas se les preguntó a los docentes cómo podrían ser superados. En tanto las madres sentían que la responsabilidad de educar era compartida entre familias y docentes, las soluciones que proponían los docentes se centraban sobre todo quienes demandan los servicios educativos, es decir, cambiar a los padres o cambiar a los estudiantes. Decía un director:

Nosotros hemos tenido reuniones con los maestros. Entonces, se plantean todos los problemas que suceden en la escuela y los maestros han manifestado que todos le ponen un empeño al trabajo y a veces los niños no responden. Entonces, uno trata que la clase sea más buena, dinámica, y uno quiere que se logre la calidad educativa, pero hay muchos problemas porque hay niños que a veces no llegan a clases, hay niños que no hacen las tareas, hay niños que tienen problemas de salud. Total, que hay un montón de situaciones que hay en el aula... Entonces, hemos tenido reuniones por secciones, por grados, llamando a los padres, qué se puede hacer en esto y esto que nosotros queremos. Entonces, los padres llegan, no todos llegan pero la mitad llega, cumplen, para que haya una educación de calidad en el aula.

6.2.1 Sensibilización y motivación a madres y padres

Se habló mucho de la necesidad de sensibilizar y motivar a madres y padres para que asistan a las reuniones que organiza la escuela y que apoyen a sus hijos e hijas desde el hogar. En varios lugares la escuela tiene un poder de convocatoria un tanto limitado y lo que han hecho, en Chiantla, por ejemplo, es apoyarse en los consejos escolares, quienes citan a reuniones por medio de un altoparlante; otros piden apoyo a los alcaldes auxiliares para las convocatorias. En Concepción Tutuapa hacen las reuniones solo el día de plaza, cuando hay más opciones de transporte y muchas personas se acercan al pueblo. Algunos docentes comentaban que las transferencias monetarias condicionadas acostumbraron a algunas familias a esperar algún tipo de incentivo por llegar a la escuela. Decía uno:

Nosotros hemos hecho conciencia a los padres de familia, lo hemos hecho pero tal vez no un cien por ciento. Pero lamentablemente los padres están mal acostumbrados a ser pagados y la mayoría de gente no llega. Ahora, si yo les ofrezco algo, allí están. El asunto está que muchas veces las madres de familia están con las ONGs, si uno como maestro no les firmamos los documentos... Se lo decimos cada vez que firmamos sus fichas, que lo hacemos pero que manden a sus niños. “Ah, muy bien señor”, dicen, y en realidad ya no vuelven a aparecer. Llegan por un interés, pero no por el niño si no por el económico (grupo focal con docentes, Momostenango).

Para conseguir un apoyo en casa más sistemático, además de organizar asambleas y charlas de sensibilización, los docentes sugerían:

- ✓ preparar trifoliales, muy puntuales, señalando cómo ayudar a los hijos con sus tareas,
- ✓ establecer un sistema de puntos por tareas entregadas,
- ✓ establecer norma de convivencia, una especie de reglamento interno detallando derechos y responsabilidades entre docentes y familias,
- ✓ solicitar el apoyo de las diferentes iglesias, haciendo un esfuerzo conjunto,
- ✓ crear círculos de padres: grupos de pares para aprender cómo mejor apoyar a los hijos

También se mencionó la creación de escuela de padres para sensibilizar de una manera más sistemática a las familias. La opinión de los docentes estaba dividida: en tanto unos la consideraban la solución, otros se mostraban escépticos y otros no la consideraban apropiada, dadas las tasas de analfabetismo en la región. En dos municipios, Chiantla y Momostenango, ha habido alguna experiencia de este tipo. En una de las escuelas de Chiantla llegó un grupo de estudiantes de psicología a impartir la escuela de padres, la cual duró solo dos meses, pues los padres dejaron de llegar. En Momostenango, la Fundación Telefónica tiene una escuela para padres de los niños y niñas que tienen becados y su asistencia es requisito para mantener la beca; Fundap también organizó estas escuelas en Momostenango (ver abajo). Además, en Concepción Chiquirichapa y en Chiantla, dos psicólogas (al parecer, empleadas municipales) han organizado charlas a padres y madres los días de entrega de notas. Estas no son escuelas de padres propiamente (han ofrecido dos o tres charlas solamente), pero han logrado mantener la atención principalmente de las madres y de los pocos padres que han participado. Los directores de las escuelas consideraron que la escuela de padres sería la forma más adecuada de conseguir su motivación, pero aclaraban que no contaban con fondos ni recursos humanos para llevarlas a cabo.

Por último, el Mineduc ha desarrollado recientemente una serie de cuatro módulos sobre educación a padres para tratarse en las asambleas. Al momento de la recolección de datos, los docentes aún no conocían este material.

6.2.2 Mejorar las destrezas de los docentes

Desde el 2008 se diseñó y se ha ejecutado el Padep-D, un programa dirigido al fortalecimiento de capacidades de docentes en servicio, en los niveles primario y preprimario. Según la DIGECADE del Mineduc, el Padep-D ha capacitado cuatro

cohortes de docentes, con un total de 21,130 participantes que, sin embargo, siguen representando un porcentaje bajo con relación a la totalidad de maestros que laboran en el nivel primario (Mineduc 2014). El programa se realiza bajo convenio con la Universidad de San Carlos de Guatemala con el propósito de “elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad” (Asturias et al, 2014). Las primeras dos cohortes del Padep-D han sido evaluadas y los docentes reconocen una mejora en las prácticas pedagógicas (Asturias et al, 2014).

En los municipios de estudio también ha habido poca participación en el Padep-D. Se mencionaron dos razones para esta poca asistencia: i) no hay ningún interés en mejorar el desempeño, ii) los docentes están tomando otros cursos universitarios, a nivel individual y no les interesa tomar otro. Tanto directores como CTA mencionaron que varios docentes han estudiado una variedad de carreras universitarias y que algunos incluso han sacado maestrías. Es decir, algunos desean mejorar su desempeño, pero no necesariamente a través del Padep-D. La apreciación del impacto de los docentes que ha participado en el Padep-D varía. Decían dos CTA:

En el programa de desarrollo profesional ha habido mucho docente de nivel primario y preprimaria que ha estado tomando parte del programa y eso de alguna manera nos alegra, porque ellos han marcado la diferencia en los centros educativos. Ellos se han convertido en elementos de orientación y quiera que no, al trabajar con algún compañero que no esté involucrado en el programa, ellos presentan estrategias, herramientas nuevas e innovadoras. De alguna manera motivan a los demás... Lo que ha hecho que otros [docentes] se involucren son los cambios que ha habido en los establecimientos educativos. Es decir, los maestros que han estado en el programa Padep han hecho la diferencia en los centros educativos. Ahora vamos a visitar un establecimiento educativo de un maestro que haya estado en el programa y tenemos todos sus ambientes letrados. Mientras que un maestro que no ha tenido esta participación programa, pues a veces no cuenta ni con un su cartelito. Entonces, eso ha sido motivador, los alumnos se han dado cuenta y los resultados han sido eficientes, y eso ha motivado también a otros maestros para que participen.

