

CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

Platano
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

LA EDUCACION PRIMARIA GRATUITA, UNA LUCHA
POPULAR COTIDIANA

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias
en la Especialidad de Educación

Presenta

Profesora de Educación Especial
Ruth Mercado Maldonado

Directores de Tesis:

Maestra en Artes

Elsie Richmond Rockwell Richmond

Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía

Justa del Huerto Ezpeleta Moyano

Marzo, 1985

INDICE

Introducción. La negociación, un proceso en la vida cotidiana de la escuela.	1
I. Los referentes teóricos y empíricos en la construcción del objeto de estudio.	
A. Una construcción etnográfica.	6
B. El referente empírico. La zona de estudio. El referente empírico: las construcciones escolares.	9
II. Los sujetos del proceso de negociación.	19
A. Los sujetos involucrados en las construcciones escolares. Las autoridades locales: integrantes de comités y agencia municipal. Los directores. Los sujetos anónimos de la negociación.	22
B. Saberes y prácticas diversos en torno a las construcciones escolares. Los saberes y las prácticas para la promoción de construcciones escolares. Los saberes y las prácticas para el financiamiento de las construcciones escolares. Los saberes y las prácticas en el manejo de los fondos escolares.	42
C. La memoria histórica de la escuela: una propiedad colectiva. La promoción local de las escuelas en la memoria colectiva. La memoria colectiva sobre los primeros terrenos escolares. Las construcciones escolares como imposición desde la memoria colectiva.	58
III. El proceso de negociación por la escolaridad primaria gratuita.	77
A. El proceso de legitimación en la negociación. La reglamentación oficial en el proceso de legitimación. La asistencia de los padres a la asamblea, condición para la legitimación. Los "acuerdos": una legitimación producto de la asamblea. Los informes financieros en el proceso de legitimación.	80

B. El control y la resistencia en el proceso de negociación.	105
El control y la resistencia cuando está en juego la escolaridad. El control y la resistencia cuando no está en juego el acceso a la escuela.	
Reflexiones finales	130
Notas	134
Bibliografía	137
<u>Anexos</u>	140
1. Registro de campo: Asamblea de padres de familia	
2. Descripción analítica de la asamblea.	

INTRODUCCION

LA NEGOCIACION, UN PROCESO EN LA VIDA COTIDIANA DE LA ESCUELA.

La gratuidad de la educación primaria en México es históricamente una obligación del Estado. El Estado posrevolucionario se constituye y legitima transformando en derechos muchas de las reivindicaciones que orientaron la lucha popular que le dió origen. Por ello, la asunción de ciertas obligaciones sociales se constituye en condición para asegurar el consenso en que sustenta su legitimidad. Ofrecer escuela gratuita es uno de estos irrenunciables deberes. Al mismo tiempo la escuela pública garantiza al Estado su rectoría sobre ciertos contenidos de la enseñanza articulables con su proyecto político más amplio. "La educación como prueba de derecho respetado, como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder políticos" ¹.

El discurso oficial alude permanentemente al cumplimiento de aquella obligación, de ello se infiere que el Estado respeta y sostiene el derecho de las clases populares a la escolaridad primaria gratuita.

En la práctica, efectivamente el Estado asume gran parte del costo escolar. Sin embargo, por sobre el gasto básico y común para la existencia y funcionamiento de cada escuela del país (sueldo de directores y maestros, libros de texto, partes variables de la construcción del edificio y de su mobiliario) el Estado diversifica su apoyo en personal, construcciones, gastos de operación, material didáctico, etc.

Este financiamiento diferencial de las escuelas tiende a relacionarse inversamente con las características sociales y económicas de la población a las que aquellas sirven. Así, es-

cuelas urbanas que atienden a niños provenientes de sectores medios disponen usualmente de edificios y equipamiento técnico muy superiores a escuelas urbanas o rurales que atienden a niños de origen obrero y campesino.

Este discriminado apoyo oficial, que implica costos escolares no cubiertos, ha sido y sigue siendo asumido por los sectores populares que mayoritariamente tienen sus hijos en las escuelas públicas. El financiamiento de la escolaridad aportado por estos sectores, es también parte de la historia de la escuela pública en México.

Los sectores populares, por su parte, son poseedores de una memoria histórica en donde arraigan sus nociones sobre los derechos conquistados. La escolaridad en particular constituye un interés objetivo para estos sectores. Las prácticas cotidianas que ellos ponen en juego para obtenerla a toda costa expresan tanto una clara concepción de sus propios derechos como una valoración de la educación en una sociedad que la ha convertido en requisito de sobrevivencia. Precisamente uno de los contenidos sociales que constantemente se dirime en la vida cotidiana de las escuelas, es el de su gratuidad. El proceso de negociación por este contenido, expresado en las prácticas de padres y autoridades, constituye el objeto de esta tesis.

El contenido social de la negociación es diferencial para los sujetos que en ella se involucran. Para aquellos vinculados a la burocracia estatal el contenido del proceso consiste en obtener de los padres la porción del costo escolar que el Estado no cubre. Para los padres a su vez, tal contenido se define por el logro de la escolaridad gratuita para sus hijos.

Este contenido diferencial generalmente no es explícito; más bien permanece encubierto en las propias prácticas que vehiculizan la negociación entre ambos sectores. En las prácticas cotidianas de estos sujetos, la negociación se resuelve en un permanente ejercicio de diversas formas de control.

Todo control se ejerce contra algo que se opone o resiste. Las formas de control que aquí analizamos se instalan en la tensión de intereses específicos de las partes involucradas y suponen además la imposibilidad de la exclusión de alguna de ellas. Las autoridades necesitan de los padres y los padres necesitan de las autoridades porque de su función depende la escolaridad de sus hijos. En el juego de presiones que suponen estos mutuos controles, el conocimiento de los límites propios y ajenos suele constituir la instancia clave para instaurar la negociación.

La aportación material de los padres a la escuela no es "voluntaria" como la suponen los reglamentos correspondientes y menos aún lo es entre los sectores sociales a los que alude este estudio.

Los padres son concientes del derecho de sus hijos a la escuela. Conocen también el límite de las presiones posibles por parte de las autoridades. Aunque veladamente éstas manejen la amenaza de la exclusión de los niños, los padres saben que no puede cobrarse abiertamente una escolaridad que tradicional y legalmente es gratuita. Por ello se resisten a pagar y luchan por disminuir los montos de sus aportaciones.

Pero los padres no apelan sistemáticamente a la fuerza de su control posible. Las circunstancias específicas de cada escuela y sus propias posibilidades económicas les demarcan

también los propios límites. Defender el acceso, la permanencia y aún la comodidad de sus hijos en la escuela, les pone en situación de negociar permanentemente la gratuidad.

Las autoridades escolares y locales, a su vez, manifiestan en forma constante su interés por la consolidación y el crecimiento de las escuelas. De hecho, buena parte de su trabajo se orienta hacia este tipo de tareas, donde generalmente comprometen intereses ligados a sus propias carreras laborales o políticas. Las autoridades conocen el interés de los padres por la escolaridad de sus niños y apelan a su responsabilidad social para obtener de ellos los financiamientos posibles. Pero también saben que los padres conocen sus derechos, tienen posibilidades limitadas y ante exigencias excesivas, siempre les queda la posibilidad de retirar sus niños de la escuela. Y la cantidad de alumnos de una escuela no solo es requisito para su existencia y crecimiento, sino también objeto de atención para valorar los logros de las autoridades. Aquí también entonces hay límites que abren los canales de la negociación.

Para salvar la claridad de esta presentación hemos hablado de autoridades escolares y locales frente a los padres. Si bien este agrupamiento tiende a ser dominante, no es constante. La negociación puede darse entre sectores que agrupan a algunas autoridades y a algunos padres con otros sectores constituidos de la misma manera o sólo por padres. Siempre el momento histórico y las circunstancias particulares de la escuela, de las poblaciones y aún de los sujetos, condicionan y tornan variables las posibilidades de la negociación.

A un aspecto del control ejercido por los padres le hemos llamado resistencia. Esta puede no ser explicitada en térmi

nos del derecho de la escolaridad gratuita, sin embargo se encuentra implícita en las prácticas con que los padres eluden o se oponen al pago de las contribuciones.

En la negociación con los padres, las autoridades locales y escolares no pueden basarse solamente en el ejercicio del control. Las posibilidades de negociación para los involucrados se vinculan con la cobertura legitimadora que en cada lugar puede construirse respecto al cobro de una escolaridad que se sabe legal e históricamente gratuita. Ello implica un proceso de legitimación que para las autoridades supone dos vertientes. Por un lado apuntalar en ese proceso la posible legitimidad de las peticiones de aportación a los padres desde la reglamentación oficial: esto es, el hecho que sean "voluntarias" y decididas por ellos. Al mismo tiempo, la posibilidad de legitimación implica desde las autoridades un anclaje de sus peticiones en la noción de posesión colectiva que la mayoría de los padres tiene respecto a la escuela, ya que sus aportaciones han posibilitado históricamente su existencia en el contexto local.

En una segunda vertiente, el proceso de legitimación supone para las autoridades la construcción de su propia legitimidad como tales ante los padres. Esto requiere la permanente demostración de la honestidad de sus gestiones y del cumplimiento de su trabajo, según los parámetros de uso local.

El proceso de legitimación es clave para las autoridades en la negociación porque saben que la noción de los padres acerca de la gratuidad de la educación primaria, potencialmente puede traducirse en acciones en su contra por parte de aquellos que llegaran a oponerse a pagar por una escolaridad a cuya gratuidad tienen derecho.

I LOS REFERENTES TEORICOS Y EMPIRICOS EN LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO.

A. UNA CONSTRUCCION ETNOGRAFICA.

La exposición del proceso de negociación por la escolaridad primaria y su gratuidad, es decir, la exposición de nuestro objeto de estudio toma, en este trabajo la forma de una descripción analítica.

Para nosotros hablar de descripción analítica remite a la concepción de etnografía² que sustenta el proyecto de investigación más amplio en el que se inscribe esta tesis*. En la línea metodológica del proyecto, el trabajo etnográfico incluye necesariamente un trabajo teórico:

"Al adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa es importante no acceder a ella como una simple técnica sino tratarla como una opción metodológica en el entendido de que todo método implica teoría. Retomar esa tradición antropológica obliga a hacer conciente el uso de la teoría en lugar de negar la presencia de supuestos teóricos en la descripción" 3

En este caso, el uso de la teoría es diferente al que de ella se hace en otras líneas de investigación:

* Proyecto DIE-CINVESTAV: "La Práctica Docente y su contexto Institucional y Social" coordinado por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

"La etnografía como procedimiento de investigación no requiere la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como "marco", es decir, que delimite el proceso de observación, como sí lo requieren por ejemplo investigaciones cuantitativas y experimentales en las cuales la "operacionalización" de variables es necesaria.

Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, la definición de categorías teóricas de diferentes niveles se va construyendo en el proceso de investigación etnográfica. /.../ En el proceso analítico el investigador relaciona continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Trabaja con las categorías teóricas pero no las define de antemano en términos de conductas o efectos observables" 4 .

El trabajo que aquí se presenta es producto de una investigación etnográfica así entendida. El planteo teórico del proyecto mayor sostiene que la vida cotidiana escolar se constituye a través de diversos procesos. Es propuesta del proyecto la identificación y reconstrucción de los mismos. Esta tesis da cuenta de la identificación y la construcción del proceso de negociación y de su contenido.

Múltiples tentativas de descripción correspondientes a distintos niveles de análisis anteceden a la que aquí se presenta. En este tipo de investigación la ida y vuelta permanente entre los referentes teóricos y el trabajo empírico da lugar a descripciones de un alcance analítico cada vez mayor acerca del proceso que se busca y simultáneamente se construye.

Para la construcción del objeto de estudio, funcionaron como trasfondo los conceptos sobre la vida cotidiana, el sujeto y la historia que constituyen el basamento teórico del proyecto mencionado⁵. Las conceptualizaciones acerca de los procesos de control y apropiación que de él se desprenden constituyen los referentes teóricos para la descripción analítica del proceso de negociación.

/"..."/ Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal. Estas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; sólo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder también es una relación y por ello existe un control implícito ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos educativos generados desde el Estado. /.../ El proceso de apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, dá concreción, incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela. Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos se han apropiado y que ponen en juego cotidianamente en la escuela /"..."/ El proceso de apropiación en tanto vincula al sujeto con la historia para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela" 6.

"El encuentro entre la apropiación sostenida desde abajo (desde alumnos, padres, y maestros) y el control ejercido desde los ámbitos de la burocracia estatal /"..."/ muestra el sentido y la fuerza de propuestas alternativas de constitución de la escuela" 7.

Anclar la descripción en los conceptos de control y apropiación implicó construir en el proceso mismo de investigación, las categorías pertinentes para apresarlos a la escala de las situaciones y prácticas observables en la vida diaria, en relación a sujetos y contextos escolares específicos⁸. Así, en el capítulo II las categorías que ordenan el análisis son los saberes sociales contenidos en las prácticas de los sujetos. Los sujetos de la negociación, que se han apropiado diferencialmente de esos saberes, constituyen el eje de esa descripción. En cambio para la descripción analítica del proceso mismo de negociación (Capítulo III) funcionan como categorías centrales los procesos de legitimación, control y resistencia. El eje del análisis en esa parte del trabajo es el contenido diferencial que los sujetos negocian en el proceso.

B. EL REFERENTE EMPIRICO.

1. La Zona de Estudio

El propósito de esta descripción es aportar información general y sobre ciertos modos usuales en la región para designar a las poblaciones. Estas expresiones están presentes a lo largo del trabajo por lo que es necesario aclararlas para facilitar la lectura.

La región en que se realizó el estudio comprende algunas poblaciones de dos municipios, en un estado de provincia.

En la región se asienta, desde fines del siglo pasado una industria textilera que tendencialmente absorbe al antiguo sustrato campesino y artesanal que persiste en el lugar. La mayor parte de la planta industrial se concentra en una de las dos cabeceras municipales, que constituyen el centro urbano y comercial de la región.

La división política municipal es por "secciones"; cada sección comprende varias pequeñas poblaciones en una de las cuales se ubica la agencia municipal. A esas pequeñas poblaciones que dependen de una agencia municipal, comunmente se les llama "barrios".

Las cabeceras municipales son generalmente las poblaciones de mayor tamaño e importancia dentro de los municipios; en ellas, se asientan los poderes político y civil es decir, la presidencia municipal, el juzgado, el ayuntamiento, etc.

Las autoridades locales refieren que "pueblos" son aquellas poblaciones que mediante decreto del Ejecutivo estatal se han "elevado" a ese rango en la categorización oficial. La emisión de tal decreto implica que los habitantes interesados en ello, promuevan la constitución local de ciertas ins-

tancias políticas y civiles reconocidas por las autoridades municipales y estatales. Es necesario promover por ejemplo, no sólo la instauración de una agencia municipal, sino de un juzgado de paz para obtener la categoría oficial de "pueblo".

Entre los habitantes de la región hay diversos modos de designar a las poblaciones del lugar, "secciones" y "cabeceras" se usan en el sentido ya descrito, pero hay también el uso generalizado de "pueblo" para referirse a ellas.

El uso social con que se designa a las poblaciones de la manera descrita, se superpone sin embargo a otro de tradición local y más antiguo. En esta tradición la designación de "pueblo" tiene por lo menos dos acepciones. Una restringida a la población en que se vive y otra, amplia, referida a todo el municipio del que esta forma parte. El pueblo en el sentido amplio sugiere entre los habitantes más viejos, una referencia al 'señorío' que al momento de la conquista se asentaba en el territorio que ahora ocupa el municipio.

Pero además, "el pueblo" también designa a las poblaciones más antiguas en las que se fundaron algunas de las primeras iglesias (fuera de las cabeceras municipales); son las poblaciones que siguen en tamaño e importancia a las cabeceras y de las cuales dependen políticamente las más pequeñas o "barrios".

En el uso social de tradición más antigua, los barrios no son lugares geográficamente localizables. Los barrios se constituyen por los sujetos de las diversas ramas de parentesco de los llamados 'señoríos', que remiten a la época precolonial. Según ese remoto referente, los barrios eran los propietarios comunales de ciertos terrenos "del pueblo" según su rama de parentesco. Todavía subsisten algunos pocos terrenos en propiedad comunal y en ocasiones parte de ellos se encuentran fuera de los límites oficiales del municipio. Para sus dueños, esas tierras

son parte "del pueblo"; aunque no lo sean para la división política actual.

La designación de barrio como forma de propiedad de la tierra, virtualmente ha desaparecido y actualmente los barrios constituyen una especie de cofradía religiosa. La vinculación actual entre los sujetos de cada barrio se da principalmente en torno a las festividades y la custodia de las imágenes religiosas que les corresponde en la tradición católica local.

Los diversos modos de designar a las poblaciones y sus límites se mezclan en el discurso de los sujetos donde no es posible encontrar un uso unívoco de los términos, ni siquiera por parte de un mismo sujeto. Muchas veces se refieren al "pueblo" o al "barrio" indistintamente; sólo en el contexto en el que hablan permite comprender a qué acepción se están remitiendo.

Es importante señalar que en los usos locales, sólo de manera excepcional se encuentra alguna referencia a la propia población como "la comunidad", término tan frecuente en el discurso pastoral, oficial y académico. Quienes en el lugar de estudio en alguna ocasión llamaron de esa manera a la población eran autoridades locales muy relacionadas con la burocracia municipal y estatal, donde es frecuente el uso de ese término⁹.

El conjunto de estas poblaciones constituye una pequeña región donde las más alejadas de su centro, no están a una distancia mayor de tres o cuatro kilómetros. Allí se extiende una red de quince escuelas que abarca una amplia gama en cuanto a 'tipos' de escuelas. Todas ellas excepto una se categorizan oficialmente como "rurales", aunque algunas, por su tamaño, ubicación, (dentro de los límites del mayor centro urbano local), personal, etc., podrían considerarse como "urbanas". Hay escuelas estatales y federales; por su tamaño y organización las hay unitarias y de organización completa y dentro de

éstas las hay con sólo seis grupos o más. Las escuelas de la región son muy cercanas entre sí ya que casi en cada población hay una y la distancia entre éstas generalmente no es mayor de un kilómetro. Sin embargo, este estudio no supone una correspondencia uno a uno entre cada escuela y "su" población. Desde los sujetos, la noción de propiedad sobre una escuela no se relaciona sólo con que ésta se encuentra en la población en que viven, sino con el costo que les ha significado contar con ella. La escuela que los habitantes han costeado no siempre es aquella de la población en que residen, aunque esta situación es la más frecuente.

Para el objeto de este trabajo, el análisis se realizó principalmente con la información de seis de las quince escuelas. De ellas, una es estatal y el resto federal; en el transcurso del estudio, dos pasaron de unitarias a organización completa. Dos de las escuelas tienen director técnico y cuatro tienen director comisionado*.

La escuela 14 se ubica en una sección urbanizada cercana a una de las dos cabeceras municipales; la escuela 11 se encuentra en uno de los pueblos que siguen en importancia política y tamaño a esa cabecera; la escuela 5 se ubica en un pueblo menor que el anterior (1,000 habitantes aproximadamente) relativamente alejada de la cabecera; la 10 la 7 y la 4 están en poblaciones aún menores, de las llamadas "barrios" y aunque dos de ellas ya cuentan con agente, todavía se les llama de esa manera. (Como puede comprenderse, el uso de la numeración para referirse a las escuelas en el trabajo, responde a un compromiso de anonimato por nuestra parte con los informantes).

* Es director comisionado un maestro de grupo que atiende también y por el mismo sueldo la dirección. El director técnico cuenta con una plaza como tal y no tiene grupo a su cargo.

En la medida en que el trabajo avanzaba, el análisis se concentró sobre ciertos eventos y conjuntos de actividades o situaciones en relación a las construcciones escolares. Los seleccionados fueron centralmente: asambleas escolares; juntas y pláticas observadas entre directores, miembros de comités y autoridades locales; conversaciones presenciadas entre habitantes locales dentro y fuera de la escuela, así como entrevistas a las autoridades locales y escolares y a los habitantes de las diversas poblaciones. Se trata de conjuntos de situaciones y eventos en los que de manera sintética se expresan los contenidos relevantes a la construcción del objeto. Es decir, cada uno de los eventos y conjuntos de situaciones aporta información diversa, contrastativa, y complementaria en relación a las categorías con que se construyó el objeto.