El Padep era para formación de maestros de educación primaria, y que según me enteré fue un programa bastante interesante. Recibieron mucha metodología, en cuanto a trabajar con niños, y eso fue una actividad muy importante... Una de las razones por las que el Padep funcionó fue porque se les ofreció algún incentivo, indicándoles que al finalizar el curso iban a tener un bono por estudio. Y entonces a algunos maestros eso fue lo que les llamó la atención y a eso se debe a que estén ahí y que llegaron a sacar ese programa del Padep... Pero fíjese que a nosotros en los tres años no hemos notado los cambios. Hace dos años se dio lo de las escuelas del Padep, pero los resultados realmente no se reflejan bastante.

Además del Padep/D, hay una serie de talleres para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Varios directores y docentes se quejaron de la mala calidad de los talleres que organiza el Mineduc. Decía un director:

Cuando ellos [los docentes] no quieren participar es en lo que trae el Ministerio de Educación, porque siempre es lo mismo, es repetitivo. Entonces para ellos se vuelve tedioso también. Llegan otro día y lo mismo, llegan otro día y lo mismo. Entonces ellos dicen: “mejor nos quedamos en la escuela y para qué asistir”. En este caso de Prodesa, ellos sí participan porque Prodesa los motiva con la refacción, con el almuerzo, con algunas guías. Entonces, ellos están motivados, así es.

Aunque a lo largo de la discusión en grupo focal varios docentes mencionaron que necesitaban actualizarse en determinados temas (principalmente sobre la lectoescritura o educación bilingüe), en pocos grupos se hizo hincapié sobre su desempeño. Los docentes tienden a no verse a sí mismos como parte del problema ni tampoco como parte de la solución, opinión no compartida por varios CTA. Varios de éstos, por ejemplo, mencionaron que había problemas con la formación inicial de los docentes que continuaban por muchos años más. La mayoría de CTA y directores consideraban que más y mejores capacitaciones eran la respuesta adecuada. En casi todas las escuelas al menos un docente ha participado en el Padep-D, multiplicando (en cierta medida y de manera informal) sus conocimientos entre los demás docentes de la escuela.

Una CTA, no obstante, tomó otra dirección e impuso pruebas estandarizadas a todos los alumnos de su distrito (actualmente el Mineduc toma una muestra pequeña en cada municipio). Cuando empezó hace cuatro años, sólo con primer grado “la primera prueba que pasé, fatal. Porque como los maestros estaban acomodados, no trabajaban al cien por ciento, y cuando la coordinación evaluó, los resultados fueron fatales”. Los resultados se socializaron con todo el personal docente y se pudo constatar el desempeño individual por escuela y docentes, situación que incomodó a estos últimos. Al hacer la siguiente evaluación, un año más tarde, se vieron mejoras en primer grado, pero no en segundo. Las evaluaciones fueron aumentando grados, hasta que el año pasado cubrió toda la primaria, cerca de seis mil alumnos.

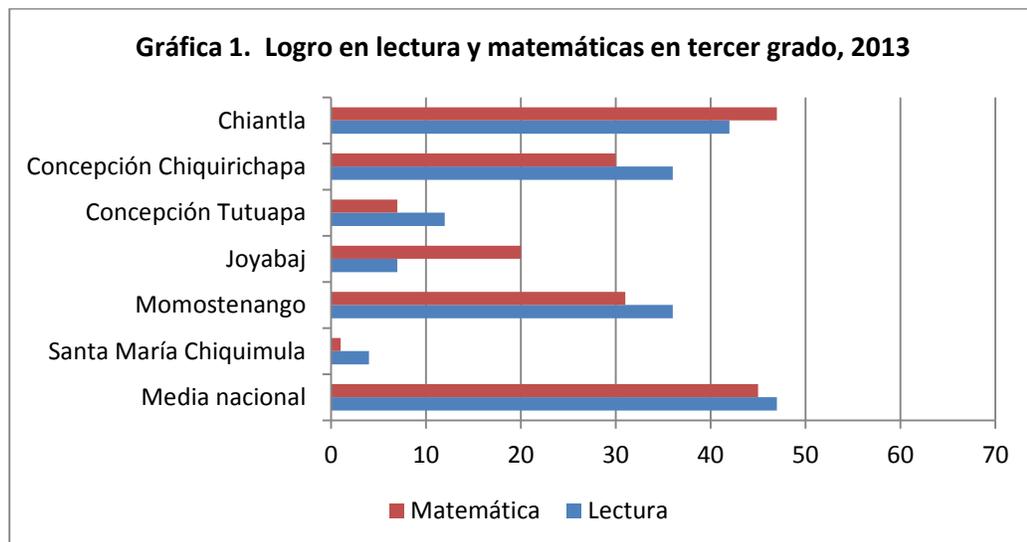
La sorpresa es de que a sexto le fue fatal. Entonces, sexto se preocupó y empezó: “sí, que lo otro y lo otro”, porque no estaban acostumbrados. Ellos pensaron que la evaluación solo iba a ser de primero a tercero, pero no, evaluamos a todos los grados y nos dimos cuenta que sexto sí está mal. Eso hizo que los maestros este año se preocupen un poquito más: “si el año pasado nos fue mal, este año tenemos que trabajar”. Los resultados se socializan sólo con el personal docente... Los maestros le tienen miedo a las comunidades, que ahí si se levanta la comunidad, que por qué los niños perdieron o por qué a los niños les fue mal. Porque hubo un docente de sexto que solo le ganó el dos por ciento. Y el maestro decía: “sí, que esto y lo otro”. “No profesor” [le decía yo], “la evaluación de sexto fue en octubre. Y usted, ¿qué hizo” [e todo el año]? Y ahí ya saben los docentes que si se

evalúa y el cincuenta por ciento gana y el cincuenta por ciento pierde, quién está ahí mal, es el docente no los niños. Y a este que le ganó nada más el dos por ciento, por dios le digo yo: “eso profesor ya es un pecado lo que usted está haciendo con los niños, le debería de dar vergüenza”. Y se molestó. Me dijo: “usted no tiene derecho de evaluar, para eso está el libre criterio del docente y uno hace en su aula lo que debe de hacer”. Pero a mí me respalda la ley en el mejoramiento de la calidad educativa. Entonces se molestó de una vez.

En uno de los grupos los docentes señalaron que la falta de material didáctico entorpecía su labor docente. Mientras algunos sugerían pedir donaciones a diversas instituciones, varios docentes solicitaron recibir talleres para preparar materiales que fueran apropiados y pertinentes a su región. En otro taller se sugirió la creación de círculos de calidad, en los cuales los docentes pudieran compartir experiencias.

6.3 Indicador de calidad: medición de resultados de aprendizaje

Desde el 2004 se vienen haciendo evaluaciones para medir el nivel de desempeño en lectura y matemáticas. Aunque ha habido una leve mejoría, los aprendizajes de los estudiantes continúan siendo un desafío; los resultados de la evaluación del 2013 señala que ni la mitad de los estudiantes de primero y tercero de primaria alcanzan el logro en matemáticas y en lectura la media nacional está alrededor del 45%. (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc). Con la excepción de Chiantla, los resultados de las pruebas de matemáticas y lectura en tercer grado es incluso más baja que la media nacional; en Joyabaj y Concepción Tutuapa el porcentaje se situó entre el diez y el 20%, en tanto en Santa María Chiquimula no llegó ni al 5% (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc).



Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc

En las discusiones en grupo focal con los docentes resultó evidente que ellos no se han apropiado de los resultados; se sienten alejados de las malas puntuaciones porque i) provienen de una muestra pequeña y ii) su escuela no fue incluida dentro

de la muestra. Otros invalidaban la metodología y consideraban que no eran válidas para el contexto rural de sus escuelas. Decía uno: “yo si no mucho comparto con estas pruebas estandarizadas porque no todos nuestros lugares son iguales, son diferentes necesidades, diferentes oportunidades. Deberíamos hacer una prueba adaptada a las necesidades, a las posibilidades de cada centro educativo”. Varios más opinaron que esta falta de contextualización era lo que explicaba que los niños y niñas no alcanzaran el logro esperado.

Un director comentaba que había realizado una reunión con todo el cuerpo docente para discutir los resultados: “y volvemos a caer en lo mismo, el niño no se preocupa por mejorar”. La excepción vino de una de las escuelas que la CTA mencionada arriba evaluó. Decía una de las docentes:

Al principio sólo era [la evaluación] con primero primaria, luego la pasó a segundo y así, hasta que ahora llega a sexto primaria. Es algo complicado pero bonito, porque ahí se ve que muchos maestros trabajan acá solo por el salario. Cuando se hizo esto muchos docentes se pusieron a trabajar por la vergüenza que sus niños no sabían nada, empezaron a dar mejor sus clases, porque se postean los resultados.

6.4 El papel de la dirección escolar

La literatura especializada señala que el papel del liderazgo directivo es clave para el logro de los objetivos en las escuelas (ver, por ejemplo, UNESCO 2004). La evidencia recabada en este estudio, no obstante, permite identificar procesos débiles en la dirección de las escuelas. Se encontraron varios problemas: directores que también tienen funciones de docentes (“directores con grado”), salarios bajos y débil formación para las funciones que deben desempeñar. Muchos de los directores consultados no son “liberados” y por lo tanto combinan labores de docencia con labores administrativas y de liderazgo, reduciendo en la práctica la capacidad de los directores de ejercer sus funciones.

Acá se libera un director cuando ya tiene veinticinco personas a su cargo. Hay varios directores que tienen quince, pero por la misma cantidad de niños no son liberados todavía, porque no hay quien cubra el grado que él tiene. En mi distrito solo tengo tres directores liberados y de ahí la mayoría tiene, además, treinta niños aprendiendo. Y es algo que lamentamos porque hay quince, dieciocho maestros [en la escuela] pero no se pueden liberar estos directores porque tienen grado. Y al momento de decirle que queda liberado, ¿quién va a atender a esos niños? El Ministerio de Educación no nos da docentes. La municipalidad es la que no está apoyando con algunos docentes.

Los salarios de muchos de los directores son iguales a los de otros docentes en su mismo escalafón, incluso cuando cuentan con grados universitarios. El Icefi ha estimado que los directores ganan, en promedio, el 60% de lo que perciben otros profesionales universitarios (Icefi 2008). Decía un director:

Yo soy licenciado en administración educativa y en pedagogía. Yo empecé como maestro aquí, aquí tengo veintiocho años de trabajar aquí en la escuela, vine de maestro aquí y comencé a estudiar en la Universidad de San Carlos, sobre el técnico en administración educativa, saqué el título y ya luego seguí la licenciatura. Entonces, soy licenciado pero gano lo mismo que los maestros, no hay ninguna diferencia, aunque tengo más funciones.

En la escuela primaria los requisitos para ocupar el cargo de director se limitan a un título de magisterio y cinco años mínimos de experiencia docente, lo cual no parecerían ser los pertinentes para el perfil del directivo escolar, que es administrador y líder. Decía un director:

El Ministerio de Educación se ha equivocado, porque en lugar de fortalecer lo que están haciendo es decepcionar a los directores, porque muchos directores ya no quieren ser directores. En lugar de orientarlo en cómo manejar la dirección en las escuelas, lo que está haciendo es decepcionarlos porque hay mucha presión y no hay preparación para ser directores. Aquí llamaron al maestro más antiguo, en mi caso así fue, sepa o no como llevar la dirección de una escuela. No hay una preparación previa. No la hay y ni la va a haber. Lo que hacen aquí es llamar al más antiguo y si hay muchas mujeres escogen al hombre. Así son las cosas aquí.

Otros directores consideraban que las capacitaciones recibidas en los últimos años habían incidido en mejorar su desempeño y que también habían aprendido sobre resolución de conflictos y trabajo en equipo. Otros consideraban que los CTA proporcionaban un acompañamiento muy valioso y que se sentían respaldados en sus labores. No obstante las capacitaciones y acompañamientos recibidos, el director con grado enfrenta grandes desafíos. Decía una directora:

El apoyo que yo he tenido como con Telefónica es grande. Tanto Prodesa Telefónica y tratan de fortalecer nuestra función en la escuela, porque un director con grado es terriblemente complicado. Entonces tratan de fortalecer nuestro rol en la escuela porque es bastante difícil. Un director con grado no puede dar lo que da un director liberado. Hay veces que traigo material didáctico, pero no me da tiempo de usarlo, porque viene un padre, una madre o una institución y hay que atenderlos, y se me pasa el medio día. El Mineduc nos exige tantas cosas y considero que deberían de liberar a los directores, para que podamos dar lo mejor, porque también nos exigen bastante. Entonces es complicado porque nos pagan como maestro, pero como director es ad honorem porque no tenemos algún incentivo, económico o personal. Es por eso que casi nadie quiere ser director acá. Y para haber una buena educación tiene que haber buenos maestros, buenos catedráticos y buenos directores.

7. PROGRAMAS E INSTITUCIONES QUE ESTÁN APOYANDO AL SISTEMA EDUCATIVO

En todos los municipios se encontraron diversas instituciones que brindan algún tipo de apoyo a la educación primaria. Es necesario señalar que se entrevistó únicamente a personal que tenía sede en los seis municipios de estudio; la lista de instituciones consultadas no es exhaustiva y se centra en aquellas señaladas por las oficinas municipales de educación.

Cuadro 7. Instituciones que apoyan la educación primaria

Municipio	Institución y tipo de apoyo
Chiantla	<p>Municipalidad: pago de docentes, apoyo financiero y logístico en actividades de consejos escolares, celebraciones escolares; uniformes deportivos. Remozamiento y ampliación de escuelas, construcción de la “Casa del Maestro” para funcionarios y reuniones del magisterio. La Oficina de la Niñez y Adolescencia da charlas sobre diversos temas</p> <p>SHARE/IMDI: Programa de apoyo a la educación [concluyó en 2014] capacitó a docentes y consejos escolares de 31 escuelas, proveyó alimentación, material didáctico, infraestructura sanitaria, huertos escolares; actividades de apoyo a la lectura</p>
Concepción Chiquirichapa	<p>Municipalidad: talleres a padres de familia del ciclo básico, planes para extenderlo a la primaria</p> <p>Casa de la Cultura: academia de fútbol, atletismo, danza, ajedrez y teatro con niños de escuela primaria, desde los 7 años</p> <p>Biblioteca: libros para niños, iniciarán talleres de lectura y cuentacuentos</p> <p>Visión Mundial: capacitaciones a madres [educación inicial], 1500 niños apadrinados, <5 años: ofrecen estimulación oportuna y aprestamiento. Están empezando proyecto piloto de comprensión lectora</p> <p>Fundap: capacitación a maestros y directores sobre calidad educativa en seis escuelas; capacitación a padres de pre-primaria, escuela de padres</p>
Concepción Tutuapa	<p>Municipalidad: construcción de escuelas, charlas de sensibilización a padres de familia, pago de docentes. Apoyo financiero y logístico en actividades de consejos escolares, celebraciones escolares.</p> <p>No ha habido apoyo de ONG desde que se fue Intervida en el 2005.</p>
Joyabaj	<p>Save the Children: capacitación docente, acompañamiento pedagógico en el aula, promoción y el cumplimiento de los derechos de la niñez; equipamiento de escuelas con materiales educativos, lúdicos, visuales e interactivos, cañonera, teatros, computadoras, pantallas de plasma [centros de recursos de enseñanza y aprendizaje]</p>
Momostenango	<p>Centro Cultural: biblioteca, diversidad de cursos (inglés, música, informática, etc.). “Cajas viajeras” de libros van a las escuelas con libros para incentivar la lectura</p> <p>Municipalidad: pago de docentes, remozamiento y ampliación de escuelas, dotación de equipo técnico y mobiliario a las escuelas, sensibilización a padres</p> <p>ASDIM: gestionan becas para todos los niveles.</p> <p>Conrado de la Cruz/Prodessa: provisión de alimentos, textos y útiles; capacitación a docentes y consejos escolares</p>