2. El referente empírico: las construcciones escolares.

La selección del referente empírico no se hizo de manera previa a la definición del objeto, sino paralelamente a su búsqueda e identificación. El análisis implicó diversas tentativas en cuanto al posible proceso central del trabajo. Los múltiples análisis que resultaron, permitieron precisar que la información relativa a la construcción de locales escolares posibilita una descripción del proceso de negociación con mayores alcances analíticos que otras posibles.

El mismo aspecto heterogéneo de las construcciones escolares, sugiere la existencia de una historia social subyacente en esa diversidad.

a) Los estilos de construcción escolar en la región.

En los locales de las escuelas se mezclan diferentes estilos de construcción. en ellos pueden percibirse diversas propuestas oficiales vinculadas a distintos proyectos educativos del Estado mexicano posrevolucionario¹⁰.

Esos variados estilos oficiales no se encuentran de la misma manera en todas las escuelas. Algunos dejaron su huella en secciones sucesivamente construidas de una misma escuela; otros se perciben sólo en parte de algunos locales, o bien se mezclan con los estilos de construcción autónoma producidos en algunos casos por parte de la población.

En esta mezcla heterogénea se encuentran escuelas en las que todavía se conserva el aula o sección que constituyó el primer local escolar oficial del lugar. En el estilo de esas primeras aulas se expresa el tipo de construcción promovido por el Estado en los 20's y 30's para las escuelas rurales. Se trata de salones amplios hechos de adobe, con anchos muros y techos muy altos. Esas construcciones cuentan con salón de actos y foro, ya sea dentro del aula única o al lado de ella; las aulas producidas totalmente con mano de obra y aportaciones de los vecinos suelen mostrar en alguna viga del techo, la fecha de la construcción y el nombre de quien la dirigió.

Uno de los estilos oficiales que se encuentran con más frecuencia es el de las primeras épocas del C.A.P.F.C.E. En la región, esas construcciones datan de los primeros años 60's. En esta versión las aulas son prefabricadas, con ventanas de mica verde y techos de dos aguas. Desde esa época el Estado promueve -hasta la fecha- la construcción de escuelas mediante convenios tripartitas entre la federación, el gobierno es tatal de que se trate y la población involucrada.

Sé encuentra en las escuelas otro tipo de aulas construidas también por C.A.P.F.C.E. pero en un modelo más reciente (que data de los 70's): parcialmente pre-fabricada, con techos de dos aguas y ventanas amplias, con cristales.

Existe también otro tipo de construcción, que realiza el gobierno estatal a través de su dependencia de Obras Públicas. En este estilo, los salones son amplios con grandes ventanas; se le llama en el lugar del estudio: "el tipo Hidalgo". A diferencia de los de C.A.P.F.C.E. en este tipo de construcción, los techos no son de dos aguas por lo que se posibilita levantar posteriormente un piso superior. El convenio en estos casos, es bipartita, entre Obras Públicas y las autoridades de la población.

Sin embargo, entre la diversidad de estilos que se mezclan en las escuelas, se encuentran también algunos que escapan a los parámetros de las propuestas oficiales. Existen escuelas cuya construcción total o parcial es producto de la autogestión de la población y no de un convenio con dependencias de gobierno. Una tendencia de este tipo de locales es la ubicación de las aulas en torno al patio; como dice un director, tales construcciones se realizan "al gusto de ellos", al estilo que eligen los comités de padres y agentes municipales en turno, que se responsabilizan durante su gestión, de agregar aulas o nexos.

Entre las estudiadas, sólo algunas escuelas presentan un estilo único y homogéneo. Ellas son federales y fueron construidas por C.A.P.F.C.E., en base a un proyecto global planificado por etapas, que implicó la firma de un convenio para cada etapa. El proyecto terminado en este estilo incluye un local especial para la dirección, uno para la cooperativa, un "vestíbulo" de entrada, sanitarios decorados por fuera con azulejos y equipados con bebederos, así como alambrado en torno a la escuela.

y cemento en algunas porciones del patio. El número de aulas varía, pero generalmente no son menos de diez y se distribuyen por secciones que ocupan el centro del terreno dejando espacios entre ellas. El tipo de material utilizado es homogéneo para todo el local y más costoso que el de las demás escuelas estudiadas; son de construcción reciente y fueron iniciadas y terminadas totalmente en un lapso aproximado de tres años (década de los 70's). El tiempo en que se realizan esas construcciones contrasta fuertemente con el que se ha empleado para las escuelas cercanas. En algunas de ellas la primera piedra se puso por ejemplo en los años 20's y aún se continúa construyendo aulas y anexos.

Sin embargo, la negociación y conflictos que sugiere la mezcla y diversidad de propuestas presentes en los edificios escolares, no sólo remite al pasado. La opción por este referente parte también de conocer que en la región de estudio hay una permanente redefinición entre los sujetos involucrados en torno a las cuestiones de construcción escolar. Por otra parte, a esa permanente redefinición subyacen contenidos sociales que rebasan la actividad misma de la construcción.

b) Construcción y ampliación escolar: una constante en el contexto local.

En la región de estudio, cada versión local del edificio escolar se encuentra en un permanente proceso de construcción y ampliación. O bien se trata de promover la construcción de una primera escuela en el lugar, o bien de construir más aulas o anexos en una ya existente. Parece haber una competencia escolar por contar con las instalaciones más modernas y funcionales. En ella, la tendencia es hacia un tipo de construcción que se ha tomado implícitamente como modelo: el de las escuelas de construcción más moderna realizada

en base a un proyecto de construcción global que le imprime un estilo homogéneo. Estas escuelas, que son las más costosas, generalmente están ubicadas en las cabeceras municipales; cuentan con un alumnado de más recursos que el de otras escuelas, más lejanas a los centros urbanos comerciales e industriales. Los anexos y servicios de esas escuelas "modelo" son enumerados por directores, maestros y algunos padres de familia, como lo que necesita tener una escuela "completa".

Hacer más aulas a veces implica allegarse terrenos vecinos, construir arriba si es posible o bien destruir las aulas más antiguas. Estas ya casi en ninguna de las escuelas donde aún existen se usan como salones de la primaria; se destinaron para el jardín de niños iniciado recientemente en algunas poblaciones o para la secundaria (por cooperación) que los mismos maestros de la primaria atienden, o como bodega, o como local para dirección, etc. En otros casos ya han sido derrumbadas o están en proceso de serlo, pero aún sin resolverse los conflictos locales que generalmente ello implica.

Si ya se han completado las aulas siempre hay otra cosa que construir, pues son verdaderas excepciones y orgullo de sus directores las escuelas "completas". Hay que construir por ejemplo baños, o bien mejorar los existentes; generalmente se prefieren sanitarios y no fosas sépticas, aunque todavía no haya drenaje en la población. Otro de los anexos a los que se aspira es el local para dirección de la escuela, así como el bardeado de la misma. En algunas, el bardeado se utiliza para establecer límites con la población: "es que el patio de la escuela no es camino, ya se acostumbraron a pasar por aquí". En otras, si no se pueden construir aulas en un momento dado, por lo menos se encementa el patio o parte de él.

No en todas las escuelas se construye por convenio oficial. En algunos casos los organismos locales que se encargan de ello prefieren construir por su cuenta. Esto depende también del particular momento de la historia de cada escuela y la del contexto local. También depende del director y autoridades locales en cada lugar. Ellos pueden enfatizar otros aspectos de su trabajo y no el de la construcción escolar; en esos casos, puede suceder que en una escuela pasen largos períodos entre una y otra construcción. Otros casos en los que ya no se construye son los de las grandes escuelas producto de un solo proyecto. Cuando se termina su construcción quedan pocas cosas por agregarle: un monumento, si acaso cemento a las canchas, porque en todo lo demás considerado como necesario para una "buena" escuela, están "completas". Sin embargo, aún en éstas frecuentemente hay proyectos de "mejoras".

Lo que hasta aquí se ha descrito apunta a destacar que las actividades relacionadas con la construcción son una constante en la vida diaria escolar de la región de estudio y que esto constituyó uno de los motivos para optar por este referente empírico. Asimismo, en torno a esas tareas cotidianas escolares se presenta una multiplicidad de situaciones y prácticas que resultaron de una enorme riqueza para el análisis.

II. LOS SUJETOS DEL PROCESO DE NEGOCIACION.

"Hay que concebir al hombre como un bloque histórico de elementos puramente individuales y subjetivos y de elementos de masa y objetivos o materiales con los cuales el individuo se halla en relación activa".

Antonio Gramsci.

En la construcción analítica del proceso de negociación funciona como referente teórico cierta conceptualización de sujeto.

"...un sujeto conocible a través del conjunto de relaciones sociales que conforman su "pequeño mundo" y que la une a integraciones de diverso orden. Se concibe como sujeto concreto, no por tratarse de un "individuo" sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Al vivir su vida, al realizar su trabajo, este sujeto emprende diversas actividades para poder reproducirse en el modo histórico, particular, del mundo en que vive, pero esas actividades son a la vez constitutivas de ese mundo" 11.

Es en ese sentido que ciertos sujetos particulares constituyen el centro de ordenamiento de las prácticas analizadas en el trabajo.

Es a través de las prácticas de esos sujetos vinculadas a sus particulares historias e intereses y a la historia sociopolítica local, que se construye la trama de relaciones que dan existencia propia a cada escuela. La reconstrucción analítica de esas prácticas permite mostrar la inexistencia de sujetos socialmente indiferenciados, como homogéneos "padres" o "directores". Estas son categorizaciones usuales en los estudios que parten de la noción "escuela-comunidad"; ésta remite a escuela y comunidad como a entidades abstractas y ahis

tóricas. Partir de esa noción lleva al ordenamiento de las prácticas cotidianas escolares según los sujetos actúan al interior de la "escuela" o de "la comunidad"

Desde la perspectiva de este trabajo, se distinguen prácticas cotidianas a través de las cuales los sujetos dirimen los diferentes significados que confieren a lo escolar, desde sus distintas perspectivas sociales.

El análisis en este apartado muestra que esas prácticas se vinculan a la historia sociopolítica de la que cada escuela es parte, así como a los intereses e historias particulares de los sujetos involucrados. Los sujetos incorporan a las actividades escolares por ejemplo, las formas de trabajo y organización que practican en la vida diaria de su contexto particular; asimismo son diferencialmente portadores de los conflictos sociales y políticos locales que permean sus prácticas cotidianas en la escuela.

El apartado que aquí se presenta toma como eje del análisis a los sujetos y los saberes sociales de que se han apropiado no sólo en el ámbito escolar, sino en otros ámbitos de su vida cotidiana y que ejercen al realizar sus prácticas cotidianas en la escuela.

Se trata de saberes sobre usos sociales, costumbres, "reglas del juego", formas de trabajo y organización, procedimientos, prescripciones, etc. En fin, saberes que expresan historia social acumulada.

En la primera sección del apartado, el análisis se centra en la descripción de los sujetos involucrados en la negociación. La descripción los muestra en

su trabajo diario relacionado principalmente aunque no de manera exclusiva, con la escuela. Los sujetos, en esa parte del análisis son fundamentalmente quienes promueven los proyectos de construcción escolar. Pero también están los otros sujetos, los que en el proceso luchan por la escolaridad.

En la siguiente sección se desglosan algunos conjuntos de saberes que los sujetos despliegan al realizar sus prácticas en torno a los diferentes aspectos y momentos de las construcciones escolares. Se trata de los conjuntos de prácticas y saberes cuyo ejercicio hace posible la construcción de las escuelas con diferentes resultados en cada momento y lugar.

Los sujetos participan diferencialmente en las tareas de construcción escolar y son también diferenciales los saberes de que se han apropiado en relación a ellas. Por tanto, la descripción en esta sección atiende a mostrar esas diferencias.

Finalmente, en la tercera sección del apartado se presenta una reconstrucción de la memoria histórica local acerca de las construcciones escolares, conservada por tradición oral entre los habitantes de la región. Esa memoria colectiva constituye parte de los saberes de los que se han apropiado los sujetos en sus relaciones cotidianas.

En la descripción de esa memoria es posible reconocer la diversa involucración que han tenido los sujetos en las actividades de construcción escolar desde su inicio en cada lugar. Se distingue a quienes han apoyado localmente las promociones oficiales de construcción, de quienes aportaron su mano de obra y de aquellos que se han opuesto en algún momento a esas promociones.

En esta sección se trata de mostrar parte del soporte histórico en que se apoyan las prácticas y saberes actuales de los sujetos, descritas en las dos primeras secciones del apartado.

A.- LOS SUJETOS INVOLUCRADOS EN LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES

En torno a las permanentes actividades de construcción se moviliza gran parte del trabajo de algunos directores, apoyados en ciertos aspectos por los maestros, por los comités de padres de familia, y por el agente municipal. También se involucran otros sectores sociales de la población integrados en comisiones o comités locales, así como las habitantes que por generaciones han aportado sus cuotas o mano de obra para la construcción y mantenimiento de la escuela.

1.- Las autoridades locales: integrantes de comités y agencia municipal.

Cuando los directores llegan a una escuela, entre sus primeras acciones está la de ponerse en contacto con las organizaciones sociales y políticas locales, históricamente involucradas en la vida de la escuela. Las más importantes al respecto son los comités de padres de familia y la agencia municipal.

a) Los comités locales.

Los comités de padres de familia están vinculados por la historia local y por sus prácticas cotidianas, con otras organizaciones del lugar.

En la mayoría de las poblaciones existe una comisión o comité de Obras Materiales (llamado también comité de trabajos públicos) encargado junto con la agencia municipal de promover y dirigir obras como puentes, caminos, drenaje, luz y otros servicios en cada población. Puede ser también que existan varias comisiones, una para cada obra o trabajo.

Otro comité local es el llamado en la región de estudio, Pro-reina de las Fiestas Patrias. Su labor es recaudar fondos y trabajar con el agente municipal para obras públicas locales como la construcción de un auditorio para la población o para crear una secundaria o un campo deportivo. La construcción de un auditorio ha sido una obra emprendida en varias localidades casi simultáneamente. A ella están destinados los fondos que se obtienen de la venta de bonos de las candidatas a reina; una en ocasión de la feria del pueblo y otra en la de las fiestas patrias (ambas celebraciones incluyen un baile en la escuela).

La Junta Patriótica o comisión de Fiestas Patrias (llamado también comité de Festejos Cívicos) es otro de los comités locales que funcionan en estas poblaciones. Tales agrupaciones se encargan de organizar y coordinar los festejos sobre todo de fiestas patrias (15 y 16 de septiembre). Organizan el baile junto con el comité Pro-reina de las Fiestas (puede ser un sólo comité) y las competencias deportivas que son parte de la fiesta; asimismo se coordinan en ocasiones con el director de la escuela, para ciertas actividades de la celebración.

No en todas las poblaciones existen los mismos comités locales, pueden variar en número y según el trabajo específico que realizan, sin embargo sus funciones y la historia de su conformación son muy parecidas para todos.

Los integrantes de las comisiones y comités locales usualmente lo han sido sucesivamente de varias de ellas (incluida la agencia municipal) en cualquiera de los "cargos" en que se jerarquizan internamente. Esos puestos son parecidos en todas las comisiones, incluidas las que trabajan para la iglesia. Se trata fundamentalmente de los puestos de presidente, secretario, tesorero y vocales, en orden de importancia jerárquica; los tres primeros "son cabeza", los demás son "colaboradores". Quienes ocupan estos cargos son personas con una posición social de importancia local. El ser "nombrados" o elegidos para integrar esos comités es en sí mismo un reconocimiento de una posición social diferencial. La posibilidad de ocupar cargo en un comité se relaciona también con la posición económica y política que esas personas tienen en relación al resto. Formar parte de un comité implica invertir tiempo y dinero, pero también obtener prestigio social o, en su caso, es parte del camino a recorrer para construir una carrera política en el lugar.

Quienes integran las comisiones, los comités y la agencia municipal son también campesinos, artesanos, obreros, o comerciantes, o todo ello al mismo tiempo como la mayoría de los habitantes de la región; pero generalmente, con más ingresos o propiedades que los demás. Son obreros con planta en lugar de eventuales, o aún eventuales pero con algún otro ingreso; son dueños de pequeños talleres textiles con maquinaria manual o eléctrica antigua donde además del trabajo del dueño y de su familia se contrata a trabajadores locales para la entrega de maquila a las grandes y medianas fábricas de la ciudad cercana o para vender los productos por su cuenta, fuera del estado; son campesinos propietarios de pequeños terrenos que pueden contratar peones de la región para los períodos más intensos del trabajo agrícola en el campo.

El reconocimiento social con que cuentan algunos integrantes de comités locales se relaciona también con la jerarquía de su participación en las organizaciones religiosas locales, como es el caso de las mayordomías de cierto rango en el lugar. En este sentido son múltiples las referencias a la integración paralela en diversas organizaciones, civiles por un lado y religiosas por otro. Según el uso local, los comités se dividen en los religiosos y los que no lo son.

Los agentes municipales, por ejemplo, muchas veces son hijos o parientes de ex-agentes, han formado parte de comités de padres o de otros y al mismo tiempo han sido o son mayordomos en la iglesia. De manera semejante sucede con muchos otros integrantes de comités de padres, sobre todo en los casos de los tres puestos más importantes. Algunos de ellos al mismo tiempo forman parte de la Comisión de Obras Materiales o son hijos de ex-agentes o ex-presidentes de cualquier otro comité local o de mayordomías importantes. El trabajo desempeñado por quienes ocupan esos "cargos" puede aportar a su prestigio social o desmerecerlo. Esta valoración social se funda usualmente en las obras materiales y de servicios realizados o no durante la gestión, así como a la "limpieza" u honradez mostrados en el manejo de fondos y al tiempo y dinero aportados durante las gestiones.

En ese sentido los integrantes de los comités, pero fundamentalmente sus directivos son reconocidos como "autoridades" en la población. Una autoridad diferente a la del agente municipal que cuenta con respaldo político oficial, pero autoridad socialmente reconocida.

b). Los comités de padres de familia

Los comités de padres generalmente son varios, su número y funciones varían según la historia particular de cada escuela.

Sin embargo, los que funcionan en la mayoría de ellas son el "de padres" y el de "pro-construcción". El único reconocido por las autoridades escolares como representante de los padres de cada escuela es precisamente el "de padres", oficialmente llamado "Mesa Directiva de la Sociedad de Padres". Usualmente, los habitantes, directores y maestros de la región le llaman comité de padres, comité de educación o bien junta de educación, en su nombre más tradicional. Los habitantes del lugar al referirse a los comités que funcionan en las escuelas, no los separan como "escolares"; es decir, los comités escolares son parte de los comités locales.

/a los comités/ "El pueblo los nombra en asamblea; hay dos tipos de asambleas, las religiosas y las profanas; en las profanas se nombra agente municipal, comité de drenaje, comité pro-feria y de padres de familia /.../ La asamblea profana es en la escuela" (P3-E H).*

Generalmente, los varones de ciertas familias se suceden por generaciones como integrantes de los comités escolares. Frecuentemente esos mismos sujetos se han alternado de manera parecida en los cargos de otros comités civiles y religiosos del lugar. Es en efecto en asamblea escolar, donde se nombra a los integrantes de los comités de padres. Algunos han pasado en años sucesivos de un comité de padres a otro y generalmente cuentan con tiempo para dedicarlo a las actividades de mantenimiento y construcción escolar, principalmente. La mayoría aporta su tiempo para esas actividades, ya que ello les aporta o acrecienta prestigio en el lugar.

Algunos integrantes de comités y directores se refieren a una cierta competencia entre los diversos comités para mostrar cuáles de éstos han "dejado más a la escuela" durante su gestión (obras, muebles, reparaciones, etc.).

* Esta y las referencias que siguen corresponden al código del archivo del proyecto "La práctica docente..."

Las personas que han sido miembros de comités son conocidas por los asistentes a las asambleas escolares. En ellas, generalmente se les nombra para cargos importantes aunque muchas veces están ausentes. En cuanto al período de su gestión, mencionan los directores que la última disposición reglamentaria es que sea de dos años. Para los otros comités, coyunturales en las escuelas, los períodos son variables: para el de construcción puede nombrarse por obra determinada o por un año; otros, según la tarea para la que se haya creado el comité. El de Hacienda, por ejemplo, se nombra para checar el corte de caja de cierto comité; el del "conserje", mientras éste sea pagado por los padres de familia de la escuela, etc.