Municipio	Institución y tipo de apoyo
Santa María Chiquimula	<p>Fundación Telefónica: computadoras, capacitación a docentes y madres de niños becados, remozamiento de escuelas</p> <p>Tigo: capacitación docente, capacitación a consejos escolares, útiles</p> <p>Municipalidad: construcción de escuelas, apoyo financiero a actividades deportivas y culturales de las escuelas</p> <p>Biblioteca municipal: dos grupos de lectura para niños</p> <p>Asociación IDEI: Parlamento guatemalteco de la niñez y adolescencia. Vela por los derechos de niños y jóvenes y la ruta de denuncia.</p> <p>Conrado de la Cruz/Prodesa: provisión de alimentos, textos y útiles; capacitación a docentes y consejos escolares</p> <p>Fundación Telefónica: computadoras, capacitación a docentes y madres de niños becados, remozamiento de escuelas</p> <p>Tigo: capacitación docente, capacitación a consejos escolares, útiles</p>

7.1 Apoyo específico a la lectoescritura, participación parental y calidad educativa

De todas las organizaciones que apoyan la educación en los seis municipios, hay cuatro organizaciones con proyectos bien organizados:

CRS/Conrado de la Cruz/Prodesa. Como parte del Proyecto Aprendizaje para la Vida de CRS (y con el apoyo de la USDA) en cuatro municipios de Totonicapán, trabaja en Momostenango proveyendo alimentación directamente a los consejos educativos, a quienes también capacita. Siguiendo la metodología Kemom Ch'ab'al, trabaja la lectoescritura de manera bilingüe y provee a las escuelas diferentes materiales y textos. Las actividades complementarias incluyen capacitación de maestros, reparaciones básicas en la escuela, creación de una red de consejos escolares para incidir en mejoras para las escuelas y la implementación de un programa después del horario escolar para reforzar la lectoescritura, y aumentar la autoestima y creatividad de los estudiantes mediante un ambiente agradable y dinámico.

Save the Children. Trabaja directamente con las escuelas de Joyabaj y ofrece tres intervenciones relacionadas a la lectoescritura. *Educación Oportuna* promueve la educación y aprestamiento a menores de seis años y capacita a sus madres sobre diversos temas; *Educación Básica* desarrolla propuestas metodológicas innovadoras, fortalece los proyectos de lectura a través de implementación de bibliotecas escolares y rincones de aprendizaje en el aula; *Educación Bilingüe Intercultural* busca el mejoramiento del acceso y la calidad educativa de la niñez rural e indígena.

Fundap. Trabaja en seis escuelas en Concepción Chiquirichapa. Ofrece capacitaciones a docentes sobre calidad educativa y ha desarrollado escuela de padres. Con madres de niños de preprimaria ofrece acompañamiento en diez sesiones semanales.

Visión Mundial. Tiene un proyecto de estimulación oportuna y aprestamiento con 1500 niños menores de cinco años; han capacitado a madres (los padres también fueron invitados, pero no llegaron) en aprestamiento y crianza. Están iniciando un proyecto piloto con estudiantes de primer grado de cinco escuelas, llamados comprensión lectora y jardín de letras, con el acompañamiento de Prodesa, quienes proveen materiales y asesoramiento.

SHARE. En Chiantla estuvo por tres años el Programa de apoyo a la educación [concluyó en 2014] el cual fomentó la calidad educativa por medio de capacitaciones a docentes, proveyó alimentación, material didáctico, infraestructura sanitaria, huertos escolares; además capacitó a los consejos escolares. No fue posible estimar la sostenibilidad de sus intervenciones.

Además, hay iniciativas más informales y apenas emergentes de apoyo a la lectura en las bibliotecas municipales en Concepción Chiquirichapa, Santa María Chiquimula y la del Centro Cultural de Momostenango. Además, el Centro Cultural de Concepción Chiquirichapa, con el apoyo de la Asociación Armadillo de Quetzaltenango, tuvo en el 2014 un grupo de teatro conformado por 10 niños de diversas edades (de siete años y hasta la adolescencia), quienes desarrollaron su propio guión y luego lo escenificaron (el taller duró nueve meses, con sesiones semanales). También desarrollaron un guión en mam para marionetas. Aunque el taller de teatro no está pensado como una actividad de apoyo a la lectoescritura, los participantes dedican bastante tiempo escribiendo y leyendo guiones. Es necesario señalar que todas estas iniciativas están desfinanciadas y cuentan únicamente con el gran entusiasmo de quienes las dirigen. Además, varias Oficinas Municipales de la Niñez y Adolescencia dan alguna charlas [no sistemáticas] a padres de familia, instando también a un mayor involucramiento en la escolarización de sus hijos e hijas.

Cuadro 8. Apoyo calidad educativa, involucramiento padres, lectoescritura

Municipio	Institución con proyectos de apoyo		
	Calidad educativa	Involucramiento parental	Lectoescritura
Chiantla	No se identificó ninguno, pero tuvo un proyecto de SHARE que terminó el año pasado y trató los tres temas.		
Concepción Chiquirichapa	Fundap	Visión Mundial Fundap Comisión Municipal Niñez y Juventud	Visión Mundial Casa de la Cultura Fundap
C. Tutuapa	No se identificó ninguno		
Joyabaj	Save the Children	Save the Children	Save the Children
Momostenango	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa Centro Cultural
Santa María Chiquimula	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa	Conrado de la Cruz/ Prodesa Biblioteca municipal

8. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN PARENTAL

Con los CTA, docentes, directores y los funcionarios que apoyan a la educación se exploró qué medios de comunicación y estrategias serían adecuados para lograr un mayor involucramiento parental en la escolarización de estudiantes de los primeros grados de la primaria, así como estrategias para crear conciencia de la importancia de la calidad educativa; las estrategias para incentivar la participación parental sugeridas por los docentes se presentaron en el inciso 6.2.1 y no se repiten aquí.

Prácticamente todos los consultados sugirieron reuniones en la escuela con padres y madres, convocadas por la dirección escolar. Sugerían sensibilizar sobre la importancia de la educación pre-primaria, mostrar videos sobre el tema, dar ejemplos de vida (hablar de personas de la comunidad que estudiaron y lograron conseguir un trabajo mejor remunerado). Varios señalaron la necesidad de apoyarse en grupos comunitarios ya establecidos, desde los consejos escolares, hasta el Comude, Cocodes e incluso iglesias. Algunos también sugerían crear escuela de padres, aunque reconocían que para esto era necesario ayuda externa de la escuela, pues los docentes no tenían las herramientas necesarias para llevarlas a cabo. Los medios masivos más mencionados fueron las radios locales, las más grandes ubicadas en las cabeceras departamentales y varias más pequeñas en las comunidades (muchas de ellas transmitiendo en mam o k'iche', ver Cuadro 9).

Cuadro 9. Medios de comunicación en los municipios de estudio

Municipio	Masivos	No masivos
Chiantla	Radiodifusoras de la cabecera departamental La Voz de Huehuetenango Chiantla Estéreo [municipal] Canal 64 [católico, educativo]	Comude Alcaldes auxiliares Cocodes Altoparlantes en la comunidad
Concepción Chiquirichapa	Radio Muy Bab Metro Cable Cable Concepción	Foros y conversatorios con comunidad educativa Caminatas
C. Tutuapa	TV Occidental [área urbana], Radio Estéreo Visión Radio La Nueva Radio Católica	Cocodes, Comude, alcaldes comunitarios [llegan 2xmes a la municipalidad] Reunión el día de la entrega de las TMC [bono seguro], en coordinación con el Mides. Trifoliales/boletines de la escuela
Joyabaj	Hay dos canales locales [cable] Radio Estéreo Xoyita	Pancartas, trifoliales, volantes Empoderar al consejo escolar Alianzas líderes comunitarios
Momostenango	Radio Estéreo Amistad [católica] Radio Pasuqueña [mam] Radio Circuito Nahual [solo en días de plaza] Radio Educativa Momosteca [poca audiencia]	Reuniones con padres, por grado Escuela de padres Ejercicios reflexivos con padres Fortalecer consejos escolares

Municipio	Masivos	No masivos
	Gran cantidad de radios comunitarias piratas Momovisión TV [urbana] TV96 [urbana y rural] Cable Santa Ana Periódico local, bilingüe	
Santa María Chiquimula	Radiodifusoras comunitarias TV cable comunitario	Alcaldes comunitarios Fortalecer consejos escolares

V. DISCUSIÓN

Las familias consultadas valoran la educación que reciben sus hijos, pues saben que esta les permitirá acceder a mejores trabajos y a cierta movilidad social. Dada la pobreza generalizada y el difícil acceso a la educación secundaria, el compromiso mínimo que las familias hacen es velar para que se complete la primaria. Para muchas familias, el simple hecho de enviar a sus hijos a estudiar la primaria ya es un gran logro, principalmente porque ellas no tuvieron esa opción. Además, la mayoría prefiere que sus hijos no se dediquen a lo mismo que ellas, a actividades que requieren de un gran esfuerzo físico y que son poco remuneradas. Esto tiene que ver con el proceso de descampesinización: los esfuerzos que hacen las familias campesinas para superar la pobreza rural a través de la escolarización u otras estrategias.

Para las familias de las comunidades visitadas en este estudio, el concepto de educación incluye la adquisición de comportamientos socialmente aceptados, en particular adquirir buenos modales y aprender a conducirse con seguridad en sí mismos (“saber desenvolverse”, decían muchas familias). Envían a los hijos a la escuela para que se les refuerce estas conductas y además para dominar el idioma español y adquirir competencias básicas, como leer, escribir y aritmética. Este saber desenvolverse hace referencia al papel socializador de la escuela, largamente reconocido por sociólogos y pedagogos.

Aunque la mayoría de familias anhela que sus hijos e hijas terminen la secundaria y a pesar que prácticamente hay consenso en que tanto hijos como hijas deben tener las mismas oportunidades de estudio, la realidad es otra. Como lo demuestran las estadísticas del Mineduc, las brechas de género se dan desde un inicio, aunque las madres digan que “el estudio se da parejo”. Los niños tienen tasas netas de escolarización en primero y tercer grado más altas que las niñas, situación que se repite en la tasa de finalización de la primaria. La diferencia de género se mantiene en el ciclo básico y en algunos municipios (en particular Chiantla y Concepción Chiquirichapa) la brecha incluso se amplía (ver Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc). Pero más allá de la discrepancia es pertinente apreciar un discurso que aboga por la equidad de género y en el cual los privilegios hacia los varones se consideran anticuados e inaceptables, independientemente que se logre llevar a la práctica esta equidad.

La presente investigación señala las diferentes definiciones de calidad educativa entre los distintos actores. Para las familias, en especial las rurales, los docentes imparten una buena educación en tanto traten bien al alumnado, cumplan con el horario, asignen tareas y hablen bien el idioma local. Se les tiene una gran confianza y las familias tienden a creer que hacen su mejor esfuerzo para que los estudiantes aprendan (con algunas notables excepciones). Los docentes, por su parte, se enfocan en las grandes carencias de sus escuelas: aulas insuficientes e inapropiadas, insuficientes materiales didácticos y textos escolares, aulas sobrepobladas. Muy pocos se vieron como parte integral del desafío de ofrecer calidad educativa y los resultados de las pruebas de rendimiento nunca fueron mencionados.

La responsabilidad por ofrecer una educación de buena calidad también muestra contradicciones. Tanto padres como madres consideraron que la responsabilidad de educar es compartida con los docentes. No obstante, al momento en que se pierde el grado, la responsabilidad principal recae en el estudiante o en su familia. Parecería que el liderazgo y la confianza que se les tiene a los docentes son muy sólidos e incluso cuando se pierde un grado resultan incólumes. Los docentes, por su lado, se enfocan más en las características del alumnado (pobreza, desnutrición, dificultades familiares, etc.) y en el escaso apoyo recibido en el Mineduc que en posibles fallas personales o gremiales.

La responsabilidad por el aprendizaje es un punto que requiere atención, dadas las diversas perspectivas. Los estudiantes pueden obtener buenos logros solamente si el sistema educativo les provee las oportunidades de lograr ese aprendizaje: no se les puede exigir a los estudiantes un alto rendimiento si no se le proveen las oportunidades de lograrlo. Responsabilizar principalmente al estudiante por su falta de logro como hacen las familias y algunos docentes, aunado a la alta repitencia y a la actitud de las familias que el alumno estudia hasta el grado que quiere y que no se puede obligar a estudiar conlleva con frecuencia a la deserción.

Las madres están satisfechas con la calidad de la educación recibida, aunque saben que hay espacio para mejorar e introducir más asignaturas (mencionaron en especial música, artes plásticas e informática). Los indicadores de calidad, en especial los de repitencia y resultados de las pruebas estandarizadas, no sostienen esta percepción (ver Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc). En todos los municipios la repitencia es alta y casi una tercera parte de los alumnos no logra ganar primer grado. Las tasas de promoción mejoran en segundo grado y aún más en tercero, pero ya para entonces hay una alta proporción de repitentes y niños con sobre edad y las tasas netas de escolarización pueden llegar a ser la mitad de lo que eran en primer grado (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Mineduc).

Las madres tienen razón y sus hijos ciertamente aprenden algo en la escuela, pero no en el tiempo estipulado. Según los cálculos de la UNESCO (basado en datos del 2007), terminar la primaria le toma a la niñez guatemalteca, en promedio, diez años. Las familias parecen haber aceptado que terminar la primaria toma más de seis años y parecería haber una alta tolerancia a la repitencia. En este contexto, hablar de

calidad educativa y ampliar aspiraciones y expectativas de logro académico es todo un desafío.