En el uso social local, los integrantes del comité de padres -principalmente el presidente- ocupan un lugar de autoridad en algunas escuelas, compartida en ciertos aspectos con el agente municipal. Este uso social se vincula con la participación que esas organizaciones locales han tenido en la creación, construcción y mantenimiento de la escuela en cada lugar.

El presidente del comité de padres y el agente por ejemplo, están presentes como "autoridades" en todo evento oficial escolar; en los desfiles, festividades y asambleas.

Su autoridad tradicional sobre ciertos aspectos de la vida escolar es reconocida de hecho por directores, maestros y aún supervisores. Los directores que inician su gestión en algunas escuelas, por ejemplo, presentan sus órdenes oficiales al presidente de padres de familia. Uno de estos presidentes explica:

"el nuevo director se presentó el miércoles pasado pero sin papeles (las órdenes de presentación que les expide la supervisión), después el viernes vino ya con papeles, me mandaron llamar (de la escuela) y yo se los firmé para que llevara constancia de que se presentó y le paguen, porque sí no, no le pagan". (E.11 -EC).

En los casos de suspensión de clases no establecidos por el calendario oficial, el presidente del comité de padres y el agente municipal son llamados por el director de la escuela para que certifiquen por escrito los motivos de la suspensión y su acuerdo con ella. Lo explica un agente que estaba en la escuela precisamente por un caso así:

"Si, porque vamos a suponer que viene el supervisor dentro de dos horas y ve todo cerrado tiene que recurrir con el agente municipal, con el presidente de la sociedad de padres y ya se puede justificar por escrito (...) en una asamblea puede decir (el pte. o el agente): ¿qué caso hace que estén aquí cinco niños con cada maestro? O algún padre que diga que tal día no hubo clases, queremos saber por qué, pues ya se les informa" (E-AL).

En algunas escuelas, los directores informan de sus salidas de la escuela al presidente de la sociedad de padres. Este uso local es conocido y respetado aún por directores recién llegados de otros estados. Refiriéndose a uno de éstos, el presidente de comité de padres dice:

"El nuevo director tiene que salir a cobrar su cheque pues toda vía no le llega aquí, lo tiene que recoger en donde estaba antes, todavía no se le arregla eso. Cuando tiene que ir, pasa a avisarme para que yo me de mis vueltas a la escuela" (E11-EC)

También por propia iniciativa los presidentes de comité de padres pasan a la escuela a ver si están todos los maestros, "si no hay problemas". Un agente lo explica:

"El presidente de la sociedad de padres va dos o tres veces por semana a la escuela ve si asisten los maestros, si no cumplen los reporta con el inspector de la zona, si el presidente ve que un salón está cerrado pregunta por qué". (E11-EAL)

Estos presidentes pero también otros padres de familia dan cuenta, como algo que se les quita, de los días de suspensión de clases (por festividades o por juntas oficiales) y de los tiempos perdidos ya sea porque se toque antes o después de la hora de recreo. Un presidente de comité hablando sobre un

día de suspensión de clases que el director le informó que se haría, dice:

"Está mal porque los perjudicados son los niños, nosotros como obreros no nos reponen los días y los maestros continuamente suspenden clases ahora...también la salida, ellos deben salir a la una y salen 10 minutos antes...los padres de familia se vienen a quejar conmigo (que yo les diga) también en el recreo, nunca tocan a tiempo siempre se pasan por estar platicando" (E 14 EC) (En la zona los maestros tienen que ajustar su horario al de los camiones que pasan sólo a ciertas horas).

Otra práctica tradicional de los comités, en tanto autoridades escolares es la de ser depositarios de los bienes de la escuela. El inventario de éstos y su custodia se pasan de un comité a otro. Dice un director:

"Aquí tienen costumbres que se hacen leyes. La vieja mesa directiva con los nuevos recorren la escuela, todos los salones, llevan una libreta donde tienen apuntado todo lo que tiene la escuela. El comité saliente lo va enseñando todo y los nuevos lo marcan, así entregan la escuela. Si se adquieren cosas nuevas lo van apuntando en la misma libreta" (E 14-ED).

Es decir, las autoridades que custodian la escuela y se la entregan de unos a otros son los comités locales, no sólo los directores. Un presidente de comité de la misma escuela recuerda que pocos años antes se dieron cuenta que hacía falta el reloj de pared en la escuela, él no era del comité, pero lo había sido y en ese momento tenía algún otro cargo como autoridad local; conocía la práctica del inventario:

"Yo recordaba ese reloj y le dije al presidente del comité de padres que viera en el inventario de la escuela a ver si estaba registrado el reloj y sí estaba, entonces le preguntamos al director qué había pasado, resulta que él lo había mandado arreglar y todavía no se lo entregaban luego lo trajo" (E 14-EC).

Las declaraciones de integrantes de comités, agentes u otros sujetos implican una valoración desde diversas perspectivas sociales y en función del "debe ser" que desde éstas se asigna a maestros y escuelas. No obstante, por otro lado muestran una actitud hacia la escuela como una pertenencia propia y de actividad sobre lo que es la escuela y lo que en ella se hace.

c) El agente municipal

Es la autoridad política a nivel de las pequeñas poblaciones en la región de estudio. Sus nexos y vínculos políticos se dan no sólo con la presidencia municipal de la que depende políticamente, sino con dependencias del gobierno estatal y aún federal. Asimismo, en ocasiones es un vínculo local para organizaciones políticas nacionales del partido en el poder como la Confederación Campesina Independiente (C.C.I), la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (C.N.O.P.) etc.

Entre las actividades que realiza el agente está la de impulsar y coordinar obras materiales y de servicios en la pobla-

ción. Para su trabajo en ese aspecto se relaciona con la burocracia local de ciertas dependencias como Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (S.A.H.O.P.), Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (S.A.R.H.), Desarrollo Integral de la Familia (D.I.F.) etc. Los agentes constantemente están trabajando con ingenieros y técnicos enviados por esas dependencias para la realización de "programas de desarrollo" o "mejoramiento comunitario", como caminos, pozos, reforestación, construcción de viviendas, introducción de drenaje, etc. Muchas veces son los encargados de "convencer" al pueblo de los beneficios de tales programas.

El agente también puede impulsar por su iniciativa la construcción de obras o servicios locales como la del auditorio o creación del campo deportivo o de una escuela ya sea jardín de niños, primaria o secundaria. También tradicionalmente trabaja conjuntamente con los comités de padres y directores en las obras de construcción y ampliación de la escuela ya existente. Su carácter de autoridad política y aún policial respaldada por instancias del gobierno estatal, le ubica en el centro de los conflictos entre los diversos grupos implicados en la realización de cualquier proyecto local, incluidas las construcciones escolares.

Impulsar o realizar cualquier proyecto supone para el agente municipal hacer una serie de trámites tanto en la población como en la presidencia municipal, la oficialía mayor y la secretaría de gobierno del estado. Estas dependencias reconocen en el agente una autoridad facultada oficialmente aunque también tratan con comités de padres. Para su labor en esos trámites, el agente recibe "asesoría de licenciados" de esas dependencias ya que muchos de los aspectos son conflictivos.

A veces los conflictos son de tal magnitud que conllevan acciones judiciales, sobre todo los relacionados con el manejo de los fondos por los comités o con los terrenos que se requieren para la escuela u otros proyectos. De cualquier manera, trátase de fondos o de terrenos, se forman grupos entre los involucrados. Estos hacen sus propios trámites en la población o en dependencias del gobierno estatal, usualmente en estos casos en "el departamento jurídico". Durante esos procesos, el agente levanta actas de demanda, presenta pruebas, gira oficios, pero también puede ser contrademandado.

Durante los conflictos en que el agente se ve continuamente inmerso despliega todos los conocimientos que acerca de ellos ha ido apropiándose en el ejercicio de su oficio y que conoce también por la información que a través de la tradición oral circula entre parientes y vecinos que han ocupado su cargo. Domina las formas oficiales usuales en la jerga burocrática estatal. Recurre también a la ventaja de su argumentación sobre el bien común que significan las obras que pretende: impulsar "el campo deportivo es necesario para la juventud si no, los jóvenes se dan a la bebida por no tener entretenimientos sanos". "La Constitución dice que es un derecho la apropiación de un terreno para una obra del pueblo" (P11-EAL).

Los saberes que muestran los agentes en sus prácticas son constitutivos de su oficio como autoridad política y le resultan indispensables para mantenerse en el cargo y aspirar a otros.

2.- Los directores.

En términos generales puede decirse que en el lugar de estudio las designaciones como director de escuela se relacionan principalmente con dos cuestiones que se ponen en juego con diferente relevancia en cada caso.

La primera de ellas se refiere a la historia e intereses personales de los maestros que llegan a directores o que ya lo eran al ser asignados a una escuela. Este aspecto incluye el personal interés por vivir en determinado lugar y la importancia diferencial que para cada uno tiene la realización de una carrera profesional y política.

La segunda cuestión fundamental para las designaciones es la vinculación que tengan los directores (o aspirantes a serlo) con los diversos grupos políticos de la burocracia oficial y sindical locales.

La asignación de director a las escuelas de pequeñas poblaciones (como los barrios) recae generalmente sobre maestros recién egresados o con pocos años de servicio, que se inician en la carrera como directores comisionados con aspiraciones de ascenso. O bien, el nombramiento puede otorgarse a uno de los maestros que trabajan en la misma escuela y que frecuentemente compiten por la dirección comisionada.

Sin embargo también es frecuente que se comisione como director a uno de los viejos maestros no egresados de normales y que en ocasiones llevan años en la misma escuela. Se trata muchas veces de maestros originarios de la localidad y que viven en ella, donde además les interesa permanecer. Estos maestros a veces tienen más interés en atender su propia milpa o negocio particular que hacer una carrera en el aparato educativo y sindical local.

Algunos directores que ya han iniciado una carrera como tales son asignados a escuelas de organización completa con los 6 grados que generalmente ya cuentan con más de un grupo por grado; esas escuelas están ubicadas en poblaciones mayores que los barrios, pero de menor importancia política que las "cabe

ceras". Los directores pueden asignarse a estas escuelas con la consigna de "mejorarlas" ya que generalmente en estas poblaciones el financiamiento local puede ser mayor que en las más pequeñas. Además, los inspectores pueden considerar como un "estancamiento" que sus escuelas de ese tamaño no continuen creciendo.

Se designa para estas escuelas generalmente a quienes ya son directores técnicos con experiencia, no sólo como directores, sino como promotores de construcciones escolares en la región.

La asignación como director en las escuelas más grandes y cercanas a los centros urbanos (en las que se localiza la supervisión por ejemplo) es la más vinculada a la participación en los grupos burocráticos y sindicales en el lugar pero, a la vez los aspirantes a ellas deben tener una capacidad "directiva" para mantener en buen funcionamiento la sede de zona. Quienes llegan a la dirección de estas escuelas frecuentemente tienen mayores posibilidades de ocupar posteriormente una supervisión.

Los cambios de directores pueden tener también un trasfondo político; por ejemplo, sustituir a un director que no ha controlado los conflictos políticos entre maestros de la escuela y el supervisor. En estos casos, la designación de nuevo director puede darse sobre todo si algún grupo de maestros se enfrentó a la autoridad del supervisor con la complicidad abierta o implícita del director anterior.

La mayoría de los directores del lugar de estudio son maestros con más de diez años de servicio, y a veces con más de 20. Hay pocos que son muy jóvenes, casi recién salidos de la normal y llegan a la comisión de director generalmente después de haber trabajado en escuelas unitarias. Casi todos los directores conocidos son maestros que han acumulado en su experiencia una

amplia gama de conocimientos sobre el oficio y han pasado en su trayectoria por todo tipo de escuelas. En ocasiones han promovido la creación de alguna escuela, lo que implica desde hacer el censo inicial de alumnos, hasta coordinar y realizar en parte la complicada diversidad de trámites necesarios para que empiece a funcionar la escuela, así como para iniciar su construcción.

Algunos han sido durante un tiempo maestros de grupo primero, luego directores comisionados y después directores técnicos, (no todos siguen necesariamente esa trayectoria). Ya como directores, pueden haber tenido experiencia tanto en escuelas unitarias, como de organización completa, en escuelas que se construyen por convenio oficial o por cuenta de los comités locales, o en las que por mucho tiempo no se ha construído. Algunos han sido directores por años en escuelas que han crecido tanto y presentan tantos problemas (sobre todo políticos) que se dividen en dos por disposición oficial; de escuelas "desprestigiadas" localmente porque "no crecen" o prestigiadas por ganar concursos y por un rápido crecimiento en su construcción y alumnado.

Los directores de más experiencia y los que están interesados en ascender dentro del aparato escolar (ya sean originarios de la región o provenientes de otros estados), despliegan en su trabajo la gama de saberes acumulados para promover el prestigio y crecimiento de su escuela. En ese sentido conocen la importancia que tiene la promoción que hagan de cierto tipo de actividades y cómo hacerlo. Han de entrar por ejemplo en la pelea para obtener los primeros lugares en los múltiples y permanentes concursos escolares, tanto zonales como regionales y estatales.

Por otra parte, los directores comisionados interesados por ascender en la jerarquía del aparato escolar aspiran a ser "técnicos". Los directores que ya son técnicos, aspiran a serlo de las escuelas más grandes, de construcción "completa" ya prestigiadas en la zona y donde van los directores más ligados con el juego político de grupos sindicales y burocráticos en los que participan los supervisores.

Todos saben la importancia que en términos de esa carrera tiene iniciar la construcción de una nueva escuela o continuar la ampliación de una ya existente, como generalmente es el caso.

Para que el director comisionado pase a técnico es necesario entre otras cosas que la escuela cuente con los seis grados y cada una con aula y maestro. Esto es en lo formal, ya que contar con los seis grados no es suficiente para obtener la plaza, pero cuenta en la valoración de los supervisores.

Hay otros directores sin embargo, que no participan con la misma intensidad o simplemente no lo hacen en la competencia por obtener cada vez más status profesional y para ascender a puestos de mayor jerarquía. Generalmente son viejos maestros formados en la práctica de las primeras décadas de la escuela rural posrevolucionaria. Muchos de ellos aún estudian en mejoramiento profesional, ya que al iniciarse como maestros tenía sólo la primaria o cuando mucho la secundaria. Algunos han permanecido por años como directores comisionados en las pequeñas escuelas por las que han pasado en la región.

En el estilo de trabajo de muchos de estos directores se dedica más tiempo al grupo que a las tareas de dirección cuyo énfasis coadyuva al logro de ascensos profesionales. Algunos, aunque ya sean directores técnicos (en escuelas estatales sobre todo) continúan priorizando el trabajo docente sobre el directivo. Su labor como maestros es más reconocida por las generaciones de quienes han sido sus alumnos y por parientes de

éstos, que por otros directores y maestros que los consideran "anticuados" y "empíricos". Estos directores usualmente están menos interesados en la ampliación de la construcción escolar, aunque no escapan a la presión que a veces se ejerce en ese sentido sobre ellos (desde las autoridades locales o educativas, por ejemplo).

Los supervisores escolares valoran positivamente el trabajo de los directores que han logrado hacer "obras" en las escuelas por las que pasan. Ponen como ejemplo de "buenos directores", a los que han logrado construir un cierto número de aulas en un tiempo mínimo y cuyos informes a la supervisión -que incluyen un apartado sobre aspectos materiales- no reportan "deudas de la comunidad". Las autoridades escolares promueven también concursos de remodelación de escuelas: los comités o directores que ganan un buen lugar en esos concursos se refieren a ello como un logro. Los directores que han hecho una rápida carrera ascendente en estas zonas escolares cuentan en su trayectoria laboral con una serie de "logros" en términos de construcción y ampliación de las escuelas que han dirigido. Estos logros no sólo son relatados por ellos mismos, sino por otros directores, maestros, supervisores y padres de familia de la región. Uno de estos directores, proveniente de otro estado de la República, destaca la valoración de esos trabajos al hablar de su trayectoria:

"Después de ser secretario de la delegación sindical pasé a ser director técnico, pero yo me lo gané porque de esa escuela yo recibí el puro terreno y 72 alumnos de 1º en 1971-72. Yo la fundé, en los tres años que duré logramos bardear y construir 11 aulas por convenio bipartita con Obras Públicas (estatal). Después que yo me fuí, durante dos años no se construyó (faltaba la última etapa del proyecto que incluía local para dirección, para cooperativa, y "vestíbulo"). (E11-ED).

Después el supervisor lo llamó a otra escuela, "también porque no se juntaban los alumnos; cuando ya se hicieron las aulas y creció la escuela", el supervisor nuevamente lo mandó a otra, "porque ya era insoportable, por lo mal que estaba, muy abandonada". Esta escuela contaba ya con una sección de seis aulas construidas en los primeros años del C.A.P.F.C.E., así como con el aula más antigua y un gran salón de actos construidos en los 20's. El promovió en esta escuela la construcción de una nueva sección de 6 aulas "que llevaban años planéandose y no se hacían". Al terminar esta obra continuó inmediatamente con un local para dirección de la escuela.

Pero la posibilidad de ampliar o iniciar la construcción de una escuela supone también otros problemas. El maestro que llega al iniciarse una escuela sabe que obtener más maestros, llamados "de aumento", e iniciar la construcción depende de que justifique cierta población escolar. Conseguir cada vez mas alumnos requiere de la colaboración de los padres dispuestos a sacarlos de las escuelas a las que ya asistían. Pero en ocasiones, los alumnos así "obtenidos" no justifican, según las prescripciones oficiales al respecto, la creación de nuevos grupos. En esos casos si el director se interesa en el crecimiento de la escuela ha de "ajustar" los datos reales en cuanto al número de alumnos. Esto no puede hacerse sin el conocimiento de los supervisores ya que en la región de estudio las escuelas son muy cercanas entre sí y sus visitas frecuentes. Sin embargo a los supervisores generalmente también les interesa acrecentar el número de escuelas y maestros de su zona.

El director mencionado que ha hecho "crecer" varias escuelas señala:

"Se abultan los datos estadísticos; hay maestros (directores) que lo hacen si quieren un aumento, yo por ejemplo a la fecha tengo 74 alumnos para 1º, (en dos grupos); para justificar otro grupo tendría que inventar unos cuantos alumnos y a la siguiente vez que rinda estadística los doy de baja. Esos maestros lo hacen para darse el paquete de tener mucho personal. Antes se debía también a que los maestros que estaban como directores comisionados obtenían compensación cuando su escuela llegaba a 6 grupos, ahora ya no" (E 11-ED).

Otro director habla de su antecesor en la escuela:

"No se interesó en que la escuela creciera" por lo que "antes había sólo dos maestros, ahora hay seis". Acerca de la forma en que él consiguió los aumentos dice: "antes cuando los niños terminaban aquí 3er año se iban a otro lado; hasta ese grado cubría la escuela; entonces un año (cuando él empezó de director comisionado) yo me quede con dos grupos, se aumentó a 4º y solicitamos en el gobierno del estado, porque somos estatales, en base a los datos de alumnos que teníamos, un maestro de aumento y así nos lo dieron. Después de construyeron las dos aulas nuevas" (E 10 E.D.)

Trayectorias como ésa, de directores cuyo rápido ascenso está ligado entre otras cosas al impulso que han dado en sus escuelas a la construcción y ampliación del local son múltiples y reiteradas. Pero se trata también de directores cuyo conocimiento del oficio abarca otros aspectos; por ejemplo, el de las relaciones con los maestros de la escuela, con las organizaciones sociales locales y con los padres de familia, etc.

En determinados momentos de la historia particular de una escuela y de la historia laboral del director, las tareas de construcción ocupan un lugar prioritario en su trabajo diario. Realizarlas implica no sólo el conocimiento de los caminos, relaciones y trámites burocráticos en el aparato educativo y gubernamental; además, requiere el conocimiento de las organi

zaciones sociales y políticas locales con las que tiene que relacionarse en su trabajo como director. En éstas tiene que apoyarse fundamentalmente para llevar adelante cualquier proyecto de construcción escolar. Por otro lado, la posibilidad de realización de todas las tareas de los directores pasa con importancia diferencial por la relación que él tenga con los miembros de comités locales o agencias municipales y con los de otros sectores sociales no organizados en esos términos. Requiere del respaldo de todos ellos aún para sustentar localmente una autoridad reconocida socialmente, para ello el puro hecho de ser director oficial no es suficiente.

3. Los sujetos anónimos de la negociación.

Entre los sujetos de la negociación están los que negocian con las autoridades locales y escolares por la escolaridad primaria gratuita. Son los padres de los alumnos de las escuelas pero también muchos otros, que no han sido autoridades, ni ocupan cargos, todos aquellos que inciden en el proceso y que por su anonimato suelen categorizarse como la homogénea e informe "comunidad".

En efecto, la presencia de estos sujetos es poco visible desde un trabajo que se plantea la descripción de procesos en la vida cotidiana escolar. Sin embargo, en tanto este trabajo no recorta lo escolar a partir de los límites de su local, sino de las prácticas de los sujetos vinculadas al objeto de estudio, se encuentran indicios de la diversidad de sujetos en la que se descompone esa aparente homogeneidad de quienes no "ocupan cargos" y cuya participación en la negociación es menos aparente que la de las autoridades. Entre esa diversidad de sujetos se encuentran los padres que se ponen de acuerdo con otros para que uno de ellos lleve a sus hijos a la escuela un día de asamblea en el que no se deja entrar a los alumnos que no vayan con un adulto. Son también

aquellos padres de los que se dice que "protestaron" por la cuota; o que "dieron sus firmas" para algún documento de protesta, los que nunca asisten a las asambleas pese a los reiterados llamados de autoridades locales y escolares; aquellos que en una escuela "se enojan" por la propuesta de un director para sustituir el aula más antigua de la escuela por una nueva etc.

Hay otro sector entre los mismos padres, el de las llamadas "madres" de familia de las escuelas. Aunque no ocupan cargos en los comités escolares, en las asambleas son ellas las que proponen a los candidatos para la elección de los miembros. Las madres son las que discuten, impugnan o manifiestan aceptación por uno u otro candidato. En esos momentos de las asambleas "las madres" muestran que están al tanto de las trayectorias de quienes son propuestos para cargos de comités, si "han cumplido", o no, etc. También muestran sus conocimientos sobre los procedimientos de uso local para el cobro y manejo de las cuotas. En ese sentido, son las madres quienes con más frecuencia y énfasis reclaman sobre el manejo de los fondos colectivos cuyos informes se presentan en las asambleas.

Pero los sujetos que en algún momento se involucran en la negociación no son sólo aquellos que tienen a sus hijos en la escuela. En el lugar de estudio hay otros a los que se les llama "los jóvenes" por ejemplo. En el contexto local se les diferencia así porque aún no son jefes de familia y en algunas festividades religiosas y populares los jóvenes tienen una participación diferencial. Hay referencias frecuentes a ellos en las pláticas sobre conflictos en torno a la escuela y muchas veces "los jóvenes" están detrás ya sea de las autoridades o de los padres en la negociación.

Por otra parte, los jóvenes aportan su trabajo en algunos lugares para obras de "mejoras" o mantenimiento escolar; ence-

mentan una porción del patio para cancha, emparejan el terreno, etc. Generalmente el trato con los directores y autoridades locales es que a cambio de esos trabajos se les permita usar los terrenos escolares para practicar fútbol o para el "carnaval" durante la festividad. El incumplimiento del trato por alguna de ambas partes da lugar a veces a conflictos en los que las propias autoridades locales se dividen.

La heterogeneidad de estos sujetos y de sus prácticas se articula sin embargo en ciertos momentos en torno a la negociación por la gratuidad escolar.

B. SABERES Y PRACTICAS DIVERSOS EN TORNO A LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES.

Cada obra que se construye en una escuela tiene tras de sí una historia de prácticas diversas vinculadas a distintos intereses de los sujetos que las realizan; historia cuyo contenido subyacente es el conflicto, la lucha, aún implícita por intereses encontrados.

Es también una historia de apropiación por parte de los sujetos, de los saberes cuyo ejercicio ha hecho posible la existencia de cada escuela. Promover, realizar y pagar o no las obras de construcción escolar implica por parte de los sujetos involucrados la puesta en juego de sus diversos y múltiples saberes en relación a estas prácticas.

1. Los saberes y las prácticas para la promoción de construcciones escolares.

La creación de una nueva escuela no se inicia necesariamente con su construcción. Generalmente, quienes se interesan en la población por promover la creación de la escuela forman

una comisión para conseguir maestros. Con un maestro que llegue, se inicia de hecho la escuela y empieza a funcionar en casas particulares, aunque sea con un solo grupo. Si ese maestro se interesa en el crecimiento de la escuela, coordina su trabajo con el de la comisión local en los trámites necesarios para conseguir más maestros y tal vez un terreno para iniciar la construcción.

Esa misma comisión puede encargarse posteriormente de la construcción de la escuela o bien se nombra un comité especial para ello. Cuando se trata de ampliaciones a una escuela que ya cuenta con local, generalmente existe ya este comité especial llamado pro-construcción o de obras materiales. Usual - mente se nombra para obras determinadas, sea una sección de aulas o un anexo, pero en otros casos el mismo comité puede encargarse de varias obras sucesivas. En ocasiones puede ser el comité de padres el que se encargue de alguna obra sin que se nombre otro especial. De cualquier manera, el de construcción y el de padres son los dos comités cuyo trabajo es fundamental para las obras de construcción que se realicen en una escuela.

El comité pro-construcción se encarga de todos los trámites que a nivel local y extra-local se tienen que hacer para realizar una obra de construcción (a veces con ayuda del agen-te). Usualmente, sobre todo cuando se construye por convenio con dependencias oficiales, es el director quien da un primer impulso a esos trámites, y luego trabaja con el comité en lo que sigue. Sin embargo, son los miembros del comité pro-construcción y el agente, quienes firman los convenios que se suscriben con las diversas dependencias que construyen escuelas como C.A.P.F.C.E., S.A.H.O.P. u Obras Públicas del esta-do. Su firma los compromete a pagar la cantidad fijada en el convenio para "la comunidad", ya sea que se trate de un conve-nio bipartita cuando se hace con una dependencia del gobierno

del estado o tripartita cuando es entre federación, gobierno del estado y comunidad.

Construir en la escuela por convenio oficial, implica tanto para el director como para los comités encargados ponerse en contacto con las dependencias oficiales correspondientes en cada caso. Con cuál de ellas se haga el convenio depende del momento de la particular historia de cada escuela, así como de la experiencia de quienes lo promueven. Construir sin convenio oficial conlleva asimismo una multiplicidad de gestiones para los comités encargados, si no para solicitar convenio, sí para realizar los proyectos mismos de construcción y obtener los materiales y asesoría técnica, por ejemplo. La posibilidad de optar por firmar convenio con una u otra dependencia o bien no hacerlo implica conocer los diferentes costos y tipos de construcción que se ofrecen, sus ventajas y desventajas.

Los directores e integrantes de comités y agencias que promueven construcciones escolares han recorrido largos caminos en su experiencia institucional y personal, como para saber qué tipo de construcción y en qué dependencia conviene hacerla. En algunos casos no sólo se trata de que la escuela crezca sino que crezca rápido y además con cierto aspecto "funcional" y moderno: "que tenga fisonomía" como lo dice un director.

Un director con reconocida experiencia en la región como constructor exitoso de escuelas, al llegar a una de ellas inició de inmediato los múltiples trámites para una ampliación de aulas. Mientras unos amigos le hacían dos presupuestos para el proyecto de construcción, él se fue "a México" a hablar con el "Director de primarias, calendario tipo A".

"El, me encaminó con C.A.P.F.C.E. en México, pero como yo ya conocía algo no quise ese tipo de construcción, y no -
sotros fuimos al gobierno del estado, de ahí nos mandaron
a la Secretaría de Obras Públicas donde tenían planes de
construcción de aulas de dos tipos: uno por convenio bipar-
tita y otro por convenio tripartita, éste fue el que nos
dieron. Cuando ellos llegaron aquí (con los materiales)
ya llevábamos casi tres aulas, porque les dije aquí a la
comunidad que empezáramos a trabajar para que vean que ya
estamos trabajando" (E.11-ED).

Los promotores de obras públicas locales, incluyendo las esco-
lares conocen la importancia que tiene para obtener el apoyo
de autoridades extra-locales la demostración de que ya se es-
tá trabajando. Se trata de una especie de garantía para las
autoridades burocráticas superiores de que se piensa prose-
guir con las obras aportando recursos y trabajo propios.

Los recorridos y aprendizajes que hace el director en términos
de qué autoridades ver, a qué oficinas acudir, con qué escri-
tos, etc. son realizados también por los miembros de los
comités de padres encargados de la construcción. Ellos a ve-
ces inician los trámites del convenio o los continúan si el
director ya los ha empezado, que es el caso más frecuente; o
bien acompañan a éste en todo el proceso compartiendo el tra-
bajo con él; en otros casos lo hacen todo sin ayuda. Piden
audiencias sea en oficinas federales o estatales, redactan
oficios y solicitudes, muchas de ellas en la más usual jerga
burocrática oficial. Para ello piden ayuda a quienes más ex-
periencia tienen en la localidad, o lo hacen solos si han apren-
dido suficiente. Llevan actas de asamblea y toda clase de do-
cumentos que fundamentan sus peticiones, levantan firmas, etc.
Además, todo documento suscrito por la parte de la comunidad,
como es el caso de estos trámites debe ser firmado por ellos,
no por el director.

Los recursos desplegados por quienes integran los comités en cargados de la construcción escolar, están basados en su experiencia individual y colectiva como organización social local. Experiencia realizada no sólo en el ámbito de lo escolar sino en otros ámbitos de la vida cotidiana. A partir de ella conocen tipos y calidades de construcción con lo que pueden evaluar -como los directores- las realizadas por convenio oficial, en relación a las que han hecho por su cuenta: "Los fierros con que hicieron esas aulas (C.A.P.F.C.E.) ya se están desbaratando y eso que tienen pocos años" como dice un miembro de comité; asimismo comparan esas construcciones con las de adobe y piedra de las primeras aulas construídas en la escuela, en cuanto a las diferencias en resistencia y amplitud de unas y otras.

En ocasiones estas evaluaciones sobre la dudosa calidad de las construcciones realizadas por dependencias oficiales y sus costos, pueden llevar a rechazar la construcción por esta vía y a continuar por cuenta propia de los comités locales, (aunque hay otros elementos que también entran en juego). Estos saberes sociales sobre construcción inciden pues en las decisiones sobre cómo y de quién obtener apoyo.

Otra de las vertientes de actividad en que los promotores de la construcción escolar aprenden los procedimientos burocráticos o legales, es la relativa a la obtención de terrenos para la construcción cuando esto es necesario. En el caso de hacerse por convenio, ninguna dependencia oficial, lo formaliza si antes no se cuenta con un terreno que ésta considere "adecuado".

En ese sentido saben que los trámites que implica obtener un terreno particular para la escuela requiere hacerse a nombre de "los vecinos" o "los padres". Para ello es entonces nece

sario que antes de iniciar esos trámites se consiga el "acuerdo" de la asamblea de padres. Por lo tanto deben contar con la información necesaria que presentar a la asamblea para obtener el indispensable "acuerdo" que valide los trámites necesarios.

La realización de esos trámites implica el conocimiento de las alternativas posibles en cada contexto particular para allegar un terreno a la escuela; estos abarcan una gama que va desde la compra hasta la expropiación. En todo caso, optar por cualquiera de ellas supone el conocimiento de las formas legales o bien usuales localmente, el de las relaciones sociales y de parentesco entre los involucrados en la transacción, así como el de las consecuencias jurídicas o de otra índole que plantee la opción tomada.

Si el director conoce la región y tiene experiencia así como interés en construir, encabeza los trámites para el terreno, propone la iniciativa y algunas alternativas, investiga posibilidades en las dependencias oficiales o localmente. Pese a ello, los directores nunca firman ni aparecen oficialmente como promotores; eso corresponde a los miembros del comité encargado y/o el agente. Un director cuenta:

"Yo cuando fui director de la escuela de mi pueblo, pues como era mi tierra tenía que dejar algo, encaucé a los padres de familia para que le compraran su terreno a un pariente mío, luego, como era amigo del gobernador conseguí la donación de cuatro aulas dotadas de todo. Eso fue por convenio tripartita". (E.13-ED).

En otros casos, cuando se construye sin convenio y se trata precisamente de terrenos, el director queda en un segundo plano respecto a las iniciativas y trámites que realizan los comités correspondientes; también sucede esto cuando el director conoce poco el contexto local o no ha estado interesado en promover la construcción escolar. Estos directores no tienen expe-

riencia para seguir el ritmo del trabajo de un determinado comité.

Una ejemplificación de ello es la siguiente:

En la escuela de un "barrio", el comité había iniciado junto con el director los trámites para obtener un terreno de siembra aledaño a la escuela para construir los baños. Ya avanzado el proceso hubo cambio de director y el nuevo no intervino mayormente en los trámites que el comité prosiguió por su cuenta (aquí no había agencia). Pero el director estaba informado sobre lo que se hacía:

"Volvieron a hacer el oficio (solicitud de expropiación) y como no se llevan con x (población de cuya agencia dependen) meten todo derecho a la capital (del estado). Están activos (para lo del terreno) hoy a las cinco y media de la mañana salieron para la capital al gobierno, pero ya tienen la idea, saben cómo hacerle, cuando construyeron las aulas anduvieron con autoridades, ya saben" (E7-N.D.).

Por otro lado, si los trámites para allegar terrenos particulares a la escuela son largos y complicados es porque -entre otras cosas- los afectados también conocen y manejan recursos para defenderse similares a los descritos.

Los procedimientos, legales o no, los usos locales sobre transacción u obtención forzosa de terrenos, los trámites que implica un convenio o la construcción por cuenta propia, son saberes sociales de los que se han apropiado quienes promueven la construcción escolar. Los saberes contenidos en esas prácticas sintetizan saberes sociales históricamente construidos cuyo ejercicio hace posible la ampliación del espacio y construcción escolares.

2.- Los saberes y las prácticas para el financiamiento de las construcciones escolares.

El financiamiento local se destina a dos grandes rubros de gastos escolares: los regulares de operación, (mantenimiento, equipo escolar, conserje) y los de construcción.

Los gastos de construcción son financiadas en diversas proporciones por los padres de familia de las escuelas. Si el convenio es bipartita, ellos pagan la mitad y si es tripartita, un tercio del costo total de la obra.

Cuando no se construye por convenio, la población aporta el total del costo. Ello no significa que construir por convenio les resulta más barato. En ocasiones las construcciones realizadas con dependencias oficiales salen más caras que otras que se han hecho sin convenio.

En una escuela por ejemplo, los integrantes del comité relatan que la primera sección de aulas construída por cuenta propia, les salió más barata que la nueva sección construída por convenio (costo de las dos aulas 30,000 en 1977-78 el de las segundas un año después fue aproximadamente el mismo, pero representaba sólo la mitad del costo total calculado en el convenio bipartita).

En este campo de la vida diaria escolar, tienen un lugar fundamental los comités de padres, siempre en vinculación con el agente y el director. Se trata casi siempre del comité pro-construcción o de obras y cuando éste no existe, el de padres se encarga del trabajo. En los lugares donde se promueve la construcción o ampliación de la escuela son ellos quienes se encargan de recaudar y manejar el financiamiento necesario.

Al firmar el convenio, los miembros del comité se comprometen ante la dependencia correspondiente a que la "comunidad" pague su parte, según sea el convenio. Asimismo las autoridades locales que firman dan por supuesto que este hecho implica que en caso de no reunirse las cuotas, ellos tendrían que pagar.

Se comparte entre los sujetos involucrados, el conocimiento de que todo aquello relacionado con el monto de las cuotas, su cobro y manejo ha de pasar en ciertos momentos por la asamblea de padres. Las autoridades saben por experiencia la clase de información que han de presentar a la asamblea para promover una obra, según sea por convenio u otros medios. La información generalmente es sobre los costos, tipo de construcción y convenio, plazos, monto de las cuotas, etc. Esto, entre otras cosas porque un convenio no puede firmarse si no se tiene el "acuerdo" de asamblea asentado además en acta de la misma.

Para quienes promueven las construcciones, obtener el acuerdo de la asamblea supone conocer los usos locales al respecto. Los directores saben por ejemplo que es imprescindible ponerse de acuerdo primero con el comité correspondiente y con el de padres necesariamente; también con el agente municipal. En sus reuniones informales con ellos buscan su apoyo para presentar las proposiciones a la asamblea con las mayores posibilidades de éxito. Usualmente, los directores saben cómo y cuándo hablar con los comités y el agente, así como los términos en que hay que hacerlo para lograr su apoyo. Llegan a conocer también las formas de presentarles la información que previamente han obtenido sobre qué construir, cómo y cuándo hacerlo, así como de los costos probables. Sugieren a esas autoridades locales lo que tendrían que hacer para realizar

la construcción y tratándose de convencerlos de que la decisión de promover o no la construcción es solamente de ellos, los comités y autoridades locales.

En esos casos, generalmente las autoridades locales están tan interesadas como algunos directores en promover la construcción. Por otro lado, durante la asamblea los promotores de la construcción ponen en juego los saberes que han acumulado por su experiencia, para manejar esos asuntos en público ante los padres.

El acuerdo de la asamblea para que se inicie una construcción supone al mismo tiempo el compromiso para los asistentes (usualmente extensivo al resto de los padres) de aportar una cuota para el pago de la obra. Los promotores de ésta generalmente cuidan de que el compromiso también quede asentado en el acta. Este cuidado se enfatiza cuando se trata de acciones a las cuales pueden resistirse algunos padres, como es el caso de las aportaciones para costear las obras.

Ese acuerdo es una condición para que ellos posteriormente puedan exigir el pago de las cuotas, ya que el hecho de quedar "asentado" en el acta, supone que formalmente se trata de una "decisión" de los padres de familia y no de quienes promueven las obras.

La cuota que toca pagar a cada uno se decide generalmente al dividir lo que toca a la "comunidad" en el convenio, entre los padres o todos los jefes de familia de la población; cuando no es por convenio, las comisiones encargadas pagan una parte y el resto se divide entre los padres.

En ocasiones, el monto de las cuotas que las autoridades proponen a la asamblea incluye una cantidad extra, como previsión "porque muchos no pagan".

En relación a la recaudación de cuotas, los sujetos involucrados ponen en juego sus múltiples saberes sobre los usos sociales al respecto en el contexto local. Entre ellos se encuentran los procedimientos usuales para recaudar las cuotas y manejarlas, los procedimientos posibles para evitar la evasión, así como las formas de resistirse a pagarlas por parte de los padres.

Por lo que respecta a las formas de recaudación, usualmente las cuotas se pagan en "abonos". Los convenios de construcción plantean de dos a cuatro pagos parciales para la parte que toca cubrir a la "comunidad" por el costo de una obra. La cuota total que toca pagar a cada jefe de familia se cobra a veces, "según como van pudiendo" siempre y cuando al vencer cada plazo terminen de cubrir la cantidad correspondiente. El pago de la cuota se realiza en la escuela o en los domicilios de los responsables; a quienes no tienen hijos en la escuela se les cobra en sus casas por la llamada, en algunos lugares "comisión cobradora". Las comisiones de ese tipo cobran cuotas por servicios u obras locales como la luz o la cuota general para comprar el terreno de la secundaria, etc. Este cruce entre cuotas locales de diversa índole, es tomado en cuenta por los integrantes de comités escolares y agentes, en la decisión de firmar o no un convenio para una obra en la primaria.

Los directores que promueven construcciones escolares presentan ante los comités, iniciativas sobre formas más eficientes de cobro y aportan su trabajo para llevarlas a la práctica. Con sus propuestas, los directores tratan de aprovechar al máximo el trabajo que los comités ya realizan y que ellos conocen de cerca. Un director propuso por ejemplo, que los dos comités, el de padres y el de pro-construcción, se coordinaron para cobrar una cuota de construcción; el primero para cobrar

a quienes tienen hijos en la escuela y el segundo para el resto de los jefes de familia de la población. Esto, desde la perspectiva del director agilizaría el cobro para la construcción aprovechando el trabajo de los integrantes de ambos comités, pero contravenía la costumbre local de que cada comité cobra "sus cuotas", aunque en ocasiones se presten entre sí parte de sus fondos. Los directores pueden proponer también la realización de juntas con padres de familia promovidas por los comités y realizadas con su ayuda para cobrar a quienes asistan, así como el uso de listas de padres de familia por grupo -pedidas a los maestros- y otras sacadas del censo de población- aportadas por los directores para facilitar los cobros.