La participación parental en el proceso educativo varía, pero tiende a ser baja. Con frecuencia, y con notables excepciones, más que quererse desligar de la escolarización de sus hijos e hijas (como tienden a pensar muchos docentes), las familias se sienten desubicadas, pues la escuela les sigue pareciendo un entorno un tanto extraño, y descalificadas para ayudar a sus hijos. Además, hay que considerar que desde el punto de vista de las familias, el apoyo principal que deben proveer las madres es mandar a sus hijos a la escuela limpios y bien alimentados, en tanto la de los padres es proveer los fondos, tanto para la alimentación como para los recursos que exige la escuela. En esta división por género, las madres son, por lo general, las encargadas de asistir a las actividades escolares y a dar seguimiento en casa con las tareas. También influye que las madres son quienes, usualmente, están en casa y a quienes les queda más cerca la escuela. En las comunidades de estudio hay muchas madres que son jefes de hogar *de facto*, porque los padres están ausentes, sea porque son comerciantes o porque han emigrado a otro país.

La mayoría de madres⁶ asiste a las reuniones y asambleas que organiza la escuela, pero siempre persiste una minoría que no llega siquiera a recoger las notas cada bimestre. La ayuda real que dan con las tareas desde el hogar es difícil de estimar, pues ésta es una conducta socialmente valorada y por tanto también sobreestimada (ver Sénéchal y Le Févre 2002). Al comparar las conductas reportadas en las entrevistas a madres con las dinámicas realizadas con estudiantes de tercer grado resulta evidente que el apoyo en casa no es sistemático y que las madres posiblemente exageren el apoyo que dan (después de todo, nadie quiere reconocer públicamente que no apoya la escolarización de sus hijos). Algunas madres se limitan a preguntar si sus hijos tienen tarea, mientras otras revisan los cuadernos. Una actividad que se realiza poco, a pesar de ser solicitada por los docentes, es la lectura en voz alta y, según dijeron los alumnos, pocas madres les escuchan leer. La mayoría de niños que dijeron leer en sus casas lo hacía para sí mismos y si lo hacían en voz alta era para entretener a sus hermanos menores. Pocas madres escuchan leer en forma periódica y por tanto no logran enterarse de los progresos en la lectura de sus hijos.

Es de señalar la importancia que le dan muchas madres a los cuadernos de sus hijos, los cuales devienen en verdaderos barómetros de su avance académico, donde ellas pueden observar no solo el progreso adquirido en la escritura, sino también las anotaciones de las maestras. No obstante, dada la alta repitencia, la revisión que hacen las madres de los cuadernos no parece ser efectiva; no se hace sistemáticamente y el interés y apoyo de las madres no logra traducirse en mejores rendimientos. Dado que muchas madres, en especial en el área rural, son analfabetas se hace necesario darles lineamientos específicos sobre cómo apoyar con las tareas y cómo mejor ayudar a sus

⁶ Como se anotó, la participación de los padres en las actividades escolares es muy baja; la participación de ellos tiende a centrarse en los consejos escolares y en actividades de remozamiento de la escuela. Para simplificar la discusión, en esta sección referiré únicamente a la participación de las madres, teniendo en mente que también hay un pequeño porcentaje de padres que participan en igual medida que las madres.

hijos. Es esencial que las madres estén convencidas que su involucramiento es crucial en el aprendizaje de sus hijos, independientemente de su propio nivel de escolaridad.

VI. CONCLUSIONES

1. Las familias valoran la educación que sus hijos e hijas reciben, sin cuestionarse demasiado la calidad de la misma. Usualmente se confía muchísimo en la vocación magisterial de los docentes. Las familias valoran mucho la oportunidad de estudiar que les dan a sus hijos, aconsejándoles que la aprovechen, ya que ellas no la tuvieron.
2. La educación bilingüe es bien aceptada, aunque algunos padres quisieran que se dieran más contenidos en los idiomas locales, que todos los docentes hablaran estos idiomas y que los textos reflejaran la variedad dialectal que ellos manejan.
3. Tanto padres como madres aseguran que las oportunidades de estudio que ofrecen son iguales para hijos e hijas. Si bien las estadísticas educativas contradicen esta postura, el discurso parental de equidad de género señala actitudes que por diversos motivos no son llevadas a la práctica.
4. El concepto de calidad educativa no es bien conocido entre las familias. Quienes han oído el concepto tienden a entenderlo de una manera diferente del que manejan los docentes. Estos últimos tienden a enfocarse en las grandes carencias de sus escuelas, desde infraestructura inadecuada, aulas insuficientes, ausencia de servicios básicos e insuficientes materiales y textos. Las familias, aunque también conscientes de las limitaciones de las escuelas, tienden a considerar que sus hijos ya reciben una educación de calidad gracias a que los docentes, por el hecho de tener una escolaridad mucho más alta que la del padre o madre promedio, hacen bien su trabajo y ofrecen una buena educación.
5. La mayoría está satisfecha de la calidad educativa que reciben sus hijos, a pesar de las altas tasas de repitencia y bajísimos resultados en las pruebas estandarizadas, detalles que fueron poco mencionados incluso por los docentes. Las pocas voces críticas provinieron de padres con mayor escolaridad (secundaria completa).
6. La infraestructura y equipamiento de las escuelas es deficiente: hay hacinamiento en las aulas, en ocasiones no hay un sistema de agua efectivo y muchas aulas tienen goteras. Tanto padres como docentes se quejaron del estado precario de las escuelas. Aunque los docentes reconocen que el aprovisionamiento de materiales y textos ha mejorado, aún no reciben libros de lectura y de trabajo en números suficientes.
7. La responsabilidad de ofrecer educación de buena calidad recae, según padres y madres, tanto en ellos como en los docentes. No obstante, si algún estudiante pierde un grado, no se le deduce ninguna responsabilidad a los docentes y se asume que es falta personal del estudiante o de su familia.
8. La participación de padres y madres en la escuela y la educación de sus hijos están relacionadas con una visión de movilidad social, saben que la educación permite acceder a mejores trabajos, ingresos más altos y un mejor nivel de vida.