Entre director y comité -incluido a veces el agente- preparan lo referente a los recibos que en el uso social local se deben entregar al recibir los pagos. En ocasiones se utilizan recibos provisionales para los pagos parciales y otros definitivos al cubrir cada cuota. Sin embargo, también es frecuente que al iniciarse los pagos, no se cuente con recibos; en su lugar se hace una lista de quienes pagan. Los encargados del cobro son los integrantes de los comités y los agentes, según sea el caso particular de cada escuela. Los directores, aunque generalmente evitan participar en la recaudación de cuotas, ocasionalmente se ven en la necesidad de hacerlo. Por ejemplo cuando urge reunir los fondos porque se vence algún plazo de pago, o porque se termina el año escolar y faltan muchos padres de pagar, o simplemente cuando no hay nadie del comité presente en la escuela para recibir cuotas.

Es costumbre en todas las escuelas que se lleve un registro de los padres deudores, a quienes las autoridades locales los suponen acreedores a una sanción. En el caso de estos padres llamados "morosos" es el agente quien les cobra .

La otra fuente del financiamiento local para las construcciones es la cuota especial que aportan los integrantes del comité encargado de la obra. Esto es parte de las obligaciones no reglamentadas oficialmente, pero usuales localmente para los integrantes de cualquier comité. Lo explica un miembro de comité encargado de la construcción de aulas en una escuela:

"En cooperaciones pues vamos cooperando, pues qué remedio, si se emprende algún trabajo, todo está caro, tuvimos que cooperar duro, no queda otra, nos llegan las comisiones de mil o dos mil pesos, pues órale ahí van. Acabamos de hacer un aula y ya no caben otra vez, pues otra vez se sigue trabajando para que se sigan haciendo más aulas. Cuando se trata de mesa directiva para un determinado trabajo, entonces sí que de a cuánto vamos, aportan cantidad fuerte, a como nos toque. Hay años en que no toca (comisión), no se coopera con dinero fuerte, los que no tienen comisión aportan cuota fija más baja, pero en comisión ya es más" (P 3-EH)

Otras aportaciones locales para los gastos de construcción son las que hacen otros comités locales como los de Pro-feria y Pro-reina de las Fiestas Patrias. En algunos lugares, de los fondos obtenidos por los bailes que estos comités realizan en la escuela, el 25% es para el comité encargado de las construcciones escolares que en ese momento se estén haciendo. Por otro lado, también se obtienen ingresos destinados a la construcción, de los eventos que realizan los directores y maestros de la escuela como funciones de cine, teatro, kermesses, etc.

Además de activar de manera constante esas fuentes de ingreso para las obras de construcción, los miembros del comité pro -

construcción y el director (y el agente en algunos casos) se las ingenian para obtener donaciones de materiales por mecanismos ya muy conocidos por ellos. Se cuentan reiteradamente los logros en ese sentido: "El diputado X" o "el presidente municipal, nos regaló tanto de varilla, tanto de cemento, tabique", etc.

Los productos de la tienda escolar aunque generalmente se destinan para gastos de operación de la escuela, en algunos momentos se destinan a la construcción.

3. Los saberes y las prácticas en el manejo de los fondos escolares.

Hay procedimientos de uso local acerca del manejo de los fondos planteados explícita o implícitamente desde las diversas perspectivas sociales de los sujetos involucrados. Los saberes sociales sobre el manejo de fondos se manifiestan en diversas prácticas de uso local, pero se sintetizan sobre todo en eventos como la asamblea.

Todos los fondos que entran a la escuela son motivo de vigilancia y atención por parte de la población; principalmente por quienes tienen hijos en la escuela. En la descripción nos referimos esencialmente a los fondos que se destinan a la construcción, aunque en la práctica cotidiana los usos sociales sobre el manejo de fondos son similares, cualquiera que sea su destino.

Existe un margen de acción para el comité y el director sobre el uso de los fondos. En tanto los miembros del comité son las autoridades locales encargadas de la construcción, el manejo de los fondos es parte de sus obligaciones en ese cargo. Son quienes aceptaron ese trabajo, se sabe que les interesa el prestigio social que les da realizar obras, son quienes

"tienen tiempo y dinero para hacerlo". Por lo que toca al director, en tanto esto es en la práctica, parte de su oficio, también se espera que cumpla con ese aspecto de su trabajo.

Los miembros del comité pro-construcción y el director acuerdan muchas veces entre ellos, en función de sus prioridades a qué obra u otro fin destinar los fondos en determinados momentos. Por ejemplo, con una cantidad ya reunida para hacer una letrina, pueden decidir iniciar en su lugar la construcción de baños, aunque saben que esto requerirá posteriormente la elevación de la cuota, ya que los baños son más caros. Es relevante lo que sucedió en el caso de una escuela donde el director estaba interesado en la modernización del local escolar con el apoyo del presidente del comité de padres. Se había ya reunido una cantidad por cuotas para construir una barda en la escuela, pero ante la solicitud para tal proyecto, CAPFCE contestó que no construye bardas sino que pone alambradas, y a condición de que se construyan por convenio con la dependencia una o varias aulas. El presidente del comité y el director acordaron al respecto, proponer a la asamblea la aceptación del convenio con C.A.P.F.C.E. y destinar a eso los fondos ya reunidos para la barda. Finalmente se firmó el convenio y se construyó un aula con una alambrada.

La práctica usual de que los comités se hagan préstamos de los fondos que cada uno maneja, muestra también el margen de acción con que cuentan para manejar esos fondos.

Pese a este margen de acción y cierta autonomía de los "cabezas" de comités y del director sobre el manejo de los fondos, se les plantean límites desde ciertos usos sociales locales. Se vigilan estrechamente los movimientos que comités y directores hacen en relación con los fondos comunes.

En las conversaciones entre familiares y vecinos que tienen

a sus hijos en la escuela se comenta y socializa lo que sabe cada quien sobre el manejo de sus aportaciones. En esas conversaciones se habla de los fondos como de una pertenencia colectiva y se considera que los miembros de comité han de manejarlos según los parámetros acostumbrados en el lugar.

Otro de los límites a la autonomía de autoridades locales y escolares sobre el manejo de los fondos colectivos es el de la instancia de la asamblea. En el uso local es la asamblea la que sanciona el manejo de las aportaciones, lo que implica la presentación de los informes financieros por los responsables. Es un saber compartido entre los involucrados que los informes se presentan en la asamblea en que se eligen nuevos comités, en ella los salientes deben presentar el llamado "corte de caja". Este consiste en la lista de los gastos y la de los ingresos por cuotas u otras vías así como la lista de quienes no pagaron su cuota: se hace también pública la deuda de quienes no tienen hijos en la escuela leyendo sus nombres, domicilio y la cantidad que deben.

Muchas veces, las deudas de cuotas por obras construidas se remontan a varios años atrás; el conocimiento e información sobre las deudas de los padres se transmite de un comité pro-construcción a otro, así como entre los sucesivos directores. Se precisa el estado de esas deudas al presentar cada comité saliente el informe financiero. Se acostumbra que en los informes se deslinden las cuentas entre uno y otro comité aunque en algunas escuelas se empieza a manejarlas globalmente. Sin embargo, son frecuentes durante los informes las versiones contradictorias sobre lo que debe un comité a otro, o acerca de si las cuotas se destinaron para lo que fueron solicitadas, pero sobre todo en relación a quienes las han pagado y quienes las deben.

Por su parte, los asistentes a la asamblea que no son autoridades locales porque no han ocupado "cargos", también expresan los saberes sociales con que cuentan respecto al manejo de fondos. Piden reiteradamente aclaraciones, impugnan su aparición en la lista de los deudores, etc.

Las prácticas descritas en esta sección en torno a las construcciones escolares muestran algunos de los saberes sociales de los sujetos involucrados en el proceso de negociación. Esos saberes de los que históricamente se han apropiado se ejercen durante el proceso, desde el diferencial contenido por el que negocian los sujetos.

El soporte histórico en el que se apoyan muchas de las prácticas y saberes descritos, es la memoria colectiva conservada por tradición oral entre los habitantes locales. Los sujetos del proceso de negociación se han apropiado de esa memoria histórica como parte de los saberes sociales que ejercen en el proceso de negociación.

La siguiente sección de este capítulo corresponde a la descripción analítica de la memoria histórica local, acerca de las construcciones escolares en la región de estudio.

C. LA MEMORIA HISTORICA ACERCA DE LA ESCUELA: UNA PROPIEDAD COLECTIVA

El proceso relativo a la construcción de los locales escolares remite siempre a la historia de una actividad colectiva; en ella han participado de manera distinta los diversos sectores sociales de las poblaciones en que cada escuela se constituye.¹²

Parte de esa historia se registra en las placas inaugurativas de las secciones que se construyen con participación gubernamental, o en las inscripciones hechas en las vigas de las primeras aulas construidas por los habitantes. También se registra parcialmente en actas, convenios, oficios, cortes de caja, etc. existentes en los archivos escolares o en los de las agencias municipales y comités de padres; archivos que han pasado por generaciones de unos a otros comités y agencias. Se guarda memoria entre los habitantes, sobre la existencia de esas documentaciones y de otras que hubo sobre la escuela y que ya nadie sabe donde están. Un viejo agente recuerda:

"Hubo el problema de que no hay una agencia, (ésta funciona en la casa de cada agente) y ahí guarden los papeles; antes había muchos documentos que se guardaban en dos o tres (grandes) valijas, ahora cada vez que cambian agente son menos los papeles que entregan. Le comenté al agente lo de qué pocos papeles había" (P.3-EH).

La memoria sobre los documentos escolares y las formas en que se guardan tiene semejanza con las relativas a documentos sobre bienes comunales. Algunos de éstos por ejemplo, han sido custodiados por sucesivos representantes de bienes comunales desde la época de la conquista. Los relatos de muchos de los habitantes coinciden en dar cuenta de su existencia; se sabe y se cuenta cómo es el mapa más antiguo que se guarda sobre la delimitación "del pueblo". Acerca de él se dan versiones coincidentes y a veces complementarias sobre su contenido: el nombre antiguo del pueblo en nahuatl, el número de los primeros habitantes, su origen étnico, el señorío precolonial al que pertenecía, etc., también se sabe quién guarda el mapa y por qué.

Entre los papeles escolares que guardan las autoridades locales, actualmente está el "inventario" de la escuela: "Todo lo que es de la escuela entra ahí"; en algunas escuelas es parte

del archivo que se pasa de un comité a otro de padres de familia. En algunos casos, se conservan o se recuerda que hubo papeles sobre las transacciones que se hicieron para dotar de terrenos a la escuela.

Sin embargo, la fuente de la mayor parte de información sobre el origen y construcción de cada escuela, no está escrita sino en la memoria de quienes participaron en esa historia o saben de ella por tradición oral.

Es una historia que se transmite y reconstruye permanentemente entre padres e hijos y otros parientes. Pero se comparte diferencialmente entre los componentes de los diversos sectores sociales en cada lugar. Es decir, entre quienes se turnan en los cargos políticos y sociales locales pero también entre los que sólo fueron uno más de los que participaron en esa historia, ya fuera como padres de familia o alumnos; es una historia asimismo compartida y relatada por maestros y directores que han pasado por las escuelas de la región. En esa memoria se recuerdan los nombres de vecinos y parientes que participaron en la tramitación de la escuela, las fechas y etapas sucesivas de su construcción: la primera piedra, el techado, la inauguración. Se relatan minuciosamente los costos, incluidas las cuotas, los embargos y la mano de obra invertidos en la construcción escolar inicial.

Los relatos vinculan los inicios de la escuela con el de ciertas organizaciones sociales y políticas locales. Algunas de ellas fortalecidas para el mayor control político del Estado mexicano posrevolucionario (como las de autogestión campesina y artesanal durante el cardenismo); otras, pre-existentes a éste como la organización religiosa y la social.

Los referentes para reconstruir la historia de la escuela son distintos, según las diversas perspectivas sociales de los habitantes. Para quienes promovieron "obras" en el pueblo an -

tes de que hubiera agencia, los referentes están ligados a la historia de las organizaciones civiles y políticas locales en las que han participado, (como agentes, jueces de paz, miembros de comisiones, etc.) Ellos recuerdan si la escuela se inició antes, después o paralelamente a que se construyera la agencia municipal o el juzgado. Reportan detalladamente qué agente o comisión hizo cada cosa, es decir, los trámites y trabajo que ellos como promotores aportaron.

Para otros habitantes en cambio, los referentes sobre esa historia son la mano de obra y las cuotas que tuvieron que aportar para la construcción, así como las fechas relevantes de su historia personal, la de sus vecinos y parientes.

1. La promoción local de las escuelas en la memoria colectiva

Antes de contar con agencia municipal, los habitantes promovían la construcción de la escuela a través de comisiones o comités representativos de cierto sector de la población. En las primeras poblaciones que tuvieron agencia municipal, ésta asumía la promoción de la escuela como una de sus primeras tareas, aunque en ocasiones tal promoción ya había sido iniciada por las comisiones. Cuenta un actual agente:

"El primer agente municipal que hubo fue entre 1925-26, de nombre X. El solicitó la escuela, mandaron una maestra a dar clases andaba de casa en casa. Luego llegó otro maestro que seguía enseñando en casa particular. Cuando llegó otro maestro para 3º, el agente se vió obligado a hacer una junta con el pueblo y decidieron construir la escuela de piedra". (Sección más antigua de la actual escuela del lugar). (P11-EH)

En una de las primeras actas del archivo de una agencia municipal, el agente de la gestión 1947-49 rinde su informe y anota al final un agregado:

"Hago constar como memoria al desenvolvimiento de la organización política y social de nuestro pueblo que por gestiones hechas en el año de 1929 se logra el establecimiento de la agencia municipal en este lugar y de consigo la designación de nuestra escuela, como el mayor progreso de la comunidad".
(P.11 D)

En las poblaciones más pequeñas, dependientes políticamente de las que ya cuentan con agencia municipal, la tendencia ha sido a "independizarse" de éstas. Para la separación de estos pequeños poblados, tradicionalmente llamados "barrios" cuenta de manera importante la organización de quienes se interesan en promover esa independencia. Antes de lograr la constitución de la agencia municipal, se organizan e integran en comisiones o comités que impulsan y realizan obras materiales para el pueblo, entre ellas, la de la escuela.

Un viejo ex-agente promotor de la escuela de su barrio, (antes de que en éste hubiera agencia) cuenta que después de los trámites con que lograron que el gobierno mandara maestros, empezaron los relativos a la construcción de la escuela.

"Primero se nombró al Pte. de Obras Materiales: como yo pensé eso de la escuela y yo lo inicié, a mi me dieron de Presidente de Obras Materiales, no había Junta de Educación" (P.10 EH).

El inicio y realización de una obra como la escuela posibilitaba a estos integrantes de comisiones la posterior promoción de la agencia municipal. En este trámite es frecuente todavía en la época de este estudio que el presidente municipal y algunos habitantes de los pueblos que ya tienen agencia se opongan a la separación política de los poblados más pequeños.

Mientras éstos no cuentan con agencia municipal, permanecen políticamente dependientes de la agencia a la que están adscritos y no se les reconoce oficialmente capacidad para promover obras, ni pueden reclamar fondos municipales para ese fin. Por el contrario, tienen que aportar económicamente para las obras que promueva la agencia municipal a la que se adscribe el barrio.

Por tanto, al iniciarse la construcción de una escuela propia se agudizan los conflictos a veces ya antiguos entre los poblados y los barrios; pero también se crean otros, porque se deja de aportar fondos y mandar alumnos a la escuela ya existente en el poblado mayor. Los comités de padres y el agente municipal obtaculizan la creación de una escuela en el barrio ya que significa menos aportaciones para su propia escuela y la disminución de su población escolar.

Lo que se relata a continuación es ilustrativo de lo anterior. En un barrio una comisión local inició la construcción de la escuela, (entre las décadas de los 20's y los 30's) y paralelamente empezó a promover la creación de la agencia municipal. Durante los trámites iniciales se encontraron con la negativa de la presidencia municipal, que rechazó la primera solicitud "porque le faltaban firmas". Ante eso, la comisión recolectó las firmas de otros vecinos y acudió al gobierno del estado buscando su respaldo. Este apoyó la creación de la nueva agencia, pese a la oposición de la presidencia municipal. En las oficinas del gobierno estatal, relatan los viejos promotores: "Nos mandaron con el oficial mayor que nos dió un escrito para que fuéramos otra vez con el Pte. Mpal. El oficial mayor también nos aconsejó ver la Ley Orgánica Municipal para respaldar jurídicamente (la solicitud)" (P10 -EH). Volvieron a la Presidencia Municipal ya con el aval del gobierno estatal y con más firmas. Después de muchos trámites se instauró la agencia municipal en ese barrio. Y el que había encabe-

zado la promoción fué designado agente.

El gobierno estatal, tendencialmente ha tenido la política de apoyar y reconocer oficialmente a esas organizaciones locales ya constituidas por los habitantes imteresados en ese reconocimiento. Pero el apoyo se otorga siempre y cuando los promotores de la agencia o de la escuela "hayan trabajado" y demuestren su interés a través de las obras o trámites realizados, como garantía de la trayectoria que seguirán al respecto. En el caso presentado, la comisión sabía esto y cuando solicitaron la agencia, ya antes habían iniciado la construcción de la escuela. Además, ya habían emprendido acciones con vistas a construir un local para la agencia, "conseguimos un ingeniero que nos cobró muy caro por hacer los planos". Cuando hacían sus trámites para la agencia presentaron los planos en las oficinas del gobierno estatal, porque les pedían que se viera si estaban trabajando.

En otro barrio, en años recientes (1977-78) se promovió la creación de una escuela propia para lo cual se integró una "comisión de trabajos". Esta comisión se enfrentó a la oposición del agente municipal del que políticamente dependían como barrio y del comité de padres de la escuela del pueblo (a 1 Km. de distancia). "Nos cortaban el agua que viene del pozo del pueblo para impedir que se hiciera el colado de las primeras aulas" (E 7-EH). Esta comisión del barrio logró en algún momento, la donación de material por parte de un candidato a diputado local que hacía su campaña electoral. Algunos del pueblo encabezados por el agente le informaron a ese candidato que "los del barrio" hacían obras por su cuenta y que esto provocaba conflictos entre pueblo y barrio.

El diputado se puso de parte de los del barrio, "porque vió que estábamos trabajando", y les proporcionó parte del material para la construcción.

En los relatos orales, la historia de la escuela se entrelaza con la de los trabajos y trámites realizados no sólo para la creación de la agencia, sino también los de construcción y ampliación de la iglesia. Recuerdan los más viejos: "Todo tiempo hay trabajo, ya de la iglesia, ya de la escuela"; o bien que, "cuando ampliaron la iglesia pidieron mucha leña para hacer las campanas en el horno" (P11-EH).

Un anciano ex-agente relata:

"La iglesia también fue progresando poco a poco, la construcción de la escuela empezó en 1920 y se terminó en 1932. Mientras, los maestros trabajaban en casas. Acarreábamos, se acarreó mucho material pesado, se traía desde lejos, igual en la iglesia, la primera piedra se puso en 1918 y en 1944 se terminó", "pura cooperación voluntaria, nadie los obligaba; en la escuela sí, tantito los castigaban". (P3-EH).

Otro viejo ex-agente, promotor de la escuela de su barrio y después de la agencia recuerda:

"Perdí mucho tiempo porque me desvelé mucho por el barrio hice las escuelas (primeras aulas) y después lo de la agencia. Perdí mucho tiempo y centavitos también, pues que dinero que faltaba tenía yo que completar y carguitos de la iglesia que también hice" (P 10-EH)

Sin embargo, la historia de creación y construcción de cada escuela, se encuentra estrechamente ligada sobre todo a la agencia municipal, donde el proceso es casi paralelo: dice un anciano ex-agente:

"Antes no hacían otra cosa los agentes que no fuera lo de la escuela [hace], dos o tres años que empiezan a hacer otras cosas, ya lo del parque, el auditorio también" (P.3-EH)

Entre las funciones de las nuevas agencias, se contaban prioritariamente las relativas a la escuela: "En ese tiempo... pues el agente tiene que estar pendiente con los profesores,

lo que se les ofrece" (P3-EH).

Las recaudaciones locales que las nuevas agencias disputaban al municipio, se destinaban en parte al mantenimiento de la escuela y de la propia agencia. Dos ancianos que fueron agentes en aquella época relatan por separado

"En ese tiempo había pocos changarros aquí, entonces se gestionó que ya no había de ir al municipio esos centavos sino que para gastos de la escuela, para escobas, para gises, entonces ya se dejaron ahí esos centavos para sostener la escuela y para lo que la agencia necesitara" ("...") "que fulano mataba un puerquito, pues que coopere con algo" (P3-EH) .

En el otro relato:

"Antes era el agente el que se encargaba de todo lo de la escuela, luego empezó lo de la sociedad de padres de familia" (P3-EH) .

Generalmente, los relatos reseñan que las escuelas empezaban a funcionar antes de construirse el local escolar. Se detallan los nombres de quienes "patrióticamente prestaron sus casas". "En casa de fulano se inició"; "Mi compadre ya difunto también prestó su casa". Se trataba principalmente de quienes en ese momento eran agentes o personas con cierta posición social y económica en la población. Un ex-agente cuenta que cuando él asistía a la escuela, ésta cambiaba de casa en casa, según el agente en turno. En todos los casos se recuerda ese período inicial, cuando "los maestros que mandaba el gobierno "enseñaban en casas particulares".

"Mandaron una maestra a dar clases, andaba de casa en casa, se inició con 8 alumnos en 1er. año. Luego llegó otro maestro que seguía enseñando en casa particular, tenía 25 alumnos" (P 11-EH). "Se hizo esa escuela porque había urgencia andaban de casa en casa, un año en una, otro año en otra". (P3-EH)

Los maestros llegaban aunque todavía no hubiera aulas cons -
truídas (lo que aún sucede) ya fueran solicitados por el
agente, o bien por las comisiones y comités locales que promo
vían la creación de la escuela donde no había agente.

Muchos de los promotores locales de escuelas públicas durante
la posrevolución, tenían como modelo la escuela religiosa en
que enseñaban los curas, a la que algunos de ellos habían asis
tido. Con ese referente vigilaban la conducta "moral" de los
maestros; pero también atendían a la calidad de su trabajo se
gún cómo enseñaban y trataban a los niños.

Los habitantes mayores de cada población cuentan a sus hijos
y nietos los nombres de aquellos primeros maestros, en qué
orden llegaron, de dónde eran originarios, a dónde fueron
después. Sus formas de trabajo se recuerdan con los detalles
que se consideraban relevantes a un buen trabajo docente. Un
viejo ex-agente, al recordar el momento en que se terminó la
construcción de la primera aula escolar dice:

"La segunda maestra que llegó inauguró la casita, en ese año en
la escuela nueva lo hizo muy bien esa maestra, presentó una gran
exposición, con muchos programas", "y eso que el salón era grande
con salón de actos y lo llenó todo de trabajos" (P10-EH).

Usualmente, al mismo tiempo que la escuela funcionaba en ca
sas particulares se emprendía lo necesario para su construc
ción. Ello implicaba entre otras cosas, la realización de
un sinnúmero de trámites por parte de los comisionados o del
agente. Se tenían que hacer juntas con el pueblo para "acor
dar" el inicio de la construcción y determinar las contribu
ciones de todos, en mano de obra y cuotas para su realiza
ción así como la constitución de comisiones diversas. Tam
bién se tenían que hacer "escritos" para pedir al gobierno
"ayuda material", o aprovechar la visita de funcionarios co-

mo el gobernador para solicitar esa ayuda; o bien la de candi datos a diputados o gobernadores en campaña electoral.

"Cuando el gobernador X llegó a poner la la. piedra le presenta-
ron el proyecto de construcción y él prometió ayudarles, allá los
espero les dijo. Mientras, aquí ya se trabajaba, entonces van y
vienen la comisión" (a la capital del estado) (P3-EH)

Los integrantes de las comisiones ampliaban en estas prácti -
cas su conocimiento acerca de los canales burocráticos del go
bierno estatal y del aparato escolar oficial, y así como de
los procedimientos usuales en esas instancias en relación a los
trámites.

2. La memoria colectiva sobre los terrenos escolares

Iniciar la construcción de la escuela implicaba también conseguir los terrenos para la misma. Esta parte de la historia la comparten principalmente quienes han sido integrantes de las comisiones o comités de padres, ex-agentes y aún maestros que han pasado de una escuela a otra de la región y participaron en aquella historia o la han escuchado. Se habla de terrenos que se compraron, se "donaron" o se ocuparon para la escuela. Relata por ejemplo un joven director, que en la escuela donde antes estuvo contaban que la primera aula se construyó en el terreno que hasta entonces había sido el cementerio del pueblo. Este se tuvo que trasladar a otro lado, "aunque a la gente no le gustara que le sacaran a sus muertitos, pero se necesitaba la escuela". (E 5-ED).

En los relatos colectivos cada quien cuenta la parte que sabe, con nombres y datos sobre los fragmentos de terreno con que se dotó a la escuela:

"De la parte aquella de atrás de la escuela, de esa, papeles y títulos sí los deben tener" [los del comité en su archivo]
 "porque los del frente a puerta-calle no tienen papeles"
 (P3-EH)

Los integrantes actuales de comités escolares han aprendido de sus padres u otros viejos esa parte de la historia:

"Mi papá colaboró en la construcción, empezaron a gestionar y Fabián, papá de José donó el primer terreno" (donde está la parte más vieja de la construcción)
 "Del terreno de enfrente de la escuela, del hoyo de Don Luciano sacaron para el adobe. Una parte del terreno del patio de la escuela la donó Don Luis y el difunto (X), esa parte donde están las aulas nuevas. Todos los terrenos eran pequeña propiedad y de esos pequeños terrenos se fue juntando el de la escuela"
 (E3-ECC)

Un director cuenta acerca de los terrenos de otra escuela:

"El supervisor nos pidió el papel del predio; no tenemos nada y preguntando con los señores, una señora me dijo que ella donó el terreno para la escuela, pero otras personas grandes me han dicho que se le compró a esa señora (recuerda el nombre), que existe un recibo de compra-venta de la agencia municipal, pero yo fui a buscarlo y no lo encontré" (E5-ED)

Hablar de donaciones no implica necesariamente que el dueño del terreno lo regaló a la escuela. Hay casos en que los terrenos así "donados" llevan años disputándose legalmente en la presidencia municipal. Son casos en que por ejemplo, el dueño aún reclama un pago por el terreno que el comité de padres insiste en que ya se hizo:

"Fulano que dizque donó el terreno para la escuela, ahora reclama que le paguemos pero ya se le pagó. Entonces va al municipio [donde puso su demanda] y les da dos o tres mil pesos y ya no le dicen nada" (E 3-EC).

Las contradicciones que frecuentemente se dan en los relatos acerca de ese punto sugieren la presencia de viejos conflic-

tos sobre los terrenos en que se ha construido la escuela. Conflictos que muchas veces no por ser viejos dejan de ser vigentes, como lo muestran las pugnas actuales por la propiedad de esos terrenos.

Por otro lado se denomina también "donación" a lo que se describe en los relatos como permuta de terrenos. En algunos casos cuando se habla de que cierta persona donó un terreno para la escuela, eso no significa que lo haya regalado, sino que lo permutó a solicitud de las autoridades.

En los relatos, la "donación" se revela como una de las formas conflictivas en que las autoridades promotoras de la escuela conseguían los terrenos para iniciar o ampliar su construcción.

Por ejemplo, en un documento del archivo de un comité de pa - dres se consigna en un escrito que a unos Sres.: "se les hizo donar sus terrenos" para la construcción de las nuevas aulas, prometiéndoles que se les harían sus casas de adobe en otro lado. El actual presidente del comité recuerda que esa promesa no se pudo cumplir. (P11-EC).

Por otro lado, cuando se cuenta la historia de los terrenos escolares se habla de ellos como de una propiedad colectiva. Los que eran de tal o cual dueño, los que se lograron de tal o cual manera, los que aún tienen conflictos, pero que ahora "son de la escuela". En el contexto local, ello no significa que se consideren propiedad del gobierno, sino de la escuela en ese lugar. Generalmente no hay una dependencia federal o estatal que haya comprado o expropiado esos terrenos. En los casos en que se compró alguna parte, la pagaron los padres de familia a través del comité correspondiente al dueño particular; en los casos en que se permutó, fué un arre -

glo local entre el dueño y los promotores de la escuela (comisión, comité o agencia). Nadie puede reclamar esos terrenos como suyos y la historia de cada uno, sólo es posible reconstruirla en la memoria de los habitantes.

3. Las construcciones escolares como imposición desde la memoria colectiva.

En los relatos sobre la construcción inicial de la escuela destaca como referente reiterado, el costo que su construcción significó en mano de obra y cuotas para los habitantes del pueblo. Los promotores de la escuela reconstruyen los costos en términos de sus propias aportaciones y de los innumerables trámites burocráticos que hicieron para lograr una ayuda oficial que raramente obtenían.

En los relatos de quienes así iniciaban o consolidaban una carrera política en el lugar, es recurrente la idea de que "en otros tiempos el gobierno no ayudaba" para construir una escuela.

El gobierno mandaba en efecto a los maestros aunque todavía no hubiera local, pero los promotores de la construcción tenían que buscar por su cuenta, desde quienes les hiciera los planos para el proyecto, hasta los materiales y su transporte. Dicen ellos; "[fué] pura cooperación del pueblo, no hubo ayuda del gobierno". Su trabajo como promotores de la escuela implicaba por lo tanto la recaudación de las cooperaciones que se fijaban como obligatorias para todos los habitantes; asimismo ejercían el poder de su autoridad para obtener el trabajo de la gente en la construcción.

En el relato de quienes eran padres de familia o alumnos en aquel momento, la construcción de la escuela constituyó una especie de penoso trabajo forzado realizado con su mano de

obra y cuotas. Estos sujetos reconstruyen la historia de la escuela con las referencias a sus parientes y amigos que participaron en la construcción y el recuerdo de acontecimientos familiares coincidentes con aquella construcción inicial (bodas, nacimientos, etc.)

Una anciana que no recuerda la fecha de colocación de la primera piedra para la escuela dice por ejemplo: "... [pero] fue muy señalada porque fue el mismo día en que nació mi hija la mayor (P 11-EH). A partir de esa precisión deduce el año de "la primera piedra".

La descripción del trabajo que significaba el transporte de los materiales es de las que se dan con mayor frecuencia y lujo de detalles en los relatos colectivos. En ellos se cuenta cómo las grandes piedras para los cimientos se acarreaban una por una, "desde lejos":

"Mi finado y otros señores ayudaron cargando piedras con palos, entre dos cargaban un nudillo (una garrocha) y en medio venía colgando la piedra, tanto sufrimiento, los caminos eran delgaditos, se venían pegando con los magueyes". Mi compadre también ayudó, poniendo las vigas, se cayó y se quebró un pié, ya no quedó bien, medio renquito"... "Después que se levantaron los cimientos y los muros, se pidió otra cooperación para el techado (se hizo) con vigas y ladrillos anchos que trajeron desde [la capital estatal] en carretera"... "Sí, tanto sufrimiento" (P11-ÉCH).

Además de la mano de obra estaba la cuota, también obligatoria. En ese sentido, uno de los recuerdos más vívidamente expresados por los viejos es el del temor a la persecución y la fuerza que ejercían las autoridades locales, no sólo para que se trabajara en la construcción sino para el pago de las cuotas.

"Quien no ayudaba en la construcción lo metían a la cárcel, si no por la buena, por la mala, los obligaban a trabajar"...
 "Con su trabajo y su cuota, siempre mortificación por cuota, aunque sea poca, pero a fuerza, antes, si no das cuota, ahí viene el embargo, ¡pronto! vender cochinito, si no, vienen y se llevan burrito" (P11-ECH)

En la población a que se refiere este relato, explica el agente que se recurrió al "embargo" cuando el C.A.P.F.C.E. construyó allí por primera vez (ya se había construido el aula más antigua). En esa ocasión al terminarse la construcción, quedaba todavía sin cubrirse el total del pago que correspondía a la "comunidad" en el convenio. Recuerda el agente:

"Se debía dinero y dijo la autoridad que a ver si por medio del gobierno lo autorizaban para embargar y lo autorizaron; la agencia ordenó a su comandante le entregaran una lista de los que deben tanto, los que deben tanto y otros poquito. Iba casa por casa y tocaba a las puertas; si el dueño no tenía dinero, veía un puerco y lo sacaba, "tienes 24 horas" si no lo rescataban, la autoridad lo vendía. Iban corriendo a conseguir dinero".
 La anciana, madre del agente complementa:
 "Iban corriendo las mujeres a conseguir el dinero ¡rápido! y se recupera, todo tiempo, trabajo y rigor". (P11-ECH)

Mezclado con el temor a la imposición, los relatos expresan también una noción de que la escuela les pertenece por la participación colectiva en el trabajo y el dinero que a todos costó. Cuenta un matrimonio: "Esa escuela, nosotros fuimos fundadores, soy contemporánea, nosotros la construimos" ...
 "Nos tocó acarrear piedras, todos, también los niños"
 (C 3-EH). Por su parte, los viejos recuerdan la fiesta de inauguración de la escuela como una celebración memorable, como una gran fiesta en la que participó todo el pueblo. Describe un anciano ex-agente:

"Cuando se estrenó la primera escuela todo el pueblo tuvo gusto, pensábamos que ya, después dicen que se necesita otra y después otra" (secciones de aulas). "En ese tiempo se vino un gusto, ese salón está grande, no tenía entrepaños, estaba bonito". (P 3-EH).

Esa noción de que la escuela es una pertenencia común parece también subyacente en el recuerdo de los usos sociales que se hacían de ella una vez terminada la construcción. Las fiestas que ahí se celebraban como la del 16 de septiembre por ejemplo, se describen como fiestas populares más que escolares: "Ahí se juntaban todos y la banda tocaba, fiesta de las madres no había, ni día del niño, eso lo inventaron después" (P3-EH).

El análisis de la memoria colectiva hasta aquí descrito muestra que el impulso del Estado mexicano posrevolucionario a la escolarización primaria implicó el uso de la imposición y de la fuerza en estas poblaciones.

Sin embargo, el ejercicio del control estatal para que los habitantes costearan la escuela supone la existencia de una contraparte a ese control. Esta sería la negación implícita por parte de los habitantes a costear voluntariamente la existencia de la escuela.

Es probable que esa imposición estatal no encontrara, como ahora sucede, su límite en una apropiación por parte de los sectores populares de la noción sobre su derecho a la escolaridad primaria gratuita. La memoria histórica local remite a un momento histórico en el que la educación primaria gratuita como derecho popular y obligación estatal era producto reciente del movimiento revolucionario. En la medida en que tal derecho y obligación se constituyó en un saber social, los distintos sectores sociales se apropiaron diferencialmente de él, entre ellos los sectores populares. El proceso histórico de

esa apropiación estaría aún por aclararse. Sin embargo, en el proceso actual de negociación, la noción del derecho a la escolaridad primaria gratuita es el contenido que la mayoría de los sujetos de sectores populares ponen en juego en el proceso, como un saber del que se han apropiado.

Por otro lado, también interesa destacar que en la memoria histórica local, la parte activa de los sujetos de los sectores populares, no sólo se expresa en la resistencia implícita frente a la cual se ejercía el control estatal; se expresa también en su demanda por la educación primaria. La demanda de maestros "al gobierno" desde los inicios de la época posrevolucionaria implica la posesión de una noción sobre cierta obligación o interés estatal al respecto. Además, la demanda de educación sugiere no solamente la posesión de esa noción sino un interés propio en obtenerla. Este interés se concretaba no sólo en la organización del sector de habitantes que realizaba los trámites necesarios, sino en la actividad de quienes les pedían que se encargaran de ellos, por ser los que sabían leer, escribir y hacer trámites; o en la actividad de quienes "daban su firma" y aceptación en asambleas para que se solicitara a los maestros.

El interés por la educación primaria se expresaba también en el acto mismo de enviar a los hijos a clases con los maestros, una vez que éstos llegaban a las poblaciones. En ese sentido, las posibilidades de que los maestros se quedaran a trabajar no sólo dependían de que el gobierno los enviara, sino de que hubiera alumnos, es decir, padres interesados en la educación primaria para sus hijos.

Demandar educación y actuar para obtenerla sugiere la existencia, aún en aquel momento histórico, de una posible nego

ciación, con la participación activa de los sujetos interesados en la escolaridad de sus hijos y no sólo de ésta como imposición estatal.

III EL PROCESO DE NEGOCIACION POR LA ESCOLARIDAD PRIMARIA GRATUITA

El eje analítico en la descripción de este capítulo es el contenido diferencial que los sujetos ponen en juego en la negociación por la escolaridad primaria gratuita.

La negociación por la escolaridad primaria se constituye mediante los procesos de legitimación, control y resistencia en las relaciones cotidianas escolares¹³. La descripción de estos procesos remite a diferentes momentos de la negociación que se vinculan con el movimiento de la historia socio política local, y con las particulares historias de los sujetos y escuelas de que se trate.

El capítulo se divide en dos apartados; en el primero se describe el proceso de legitimación y en el segundo los procesos de control y resistencia.

Generalmente los contenidos diferenciales que están en juego en la negociación permanecen ocultos en las prácticas de los sujetos. Es el caso de las prácticas que constituyen el proceso de legitimación que se describen en el primer apartado del capítulo. Se trata de las prácticas cotidianas con las que los sujetos de la negociación construyen, en el contexto local, la legitimidad de una escolaridad no gratuita.

El proceso de legitimación se da en tanto es compartido por los involucrados el conocimiento de la ilegalidad que representa condicionar la escolaridad a las aportaciones de los padres. Asimismo existe en la base del proceso de legitimación el conocimiento compartido de que los padres no acceden voluntariamente a pagar por la escolaridad de sus hijos. Ello implica el ejercicio de un control perma

nente, que, por atentar contra un derecho legal y tradicionalmente reconocido, ha de contar con una cierta base de legitimidad.

Uno de los puntos de apoyo para la construcción de esa legitimidad es el de la reglamentación oficial de las asociaciones de padres de familia; el otro es el de los usos sociales locales para el financiamiento escolar por parte de los habitantes, que en tanto se han convertido en tradición constituyen una de sus fuentes de legitimación. La descripción muestra cómo esa legitimación no está predefinida; se construye de manera conflictiva y permanente entre los sujetos de la negociación.

Por otro lado, el proceso de legitimación se apoya también en la legitimidad con que puedan contar las propias autoridades locales y escolares en el contexto particular. Los sectores a quienes se dirige el control, para lograr que paguen por la escolaridad, pueden condicionar su apoyo a la honestidad y cumplimiento que esas autoridades demuestran en su trabajo diario. Sobre tales cuestiones los habitantes locales ejercen una constante vigilancia desde los parámetros de uso local con los que se valora una "buena" gestión.

El segundo apartado del capítulo corresponde a la descripción del proceso de control en su doble dimensión; es decir el control desde las autoridades cuya contraparte es la resistencia y el control que los padres pueden ejercer en la negociación. En ambos procesos, el de control y el de resistencia, se expresa el contenido diferencial por el que se negocia.

El análisis recupera dos momentos del proceso de negociación. En el primero los diferentes contenidos que se dirimen en el proceso llegan a mostrarse abiertamente en las prácticas de

los sujetos. Se trata de la negociación cuando está en juego la escolaridad para los padres. En ese momento del proceso, el control desde las autoridades se expresa en medidas de carácter impositivo para obtener las aportaciones de los padres; con esas medidas se condiciona abiertamente la escolaridad al cumplimiento de las aportaciones.