9. El apoyo parental al proceso de aprendizaje se da en dos ámbitos, el hogar y la escuela. En todos los municipios las madres, y en menor medida los padres, están participando en diferentes grados de intensidad en la supervisión de las tareas escolares. En prácticamente todos los casos consultados, las madres con menor escolaridad se apoyan en familiares (por lo general hijos mayores) o vecinos para revisar y apoyar con las tareas. La mayoría de madres y algunos padres van a las reuniones que hace la escuela al menos dos veces al año, y muchas asisten con mayor frecuencia.
10. La definición de “apoyo” o “ayuda” tiende a diferir entre docentes y familias. Los primeros lo centran en la supervisión y ayuda directa con las tareas, en tanto para las familias la ayuda que dan a sus hijos consiste, principalmente, en enviarlos a la escuela, preocuparse que vayan limpios y alimentados y asegurar de tener los fondos para adquirir los cuadernos y otros útiles que se les solicita. La participación en las actividades escolares recae principalmente en las madres, como es el darle seguimiento frecuente a las tareas escolares. Las madres tienen que hacer frente a estas responsabilidades no solo porque están más tiempo en casa, sino principalmente a causa de los roles de género imperantes. Aunque la adquisición de la lectoescritura es una de las razones fundamentales para ir a la escuela, el apoyo que se le da desde el hogar es poco sistemático; las madres revisan los cuadernos para ver cómo van mejorando los trazos, pero no lo hacen siempre. Se les pide a los estudiantes que lean en voz alta, pero no con la frecuencia deseada.
11. Hay poco entusiasmo en formar parte de los consejos escolares, principalmente por los requerimientos burocráticos y legales que supone, los cuales pueden parecer imposibles de superar si se tiene poca o ninguna escolaridad. En algunos lugares, aunque las madres son las más activas en los consejos escolares, los puestos directivos son ocupados por padres. La participación en los consejos escolares se ve limitada por factores relacionados a factores internos al sistema educativo, tales como la falta de recursos, el predominio de una cultura escolar autoritaria y falta de capacitación. También se ve limitada por factores asociados a las familias, tales como la escasez de tiempo y otros recursos, baja o nula escolaridad y la cultura patriarcal predominante.
12. En todos los municipios hay otras organizaciones que apoyan a las escuelas, principalmente las municipalidades, quienes contribuyen tanto con la infraestructura como con la contratación de docentes. En varios municipios los alcaldes auxiliares motivan a los padres, tanto para la matriculación como para el apoyo desde el hogar. Los centros culturales usualmente cuentan con bibliotecas que ponen al servicio de la población escolar y varios de ellos han organizado actividades de apoyo a la lectoescritura. Además, en cinco de los seis municipios hay (o ha habido hasta muy recientemente) proyectos que han apoyado la lectoescritura, la educación bilingüe y la participación parental.

VII. RECOMENDACIONES

INVOLUCRAMIENTO PARENTAL

La literatura especializada señala que el involucramiento parental mejora el aprendizaje, independientemente del estado socioeconómico o escolaridad (ver, por ejemplo, Jeynes 2005 y Sénéchal y Le Fevre 2002). Aunque este estudio señala cierto grado de involucramiento, su impacto parece bajo. Es necesario guiar los esfuerzos de madres y padres para que sean conducentes a un mayor logro en el aprendizaje. Las tareas para hacer en casa son muy valoradas por las familias y tienden a ser interpretadas como una manifestación de calidad educativa. Es necesario tomar este interés y establecer una comunicación a través de los cuadernos entre docentes y familias. Dado el analfabetismo de muchas madres es necesario desarrollar códigos que ellas puedan comprender con facilidad. Una maestra, por ejemplo, había desarrollado un sistema de sellos para marcar las tareas realizadas.

Muchas madres no saben cómo mejor ayudar a sus hijos con las tareas escolares. Muchas, además, se sienten inseguras y sienten que no podrían hacerlo. Es necesario, por tanto, empoderarlas y darles herramientas claras y eficaces para ayudar. En el estudio de CERCA (2006), en las escuelas guatemaltecas donde se hizo la prueba piloto del reporte escolar (*school report card*), se acordaron las siguientes acciones para sistematizar el apoyo en la realización de tareas:

Cuadro 10. Actividades específicas para apoyar la realización de tareas

Actividad	Responsable
Establecer un tiempo específico para realizar las tareas	Madres y padres
Crear un lugar adecuado dentro del hogar para guardar todos los materiales escolares y donde se puedan realizar las tareas	Madres y padres
Revisar las tareas y observar que el docente la haya marcado su visto bueno	Madres y padres
Revisar y marcar las tareas bien hechas	Docentes
Felicitar/premiar a estudiantes que completaron todas las tareas	Docentes

Fuente: CERCA 2006

El Mineduc desarrolló recientemente una serie de cuatro módulos para incentivar el apoyo parental. Estos podrían ser el punto de arranque para toda iniciativa que busque incrementar la participación parental. Es necesario asegurarse que los docentes cuenten con las herramientas para desarrollarlos. Asimismo, planificar bien las reuniones y no imponer ni improvisar horarios y días para las reuniones y actividades. Muchas reuniones se hacen en un horario a conveniencia de los docentes y no de los asistentes, lo cual incide en la asistencia a las mismas.

ACOMPañAMIENTO A LOS CONSEJOS ESCOLARES

Para que la participación de los consejos escolares sea más eficiente es necesario capacitarlos de forma permanente, sistemática y relevante. Cada consejo necesita sentirse acompañado y respaldado en la carga burocrática que entraña el puesto. Hay experiencias en el país que pueden tomarse como insumo, notablemente las que

fueron impartidas a los Coeducas del Pronade. Más recientemente está también la experiencia de Fundap y de la Fundación Tigo, entre otras, las cuales podrían ser sistematizadas y difundir las experiencias exitosas.

Además, es necesario poner más atención al liderazgo femenino. Las madres son las que más se involucran en las actividades escolares, pero los puestos de dirección tienden a estar dominados por los padres. Es necesario, por tanto, planificar acciones orientadas a empoderar más a las mujeres y a desarrollar más su potencial de liderazgo.

Para minimizar la desconfianza que algunas familias tienen sobre el manejo de fondos de parte de los consejos escolares se podría incorporar en las asambleas que ya tienen la rendición de cuentas de estos fondos.

Por último, es necesario compensar de alguna manera los gastos directos en que incurren los miembros de los consejos en sus tareas de gestión. Puesto que el desembolso personal tiende a limitar la participación, vale bien la pena considerar la factibilidad de compensar con algún tipo de incentivos, materiales o de otro tipo, a los miembros del consejo que incurran en gastos debido a su participación en apoyo a las escuelas.

EDUCACIÓN BILINGÜE

La implementación de la educación bilingüe muestra grandes desafíos: desde docentes que no son totalmente bilingües a textos insuficientes en idiomas mayas. Una intervención que no supone un costo financiero adicional al sistema sería priorizar los docentes de primer grado. Mejorar la eficiencia en primer grado aumenta la probabilidad de completar el nivel de educación primaria. Los docentes de este grado, además de saber hablar, leer, escribir y enseñar en el idioma local, deben ser también los mejores, los más experimentados y los más comprometidos.

Aunque ya se han realizado capacitaciones sobre las variaciones dialectales, los docentes (particularmente los de la comunidad lingüística k'iche') siguen descontentos con los textos producidos en dialectos que no son los propios. Es necesario seguir con estas capacitaciones, mejor si fueran facilitadas por lingüistas reconocidos de la Academia de Lenguas Mayas o de OKMA.

En los municipios visitados hay experiencias novedosas en la lectoescritura en los idiomas mayas. Sería conveniente sistematizar estas experiencias y difundirlas.

FORTALECIMIENTO DEL ROL DEL DIRECTOR

Los directores juegan un papel clave en la gerencia pedagógica de las escuelas y en la promoción de la calidad educativa. No obstante, muchos están sobrecargados de trabajo, pues además de sus labores docentes deben atender la administración escolar. Esta última se hace, en muchos casos, ad honorem, sin ningún reconocimiento económico adicional. Su reclutamiento también es a veces arbitrario.

A los directores que no tienen una formación en administración escolar es necesario capacitarlos para que puedan ejercer sus funciones con más eficiencia y de una manera más participativa y democrática. Es necesario implementar un proceso riguroso y transparente en su selección, además de pagarles salarios decorosos y liberarlos de las cargas docentes, a modo que puedan concentrarse en la gestión escolar. Sus funciones deben motivar el desempeño de un trabajo en equipo, en el cual se conciba el funcionamiento de la comunidad educativa como un ejemplo del trabajo colaborativo.