Frente a esa expresión del control, los padres cuentan con la noción de su derecho a la gratuidad, pero sus prácticas también responden al interés primordial de no perder la escolaridad de sus hijos. Desde la noción de su derecho ponen en juego sus saberes sociales específicos de resistencia al control; la descripción muestra la diversidad de prácticas en las que se expresan esos saberes. Tales prácticas van desde la resistencia callada y desorganizada, a veces efectiva, hasta los conatos de organización en pequeños grupos para oponerse a la exigencia de aportar. Pero la resistencia también es control desde los padres, e implica otros saberes. Supone por ejemplo, el conocimiento sobre los límites posibles a la aplicación de medidas impositivas por parte de las autoridades locales y escolares, dada su ilegalidad.

En la segunda sección del mismo apartado se presenta una descripción de los procesos de control y resistencia en otro momento de la negociación. El propósito es hacer una contrastación con la descripción anterior. Aún con el mismo contenido, la negociación se presenta con una variante, la escolaridad no está puesta en juego para los padres y en ese sentido, el control no puede expresarse en medidas impositivas como la exclusión de los niños de la escuela.

El supuesto de las autoridades en este caso es el interés de los padres en una cierta calidad de la educación para sus hijos. Ciertamente, los padres tienen ese interés, aunque con

sus propias valoraciones sobre lo que significa esa calidad; sin embargo, no están dispuestos a negociar la gratuidad por una supuesta mejor educación, de la misma manera en que lo hacen cuando es la escolaridad misma la que está en juego.

Por lo tanto en este momento de la negociación son otras las expresiones del control y de la resistencia en las prácticas de los sujetos involucrados.

Resumiendo, este capítulo constituye la parte central del trabajo, la descripción analítica del proceso de negociación.

A. EL PROCESO DE LEGITIMACION EN LA NEGOCIACION

El análisis que se presenta en este apartado muestra algunas prácticas a través de las cuales los sujetos construyen el proceso que legitima una escolaridad primaria no gratuita. Este proceso incluye a su vez la legitimación de las propias autoridades escolares y locales que en la vida diaria escolar negocian con los padres el cobro de una escolaridad legalmente gratuita.

1. La reglamentación oficial en el proceso de legitimación

La reglamentación oficial de las sociedades de padres de familia es uno de los instrumentos legitimadores que proporciona el aparato escolar. El último reglamento (hasta 1985) es el expedido durante el régimen de López Portillo (1980) que abroga el anterior cuya vigencia fue de 32 años (1949). Existen además innumerables circulares dictadas en épocas distintas por diversas dependencias de la S.E.P. a sus autoridades en los Estados, con instrucciones para supervisores y directores escolares acerca del funcionamiento y organiza-

ción de las sociedades de padres. En los reglamentos y en las circulares se prescribe que los padres de familia de toda escuela primaria, por el hecho de serlo, constituyen una "Asociación de Padres de Familia". A partir de ello, se establece la obligatoriedad para los directores de promover, en cuanto se funda una escuela y posteriormente cada año escolar, el nombramiento de los representantes, o mesa directiva de la sociedad. La reglamentación señala los cargos que componen esta mesa, los procedimientos para su nombramiento en esa asamblea, así como sus funciones. En la reglamentación se definen como asuntos de la asociación la realización de las asambleas, la elección de la mesa directiva y la información que ésta presenta a los miembros de la Sociedad.

El reglamento prescribe que la sociedad de padres y la asamblea guardan autonomía respecto a las autoridades escolares u otras ajenas a la escuela; los directores y supervisores escolares sólo tienen funciones de "asesores" en las sociedades de padres. Sin embargo, al mismo tiempo la reglamentación sugiere que la asamblea, sobre todo la de la elección, sea presidida por estas autoridades escolares. Asimismo, el reglamento plantea como obligación para los directores promover por lo menos dos asambleas al año, y la elección de la mesa directiva que, como también lo señala el reglamento, debe realizarse durante el primer mes de clases.

La asamblea de elección ha de ser consignada obligatoriamente en un acta de machote oficial expedida por la S.E.P. o por autoridades educativas del Estado. En ella deben registrarse los nombres de quienes fueron elegidos, sus cargos y domicilios y debe llevar las firmas de los asistentes. Los directores tienen obligación de enviar esa acta al supervisor "para su visto bueno" y enviarle también copias para las autoridades superiores que las centralizan en la dependencia educati-

va correspondiente. Tal dependencia debe a su vez, enviar el "nombramiento" oficial a los representantes de padres de familia electos en cada escuela.

Por otra parte, la sociedad de padres que se constituye al fundarse una escuela debe registrarse en la S.E.P. mediante el pago de derechos fiscales, trámite que deben promover los directores y demostrarlo al supervisor.

La reglamentación oficial prohíbe a la sociedad de padres "intervenir en las funciones de administración, dirección y labores docentes" y le asigna sólo la función de hacer "sugerencias para el mejor funcionamiento de la escuela".

El viejo reglamento contenía una prohibición referida a la "imposición de cuotas obligatorias", que "por ningún motivo pueden cobrarse a los padres de familia". El nuevo reglamento modifica esta situación al plantear que las asociaciones se ajustarán al Art. 3º Constitucional (que plantea la gratuidad de la educación), y al reconocer como "aportaciones lícitas", las que "voluntariamente aporten los padres de familia u otros donantes". Los artículos 28 y 38 indican que son también ingresos "lícitos, los productos de festivales, conciertos, etc!".

La reglamentación sugiere que la mesa directiva debe encargarse de manejar los fondos. Las circulares no hacen señalamientos para ninguna otra actividad; en cambio son muchos los incisos específicos y detallados que se refieren al manejo financiero. Se propone por ejemplo a supervisores y directores que los tesoreros de las sociedades de padres de familia lleven libros de contabilidad para controlar ingresos y egresos; o que se abran cuentas bancarias mancomunadas (para escuelas en el D. F.) con las firmas del tesorero y del director de la

escuela. Se sugiere que se utilicen recibos para las "aportaciones voluntarias" y que éstos lleven el sello de la sociedad de padres y "nunca el de la escuela"; que se utilicen formas especiales, de las que se dan ejemplos, para los informes que presente la mesa directiva a la asamblea de padres sobre el manejo de fondos.

En el reglamento actual, dos de los cuatro objetivos de la Asociación implican aportaciones de los padres a la escuela, en efectivo o en mano de obra (Art. 4º fracciones II y III). Esto se refuerza con algunas de las funciones que se asignan a la asamblea como órgano de gobierno de la asociación. Una muy significativa es la de "acordar y proponer las aportaciones voluntarias en numerario, bienes y servicios de los asociados" (Art. 24 fracción III). Todas estas propuestas, sugerencias y objetivos constituyen una legitimación oficial de las asociaciones de padres de familia como recaudadoras de fondos aportados por los padres para el financiamiento de una parte del costo escolar. Esto significa que la propia reglamentación oficial ofrece un resquicio que legitima las cuotas, en tanto sean "aportaciones voluntarias" decididas por los propios padres en la asamblea de su asociación.

Las formas en que tal reglamentación se maneja en la vida cotidiana escolar no corresponden exactamente con lo que en ella se plantea. Generalmente, se trata de referencias verbales al "reglamento" por parte de algunos directores; las más usuales son vagas alusiones al mismo para respaldar propuestas relacionadas con aportaciones.

Generalmente, no se tiene a la mano el reglamento; los conocimientos que ponen en práctica los directores respecto a la organización de padres de familia se relacionan más con usos y costumbres que con lo establecido reglamentariamente.

El reglamento, sin embargo, no está totalmente ausente; hay ciertas cosas que los directores hacen, sobre todo en asambleas, similares a las que allí se proponen. Según la experiencia, formación e intereses de los directores y según también el problema a que se enfrenten, las prescripciones reglamentarias aparecen de distintas maneras. Algunos directores observan, por ejemplo, en la asamblea, parte de los rituales reglamentarios para la elección de representantes; otros no lo hacen. Sin embargo todos conocen la importancia que tiene la asamblea para la realización de cualquier proyecto que implique aportaciones de los padres. Manejan asimismo los recursos necesarios para conducir una asamblea de padres. Entre ellos apelan a lo reglamentario, pero también a los usos y costumbres locales al respecto.

Cabe señalar que, a pesar de su ausencia física, el reglamento de las sociedades de padres es al que más se alude, sobre todo por parte de algunos directores; del que más tienen noticia. Ningún reglamento sobre trabajo de maestros, de directores o de organización escolar por ejemplo, está tan presente como aquél en la vida diaria escolar.

2. La asistencia de los padres a la asamblea, condición para la legitimación.

Los directores y los miembros de comité promueven las asambleas con todos los medios a su alcance: se encargan de convocarlas, citan a los padres por medio de impresos, a través de los maestros, de los alumnos o personalmente. Se preocupan del pase de lista durante la asamblea. Realizan en fin, múltiples actividades para garantizar una "buena asamblea"; lograrlo significa inicialmente conseguir que los padres asistan.

La atención para promover la asistencia de los padres a la asamblea se asocia casi sistemáticamente con las medidas para castigar la inasistencia. Estas varían dependiendo de las posibilidades que las autoridades locales y escolares tengan para llevarlas a la práctica.

Entre las medidas más frecuentes para castigar la inasistencia está la aplicación de pequeñas multas en efectivo o más usualmente en especie: "Que cooperen con unos vidrios para las ventanas, orita que estamos arreglando la escuela, o que encale un pedazo de barda cada quien", como lo explica un director (E 11-ED).

En otras escuelas es posible llegar a impedir la entrada a los niños que no vayan acompañados de uno de sus padres el día de la asamblea. En esos casos, se cierra la reja de la escuela a la hora de entrada, y se vigila para controlar que los niños pasen sólo si vienen con un adulto. No es sin embargo la sanción más frecuente dado los riesgos que entraña para las autoridades escolares.

En otras escuelas, no es posible la aplicación de esta medida y se maneja mas bien sólo como una amenaza. Es el caso de las escuelas en que la mayoría de los padres no pagan o no pueden pagar: los niños "sin entrada" serían tantos que se haría demasiado pública y abierta esa medida, cosa que las autoridades escolares no pueden asumir sin riesgos.

"El presidente del comité de padres de una de éstas escuelas esperaba el inicio de una asamblea, habiendo pasado con mucho la hora en que estaba citada. La junta no podía iniciarse porque aún no llegaban ninguno de los padres de familia, sólo estaban los integrantes del comité. Dice el presidente que no sabe a qué hora empezó la junta, ni siquiera si habrá:

"Mandamos a los niños a sus casas a traer a sus papás, si no regresan con ellos, no los dejamos entrar. Se les dió la cita desde el viernes (era lunes) y no vinieron, entonces le dije al director que los regresara a sus casas a traer a sus papás".

Sin embargo, en la escuela no hay reja y la junta se inició con los pocos padres que llegaron (máximo un tercio del total) sin que se checara si eran los que habían ido a llamar los niños o eran otros. (E 11-EPC).

En tales casos, donde los controles no pueden ser tan estrictos, se acostumbra enviar a los niños por sus papás para que empiece la junta, pero sin impedirles la entrada a clases.

El despliegue de estos recursos por parte de las autoridades denota la importancia que ellas adjudican a la realización de la asamblea como instancia que legitima sus respectivas actuaciones.

Por su parte, los padres de familia saben que tales autoridades requieren de su asistencia a la asamblea para la aprobación de proyectos, sobre todo de construcción y en particular para asegurar su financiamiento. En este sentido, se resisten permanentemente a asistir, y además apelan a una serie de saberes y recursos para eludir la vigilancia escolar y lograr que de todos modos sus hijos entren a clases.

Una madre de familia comenta con otra en la asamblea, sobre la cantidad de niños que se quedaron fuera por inasistencia de sus papás: "A ver, y ni así. Somos poquitos". Comentan también sobre el día de la asamblea anterior, que no se hizo por inasistencia: "Hace ocho días dijeron que los que no vinieran sus mamás los regresaban y no fue cierto, los dejaron pasar...por eso otra vez creyeron, pero vale que no" (E.14-OA).

La inasistencia persiste pese a las amenazas, porque se sabe que la más fuerte, la de impedir la entrada, es poco factible.

Cuando en efecto se intenta impedir la entrada de los niños, los padres recurren a diversos mecanismos para burlar la vigilancia. Ese día mandan a los hijos con los de una comadre o pariente, o bien llegan con ellos al inicio de la asamblea para conseguir que entren a la escuela y después se retiran, etc. También los niños encuentran maneras de entrar a la escuela aunque sus padres no asistan a la junta. Dice una mamá: "Muchos niños se metieron temprano, mi esposo los vió, antes de que llegaran los maestros, se metieron por la puerta de atrás". (E.14-OR). O muchos de los niños que se quedaron afuera se meten en grupitos, detrás de alguno de los padres que llegan a la junta, como si fueran con él.

Generalmente, las prácticas con las que usualmente se intenta obligar a los padres de familia a asistir a las asambleas cuentan con una validación oficial implícita, en tanto son del conocimiento de autoridades escolares como los supervisores.

3.- Los "acuerdos" : una legitimación producto de la asamblea.

Si bien la asistencia de los padres es en sí misma importante, las autoridades necesitan fundamentalmente la legitimación formal que emana de la asamblea. Esto es, que se "acuerde" concretamente la realización de cada obra de construcción, la aplicación de cuotas para financiarlas y las formas de castigar a quienes no paguen. En otras palabras, tiene que aparecer como de los propios padres la decisión sobre qué se construirá, con qué cuota se pagará y cómo se castigará a quienes no "cooperen". Para ello es necesario que el director, los integrantes de los comités y las autoridades locales se apoyen mutuamente durante las asambleas en el manejo de los recursos que les permitan lograr esos "acuerdos".

Para los directores, esto implica moverse en dos planos simultáneos y contradictorios. Por un lado, según el reglamento, ellos no pueden formalmente promover obras "materiales" en la escuela; como ellos lo reiteran, sus funciones son "técnicas"; al "aspecto material" corresponde a los padres de familia y sus comités. Además, legalmente tampoco pueden participar de manera alguna en el cobro de cuotas o en la aplicación de sanciones a quienes no pagan. Estos límites representan uno de los planos en que se mueven los directores durante la asamblea.

El otro plano es el hecho de que son los directores, junto con los comités y autoridades locales, quienes "tienen" que plantear las iniciativas para proyectos de construcción. Esto es así porque no es interés de la mayoría de los padres el financiamiento de las construcciones y del mantenimiento escolar; en todo caso, su interés es exactamente el opuesto: obtener la escuela gratuita, siempre que sea posible.

En las asambleas, los directores muestran los saberes constitutivos de su oficio para manejarse en ese doble juego. Reiteran por ejemplo que "los aspectos materiales corresponde tratarlos a las autoridades educativas, (es decir, a los comités) y a las autoridades locales" (E11-OA). Pero al mismo tiempo plantean y fundamentan iniciativas de construcción o ampliación de las escuelas.

La decisión sobre qué se construye en cada momento en la escuela no proviene tanto de la asamblea como de las reuniones preparatorias sólo entre comités y directores, aunque es sabido que nada puede hacerse sin el aval de la asamblea. Durante ésta, los directores recurren a exhaustivas argumentaciones para convencer a los padres de familia sobre la necesidad de una u otra construcción. Así, apelan a su propio estatus como "técnicos" de la educación planteando la necesidad de con-

tar con "mejores condiciones materiales", de subsanar las "carencias" de la escuela para una mayor calidad del trabajo pedagógico. De tal manera que si se trata de promover la construcción de sanitarios, se dice que el no contar con ellos propicia enfermedades en los niños y la "baja de su rendimiento escolar". Es frecuente la apelación al "deber" de los padres hacia la educación de sus hijos, y al "deseo de superación" de la población: "así como quieren piso de cemento para su casa, en lugar del de tierra, cama en lugar de petate, así también para la escuela" (E11-OF). Cuando se trata de ampliaciones menos indispensables como la dirección escolar o de su arreglo donde ya existe, los directores argumentan sobre sus necesidades como autoridades de la escuela.

Un director solicitaba en asamblea, "que el nuevo comité entre en funciones de inmediato, porque necesito que se resuelva lo de la dirección (terminar su construcción). No tenemos donde guardar los papeles, cosas delicadas, no puedo esperarme hasta cuando sea" (E11-OR).

Otro director al leer el informe de gastos del comité dice: "las protecciones a las ventanas de la dirección se pusieron porque ahí están las cosas delicadas de la escuela y se pusieron barrotes para protegerlas" (E14-OA).

Estas argumentaciones para "convencer" a los padres en la asamblea son parte de los recursos conocidos y manejados por los directores para obtener los "acuerdos" que necesitan.

Pero la posibilidad de lograr ese convencimiento se basa también en el trabajo que realmente realicen los directores en ese llamado "aspecto técnico". Por ejemplo vigilar la atención de los maestros en el trabajo diario con los niños; atender efectivamente la mejor participación de la escuela en los concursos que los padres valoran mucho, por ejemplo los de "aprovechamiento".

Asunto más delicado para los directores que la decisión sobre qué se construye es el de las cuotas para su financiamiento y las sanciones correspondientes. Aquí no pueden intervenir con la relativa comodidad con que lo hacen cuando se trata de proponer un proyecto de construcción. La ilegalidad que en relación a la gratuidad de la primaria representa el cobro de cuotas es conocida por todos, e implica un límite a la acción pública de los directores en ese sentido.

No obstante, la posibilidad de construir, ampliar y aún mantener cualquier escuela requiere un financiamiento y éste no se cubre sino parcialmente por las dependencias de gobierno. Es por eso que los directores interesados en ampliar y "mejorar" sus escuelas recurren a las aportaciones de los padres. En ese sentido les es indispensable el "acuerdo" legitimador de la asamblea que valida la aplicación de cuotas. Es aquí donde más fuertemente se apoyan mutuamente los directores, los integrantes de comités y autoridades locales, que usualmente comparten los proyectos de "mejoras". Cuando el director es el que hace la propuesta, cuida siempre de remitir la responsabilidad hacia las autoridades locales.

En una asamblea, ante la propuesta de un integrante de Comité para que se mandara llamar a quienes no habían pagado una cuota para aulas, el director explica: "No estamos autorizados para manejar dinero, meternos en eso, si no es ...repito, si no es por conducto de la sociedad de padres de familia...Pero sí podemos ayudarlos...siempre y cuando tanto las autoridades educativas (comités) como municipales tomen la iniciativa. Estoy de acuerdo aquí con el señor que dice que no es justo que unos paguen por otros que también tienen sus hijos en la escuela" (E11-OA).

En este terreno los directores destacan con más frecuencia las facultades reglamentarias de la asociación de padres para tomar sus propias decisiones en asamblea y la obligatoriedad de acatarlas por parte de los asociados.

...Continua el mismo director: "Una asamblea tiene la autoridad suficiente para los acuerdos, incluso sanciones se pueden aplicar por la autoridad educativa, que es la sociedad de padres". (E11-OA).

Si bien el reglamento no habla textualmente de sanciones a quienes no paguen las cuotas, deja abierto en tono ambiguo lo relativo a sanciones que la asociación puede aplicar a sus miembros. (Art. 19 del reglamento vigente).

En otro momento de la misma asamblea, un integrante del comité le pide al director "una sugerencia para quienes no vienen a las juntas". Dice el director: "No se puede obligar por la escuela, es del comité. Pero allá (el estado de donde proviene), les voy a decir, se aplicaban desde pequeñas multas... Por ejemplo, se está construyendo algo, pues un bulto de cemento o de cal... y a veces se llega a pedir que no se reciba a los niños, pero eso sí no lo podemos hacer".

El director reconoce el límite al ejercicio del control, es decir, que el castigo no puede llegar al extremo de negar la escuela a los niños. Quien pidió la sugerencia, por su parte, lo reconoce también al responder:

"Yo tampoco estoy de acuerdo, no es justo eso"

El director le da la razón, pero remite nuevamente a las facultades reglamentarias de la asociación: "Yo también no estoy de acuerdo, ni nuestras autoridades nos lo permiten. La constitución dice, la educación es laica, gratuita y obligatoria... pero la sociedad de padres... hay un reglamento que ya pasó por la cámara de diputados, por eso cualquier acuerdo (de la sociedad) es obligatorio" (E11-OA).

Es decir, aunque la medida de cobrar a los padres es anticonstitucional, hay una probabilidad reglamentaria de hacerla legítima.