COMUNICACIÓN ENTRE ACTORES CLAVE

Un diálogo abierto entre los diferentes actores se hace necesario para empezar a resolver las diferentes interpretaciones de conceptos como calidad educativa y apoyo desde el hogar. Además, en varias escuelas han tenido experiencias con proyectos para mejorar la calidad educativa, experiencias que muchas veces no se conocen fuera del lugar donde se aplican. Para aprovechar más estas experiencias sería conveniente promover encuentros regionales entre directores, docentes y otros actores claves para el intercambio de experiencias e ideas sobre por qué y cómo promover el mejoramiento de la calidad de la educación. Estas experiencias han involucrado a los consejos escolares, a los docentes y a las propias familias a través de la escuela de padres. Además, como un mecanismo de incentivo y de motivación, se podrían difundir las experiencias exitosas de estas escuelas, sea por los medio masivos de comunicación o en reuniones regionales del Mineduc.

ESCUELA DE PADRES

Varios docentes recomendaron establecer escuelas de padres para sensibilizar y capacitar a madres y padres de familia. En las escuelas donde ha habido experiencias similares las madres (la participación de padres ha sido casi nula) han contribuido a aumentar su participación en las actividades escolares y la supervisión que brindan a las tareas escolares. A continuación se mencionan algunos aspectos que se podrían tomar en cuenta para este tipo de iniciativa.

- La invitación para participar en las escuelas debe ser hacia padres y madres, aunque solo las últimas decidan participar. Los padres deben sentirse parte de la comunidad educativa, además de brindar su apoyo para que sus esposas participen en estas escuelas.
- La duración de las sesiones no debería ser mayor a dos horas y posiblemente sea mejor planificarlas por la tarde. Se debe consensuar con las participantes la periodicidad de la sesiones; hay experiencias de sesiones mensuales y otras, con un abordaje más intensivo, semanales.
- Los módulos que ha desarrollado el Mineduc pueden funcionar como el punto de arranque para estas capacitaciones.
- Es indispensable que todas las actividades relacionadas a la escuela se hagan en el idioma local, con personal experto en educación de adultos.
- Cualquier iniciativa de este tipo debería enriquecerse con la experiencia de instituciones que ya han llevado a cabo escuela de padres, tales como Visión Mundial, Fundap o Fundación Tigo.

- Se debe establecer una comunicación muy fluida con los docentes, a modo de contar con su apoyo decidido.
- Las madres y padres de familia tienen derecho a conocer las metas de aprendizaje establecidas para sus hijos. Como parte de su capacitación se debe incluir, no solo que los niños deben leer cierto número de palabras por minuto, sino también que con su apoyo todos los estudiantes pueden concluir la primaria en seis años.
- Por último, es necesario crear un diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa en relación a la educación media. Hay un importante porcentaje de familias que relegan la decisión de continuar estos estudios a los propios estudiantes, quienes posiblemente no estén bien informados para tomar ese tipo de decisiones. Por lo tanto, deberían ser los docentes quienes ayuden a sus estudiantes a tomar la mejor decisión, ofreciendo orientación sobre las distintas posibilidades y estimulándose sobre el valor que la educación secundaria jugará en sus vidas. El diálogo también debe desmitificar los costos de estudiar el ciclo básico, pues las familias más pobres tienden a sobre dimensionar la inversión necesaria.

RENDICIÓN DE CUENTAS

El sistema educativo debe rendir cuentas a las familias a las que sirve, quienes tienen derecho a conocer las metas de aprendizaje establecidas para sus hijos así como comparar el aprendizaje adquirido con las medias regionales y municipales. En Guatemala existen experiencias para informar a las comunidades educativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus escuelas. CERCA, por ejemplo, diseñó un modelo de Reporte Escolar a nivel de escuela. Este reporte es un proceso que busca crear capacidades en las comunidades educativas para que a través del análisis y recolección de información, conozcan el estado de su escuela, promuevan la toma de decisiones, e identifiquen acciones sencillas de desarrollar y monitorear por ellos mismos. El reporte, aunque solo fue probado a nivel piloto, se basaba en el esfuerzo conjunto en la recolección, análisis e implementación de docentes, padres y alumnado. Se evitó un abordaje vertical (*top-down*) y la meta fue construir la calidad educativa a través de consensos. Esta fue una estrategia no confrontativa, que no obstante, necesita ser analizada en términos de costo-efectividad y sostenibilidad (ver Cameron et al 2006).

ALIANZAS CON INICIATIVAS LOCALES

En todos los municipios hay iniciativas para apoyar la educación. Las que surgen de las municipalidades o casas de la cultura usualmente están desfinanciadas y cuentan casi siempre solo con el entusiasmo de sus dirigentes. Las instancias consultadas están completamente abiertas para establecer alianzas con el Proyecto Leer y Aprender.

En los municipios también están funcionando proyectos bien organizados en apoyo a la calidad educativa, tales como Fundap, CRS/Conrado de la Cruz/Prodesa, Save the Children y los de las fundaciones Tigo y Telefónica. Ellos también son socios potenciales interesados en unir esfuerzos con otras agencias aliadas.

VIII. REFERENCIAS

Asturias de Barrios, L y LM Mazariegos (2004). Estudio Cualitativo sobre la Participación Ciudadana en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Cinco Países Latinoamericanos: Resultados de Tres Casos En Guatemala. Informe preparado para CERCA, MS

Asturias de Barrios, L et al (2014) Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000 – 2013. Ministerio de Educación y Unesco, Guatemala.

Azaola, MC (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII (130): 67-82. IISUE-UNAM,

Bourdieu, P (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer, SA.

Cameron, L et al (2006). *School Report Cards: Some Recent Experiences*. EQUIP2 Working Paper. Washington, D.C.: Educational Quality Improvement Program 2 (EQUIP2), Academy for Educational Development (AED).

CERCA (2004). *Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos*. Informe consolidado regional. Academy for Educational Development, Washington DC

CERCA (2006). The CERCA School Report Card: Communities Creating Education Quality. Final Report. Civic Engagement for Education Reform in Central America. AED/USAID, Washington DC.

ICEFI (2007). Más y mejor educación en Guatemala (2008-2021). Diálogo para la inversión social en Guatemala, AED/USAID. Guatemala-

Jeynes, WH (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic. *Urban Education* 40: 237. DOI: 10.1177/0042085905274540

Kaufman, T (1970). *Los idiomas de Mesoamérica*.

Oshihara, R (2013). Educational access is educational quality: Indigenous parents' perceptions of schooling in rural Guatemala. *Prospects* 43:187–197

Pineda, B (2013). *Proceso de Definición de las Oportunidades de Aprendizaje*. Informe preparado para Juárez y Asociados. Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, Guatemala.

Sénéchal , M y JA LeFevre (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, Vol. 73, No. 2 (Mar. - Apr., 2002), pp. 445-460

UNESCO (2004). *Directores en acción*. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?regioncode=40520&code=GTM>

Vogt, E (1970). *The Zinacantecos of Mexico. A modern Maya way of life*. Case studies in cultural anthropology. New York: Holt, Rinehart and Wilson.

Watanabe, JM (1992). *Maya, saints and souls in a changing world*. Austin: University of Texas Press.

USAID Leer y Aprender
Sitio en internet: www.usaidlea.org