Sin embargo, no sólo se apela a la legitimidad de que las decisiones sean tomadas en asamblea, sino también a otros usos ya tradicionales en las escuelas del lugar de estudio. Es el ca

so de la costumbre según la cual, todos los jefes de familia de una población "cooperan" cuando se trata de construcción de aulas. Este uso social local es conocido por los directores y desde luego por los comités y autoridades locales, quienes la tienen muy presente para el financiamiento de las obras.

Usualmente, el monto de las cuotas para construcciones se determinan entre el director y comités correspondientes, quienes se basan primordialmente en la cantidad que toca pagar a la "comunidad" por el proyecto, si es por convenio con dependencia oficial. Esta cantidad se divide entre los jefes de familia que hay en la población, según listas del censo escolar.

Cuando la construcción no se hace por ese medio, los comités encargados hacen los cálculos del costo. En estos casos, los miembros de comité asumen una proporción del total y dividen el resto entre los demás padres: eso define la cuota que tocará a cada uno. Otro criterio que a veces toman en cuenta los directores y comités para establecer el monto de las cuotas es la previsible cantidad de padres que no pagan. Como consecuencia se pide una cuota un poco mayor de lo que sería estrictamente necesario, "porque luego hay unos que no pagan y hace falta el dinero; si sobra, se ocupa para construir otra cosa" (E5-ED).

Dada la forma en que se decide sobre el monto de las cuotas, éstas no son objeto central de la discusión en la asamblea, pero sí lo es la decisión sobre las sanciones para quienes no pagan. Aquí los directores atienden con especial cuidado que la responsabilidad sobre este asunto recaiga sobre los comités y autoridades locales. Con el mismo cuidado tratan de que se manifieste el acuerdo formal de los asistentes y que éste quede "asentado" en el acta.

La petición de que "levanten la mano" quienes aprueben para sacar el acuerdo formal generalmente es formulada por los directores en momentos determinados de la asamblea; suelen hacerlo cuando han argumentado extensamente y consideran haber convencido a los padres sobre la conveniencia de un proyecto de construcción, o cuando en un momento de conflicto logran hacer una propuesta conciliadora. Especialmente se hace la petición de levantar la mano cuando se ha propuesto un castigo para quienes no pagan y nadie se ha opuesto. En ese caso se espera que algunos levanten la mano, lo que generalmente sucede. Con esa formalidad, el "acuerdo" puede asentarse en el acta y usualmente es el director quien pide que ésta se haga. Otras veces le basta con decir: "Si están de acuerdo en esto, que se anote en el acta".

La constancia de los acuerdos en el acta es muy importante para los integrantes de comités y para los directores, sobre todo cuando se trata de cuotas y sanciones; el hecho de quedar anotados en el acta les protegerá posteriormente de cualquier reclamación porque mostrará que la decisión fué tomada por los padres.

Dice un director refiriéndose al cobro de una cuota: "El año escolar pasado el comité estaba aquí todos los días para cobrar, a ver qué niño pagaba. Terminó el ciclo escolar y no habían pagado. ¿Qué hice?...una junta y en ella les dije... Obviamente, un padre opinó, 'pues que les retengan las boletas'. Yo claramente les dije, 'eso no', pero puedo ayudarles, si ustedes firman el acta, posiblemente lo haga, porque si alguno llegara a acusarme (a la capital) yo tengo un respaldo, tengo su firma', y así se hizo. Les dije, 'desde ese punto de vista se vuelve obligatorio, una vez que ustedes aceptan y se está firmando un acta, se vuelve obligatorio'" (E14-ED).

Los directores conocen pues la necesidad de legitimar ciertas medidas y cómo hacerlo: primero logran el acuerdo de asamblea, luego asentarlos en el acta firmada por los asistentes.

Durante una asamblea, en otro momento, el mismo director cubre su responsabilidad al decidirse un castigo para quienes no pagaron una cuota. Ahí, el agente municipal y luego el director preguntan a los asistentes sobre las personas que están en la lista de deudores, si "van a pagar o no" y "quien les va a cobrar a estos señores", respectivamente. A ésto, el presidente del comité contesta: "Vamos a cobrar de una manera muy dura, que no entre el que no ha pagado". La mayoría grita que sí...

Pte. de C. "¿Están de acuerdo?"

Muchos: "Sí"

Dir.: "Pero como yo no quiero problemas, aquí los señores -señalando a Sres. del Comité y al agente- que se entiendan con eso, porque luego dicen que yo no les dejo entrar a sus hijos a la escuela...que sean ellos (quienes lo hagan). Ustedes decidieron que no se deje entrar y está anotado en el acta. Con los señores se entienden, conmigo ya no vengan" (E14-OR).

Los padres que posibilitan la formalización de los "acuerdos" de la manera descrita son los que asumen la obligatoriedad de las cuotas. En el conjunto de escuelas del estudio, la asistencia a las asambleas oscila entre una tercera parte y la mi tad del total de padres de la escuela; quienes aparecen en las listas de deudores generalmente no están presentes. De los asistentes, los que más participan a la par del director son los integrantes de comité y autoridades locales actuales o pa sadas. En tanto ellos forman parte del grupo de la población que tiene interés en promover proyectos de construcción escolar y al mismo tiempo están en condiciones de pagar las cuotas, generalmente manifiestan su acuerdo de aplicarlas y castigar a los "morosos".

4.- Los informes financieros en el proceso de legitimación.

La validación que los padres otorgan a las autoridades locales y escolares sobre el manejo de sus cuotas es indispensable para que esas autoridades sigan contando con el financiamiento local.

La asamblea es una instancia para mostrar la honestidad con que se han manejado los fondos, es decir, cuáles se obtuvieron, en qué se han utilizado y por qué. Esta información tiende a satisfacer la sospecha que frecuentemente expresan los padres respecto al correcto destino de sus cuotas.

La exigencia de que presenten informes y los cuestionamientos de que son objeto se transforman en mecanismos de control que los padres ejercen sobre las autoridades locales y escolares. De hecho queda en sus manos la posibilidad de otorgar o restar legitimidad y credibilidad a quienes cobran y manejan las cuotas.

Los padres ejercen una constante vigilancia sobre el manejo de fondos colectivos, no sólo durante la asamblea, sino fuera de ella. A parte de estar atentos a la concreción de los proyectos acordados, las relaciones personales o de parentesco en poblaciones pequeñas permiten a los padres estar constantemente al tanto de las actividades de quienes manejan los fondos. En pláticas informales, frente a la escuela, en la tiendita, en la calle, se discute sobre la nueva cuota para el pago del conserje y sobre su necesidad; se comenta acerca de un cambio de cuota sin "aviso"; sobre la actuación del presidente del comité que "no debería andar cobrando...porque ya hay nuevo presidente"; o bien que: "la cuota para los niños de primero, ya se cobró al principio de año, por qué se anda cobrando de nuevo". También se intercambian recomendaciones sobre la precaución de pedir el recibo al pagar, etc. (P3-0In.H)

Sin embargo, es en las asambleas donde se sintetiza esta confrontación, allí se ponen de manifiesto las dos posiciones. Por un lado la de quienes ejercen el control para que los padres paguen y buscan la validación de la asamblea sobre su administración de los fondos. Por otro, la de quienes pagan

y que, exigiendo explicaciones claras sobre el manejo del dinero, escatiman la legitimidad tan requerida por las autoridades. Si éstas no la obtienen se arriesgan a graves acusaciones públicas, con el peligro que ésto representa sobre todo para los directores. Pero también arriesgan a que se conforme un cierto consenso entre algunos padres para "no cooperar", cuestión igualmente temible.

Lo dice el presidente del comité de obras públicas de una escuela: "Antes, los comités no rendían cuentas y ya nadie quería cooperar, ahora se demuestra lo que se hace con el dinero ... es que había inconformidad de los padres" (E13-EC).

La situación contraria es decir la credibilidad y la aceptación por parte de los padres, importa particularmente para las autoridades. Allí juegan intereses que van desde el prestigio personal hasta la construcción de carreras políticas locales. La confianza obtenida significará en lo inmediato la posible elección en cargos políticos, religiosos, escolares, en fin, en alguna de las múltiples organizaciones "religiosas o paganas" que forman la trama social de estos poblados. Para los directores, obviamente, ello redundará en la posibilidad de consolidar su carrera laboral.

Es tal vez por lo mucho que se juega durante los informes financieros, que los directores e integrantes de comités se apoyan mutuamente y tratan de cubrir o anticipar posibles cuestionamientos.

La presentación de los informes financieros coloca claramente a los directores en el doble plano contradictorio antes descrito. Dado que como directores no pueden intervenir en el manejo de los fondos, tampoco pueden mostrarse abiertamente involucrados en el asunto. Sin embargo, son ellos quienes usualmente están más enterados de las cuentas y los detalles económicos. Y es que tanto la costumbre y la tradición en

el ejercicio de ese cargo como las expectativas de los padres ligados a la escuela, lo colocan diariamente en la tarea de coordinar los trabajos de los diversos comités y decidir con éstos los usos posibles de los fondos.

Aunque a veces lo intenten, los directores no pueden obviar la presentación de los informes. Si el director se salta el punto en una asamblea de elección de nueva mesa directiva, por ejemplo, no faltará quien le recuerde que el comité saliente debe presentar su informe. El uso también ha sancionado que estos informes sean leídos generalmente por los directores. En los pocos casos en que los comités asumen la lectura son tantas las aclaraciones que deben hacer los directores, que finalmente acaban informando. En tales momentos, lo mismo que cuando intervienen para responder a reclamos de los padres, no olvidan aclarar que lo hacen "a petición de los señores del comité".

Las reclamaciones por parte de los padres que no ocupan "cargos" se dan frecuentemente en la asamblea. Su recurrencia permite localizar principalmente dos motivos explícitos en las intervenciones. Uno de ellos es el pedido de razones sobre el aumento de las cuotas sin aviso previo. Suele suceder que existe una cuota ya establecida que se ha estado pagando y de repente se empieza a cobrar aumentada, para el mismo fin.

Lo que sigue es un típico pasaje de una situación como esa:

El director termina de leer el informe por tercera vez y dice a la asamblea: "Pregunta el señor Tesorero si ya hicieron bien sus cuentas o que si ya están conformes". Una señora desde su lugar toma la palabra: "Pero la cooperación para el conserje era de \$100.00 y ahora de \$120.00. ¿Cuándo la aumentaron?".

Dir: "Yo sólo leí lo que me pidieron, pero los que saben y manejan el dinero son los señores" -indicando con el brazo a los de la mesa.

Nadie del comité contesta. (E14-OA).

El director deja la responsabilidad al comité y pese a otros reclamos sobre el mismo punto, el aumento a la cuota queda y no hay explicaciones.

Otra de las causas de reclamo reiterado se refiere al tema de los "morosos". Esta parte suele ser la más álgida de la asamblea por la cantidad y cruce de las intervenciones, algunas de las cuales pueden derivar en altercados violentos. Frecuentemente son las madres quienes interrumpen la lectura del informe para afirmar que pagaron y a pesar de eso aparecen en la lista de deudores. En ocasiones muestran un recibo que comprueba su pago, otras veces sólo afirman que pagaron y no les dieron recibo. Apelan así -como presión- a su conocimiento sobre procedimientos y denuncian la irregularidad de la práctica de no dar recibos o de reemplazarlos por listas en donde se apunta a quienes pagan, Como esas listas frecuentemente presentan problemas de claridad a veces los integrantes de comités no pueden demostrar que no pagaron a quienes dicen no tener recibo. En momentos así, los directores tienen que encontrar una forma de calmar a la asamblea y hacer una propuesta que al menos por el momento, resuelva el problema.

Ante una dinámica de este estilo, el director interviene diciendo que se reunirá con el comité "para aclarar los casos, incluso preguntar al director anterior sobre esa relación" (de quienes pagaron cuando no había recibos). "Se aclarará".

Las protestas se diluyen y el director finaliza proponiendo: "¿Habría acuerdo en que el comité de Hacienda revise esas cuentas y que dentro de ocho días informe sobre ello?" Algunos dicen que sí y se toma como acuerdo. (E11-OA).

Es éste un recurso que le permite al director continuar con la asamblea así como salvar por el momento la honestidad de quienes manejaron las cuotas, incluido el ex-director de la escuela.

En ocasiones, los padres acusados de "morosos" no vacilan en destapar el hecho de que los maestros cobren cuotas. Saben que a veces los maestros se ven involucrados en ello ya que por ejemplo, algunos cobros se realizan a través de los niños. Saben también que para directores y maestros es importante que esto no se haga público. Entonces, al mismo tiempo que reclaman haber pagado, dicen que lo hicieron con tal o cual maestro. Esto puede conducir a largas aclaraciones durante la asamblea en las que el director y aún los maestros más cercanos a ese trabajo intentan demostrar la no participación de los maestros en el cobro de cuotas.

En otras ocasiones, los padres pueden llegar a hacer acusaciones explícitas sobre el manejo deshonesto de las cuotas. Usualmente no se dirigen a directores y maestros presentes pero sí a integrantes de comités o exdirectores de la escuela. No obstante, ello representa una situación problemática para el director, quien tiene que resolverla de alguna manera.

...el director lee la lista de personas que adeudan una cuota, En el momento de escuchar su nombre, una señora reclama airadamente: "¡Yo se lo dí y Juan no me dió el recibo, no sea bandido yo se lo dí el dinero pero no me ha entregado el recibo, usted se lo agarró el dinero!" (Se dirigía al tesorero del comité informante). El director espera que la señora termine y luego continúa la lectura, pero la interrumpe diciendo: "Los que tengan algún problema o inconformidad pueden pasar después a la mesa para averiguarlo. Luego continúa la lectura.
(E14-OA).

En éste como en otros casos, ya no se trata sólo de una sospecha, sino de una abierta acusación de robo, que ha de ser contrarrestada por el director. Es usual, que en estas situacion

nes el director actúe de manera diferente a como lo hace cuando se trata de reclamos que no se dirigen a nadie en particular. Aquí el director ni refuta públicamente ni pasa el caso al comité, la acusación es tan directa y la señora se muestra tan indignada, que parecería riesgoso abundar sobre el asunto en cualquier sentido. Por lo tanto, minimiza el reclamo y el momento para resolverlo será fuera de la atención del resto de los presentes.

A su vez el director no puede evadir totalmente el punto aunque la acusación no se dirige a él, de alguna manera lo involucra. Toda la asamblea conoce la participación del director en el trabajo de los comités; por lo tanto la acusación a un tesorero, de algún modo lo toca. Lo mínimo será lograr que el problema se haga lo menos público posible. Así como en otro caso el director prometía una investigación para informar en una junta posterior, éste trata de pasar el conflicto a otro momento de la asamblea. Los directores saben que este tipo de reclamos provocan en otros padres presentes comentarios airados, descontento y otras quejas similares. La variedad de recursos a que apelan los directores para diluír y minimizar las acusaciones fuertes pareciera ser correlativa de la importancia que para ellos tiene la validación de la asamblea y de reasegurar la "cooperación de los padres".

El análisis de las recurrencias en la asamblea en torno a los informes permitió distinguir otro sector de padres que actúa en un sentido diferente respecto a los informes financieros.

Al mismo tiempo que directores y comités se enfrentan a los padres de familia durante los informes, también lo hacen con quienes en la asamblea reclaman desde otra perspectiva. Son personas que en otro momento han ocupado "cargos" en comités escolares o bien como autoridades políticas o religiosas locales. Es decir, personas con alguna influencia social que por

ello tienen un peso particular en la asamblea de la escuela. Ellos también presentan numerosos reclamos durante los informes, pero no lo hacen en los mismos términos ni en el mismo sentido que la mayoría de los padres. Esas personas centralmente ponen en cuestión el rigor de los procedimientos con que los informantes llevaron a cabo su trabajo. En general no apelan tanto a normas reglamentarias, como a usos y costumbres que se han hecho tradición en el funcionamiento de los comités, para validar o invalidar los informes sobre el manejo de fondos.

Este sector de padres exige precisión y detalle acerca de las aportaciones dadas por los miembros de los comités. Cuando existen confusiones entre éstos para dar la información, les reprochan no haberlas resuelto antes de la asamblea; cuestionan que se mezclen los fondos de diversos comités o como ellos dicen: "que se haga surtido rico con las cooperaciones"; exigen que cualquier decisión en cuanto a fondos pase primero por el "acuerdo" de la asamblea. En este caso hacen valer -y muestran- su experiencia en relación al valor del acuerdo para enfrentar a los padres que se defienden de pagar cuotas.

En una asamblea, el director preguntaba, "Porque me lo pidió el presidente, nada mas para ayudarlo, no es cosa mía, de las personas que faltan de pagar, que si van a pagar o no" (una cuota aplicada desde el año anterior). Varios de los señores que han sido o son integrantes de comités le contestan negativamente.

"No puede forzarse, porque fue acuerdo de comité. La costumbre, aquí, es que desde el principio se levante un acta y aquí no fue acuerdo de asamblea, fue acuerdo de ellos, del comité"...
 "Que se levante un acta sobre esto para que la gente apoye y entonces sí se puede mandar llamar a los que no han pagado"...
 "Ahora ya la asamblea tiene conocimiento de esto, ya no es cosa del presidente nomás, es de la asamblea y luego sí que se mande llamar a esos padres, que se fueron a quejar que hasta con el gobierno, es cosa interna" (E11-OA).

En otra asamblea, a propósito de la mezcla de ingresos de diferentes comités, uno de estos señores dice:

"Yo creo que revolvieron el dinero del comité y el de nosotros los padres de familia y eso ya lo veo mal. A mí me gustaría que fuera por separado y pues así ver lo que dieron los señores del comité".

Dir. Pregunta: "¿lo que quiere es que se lea una relación de lo que cada uno del comité dió, para contestar a su pregunta?"

Sr. "Sí eso, pero no porque pregunté, sino porque está en el deber del comité" (E14-OA).

De esta manera, estos padres exigen al director que se sujete a los usos según los cuales los comités tienen ciertas obligaciones que no se pueden obviar. Son obligaciones que la reglamentación oficial no contempla, pero que se han constituido en parámetros cuya observación exigen estos grupos de presión que tienen también autoridad frente a los padres.

Las intervenciones de estos padres son tomadas muy en cuenta tanto por los directores como por los comités. Esto se debe a la influencia local que tienen y al apoyo que puedan ofrecer a los directores y miembros de comités escolares en la realización de su trabajo.

A un director en una asamblea algunos de estos señores le reclaman que se hubiera dispuesto del remanente que había quedado al comité, para mandar hacer unos muebles para la dirección. Dice el director, "este sobrante iba a ocuparse para pagar los muebles, pero ahora tendrán que ir los señores del comité con la persona con quien los encargaron a decirle, ora sí, como dicen, que dijo su mamá que siempre no y que pongan aquí en efectivo ese dinero para que ustedes dispongan de él en lo que quieran que se gaste" ("...") "Le voy a suplicar al comité que no dispongan de ese dinero...fué un error...para que no se cometan errores como éste y no nos pongamos tan exigentes como ahora". (E14-OA).

De cualquier manera, sus observaciones tienen un sentido distinto a las de los otros padres. Ellas surgen de posiciones de autoridad, vigente o pasada, que les permite marcar errores a quienes manejan la asamblea. Pero no sólo se trata de demostrar a los presentes su experiencia y autoridad; sus intervenciones muestran en ocasiones intereses no compartidos con algunos de los integrantes del comité que en ese momento informan o aún con el director. Es el caso de quienes trabajan en comités locales junto con el agente municipal y compiten con el de construcción escolar por el financiamiento de la población para las obras que promueven en cada lugar. A veces ésta es la razón por la que hostilizan en la presentación de los informes y pretenden descubrir su ineficiencia.

No obstante, sea quien sea el que reclame, los directores tienen que encontrar la forma de conciliar, aclarar o justificar las situaciones conflictivas que se presentan en la asamblea. En ocasiones lo hacen apoyándose en autoridades y comités, o retractándose de decisiones tomadas, o bien enfrentándose duramente a los padres, pero siempre buscando la validación de la gestión que representan.

A veces las discusiones e inconformidades que suscita el informe representan problemas que el director y comités respectivos no pueden resolver de inmediato. Por ello estas autoridades generalmente no intentan sacar el acuerdo formal de la asamblea sobre el informe y recurren a una salida provisional. En ocasiones es precisamente después de que muchos han levantado la mano acordando con una primera lectura del informe que se suceden las innumerables reclamaciones. En ese caso la validación tampoco queda formalmente establecida como un "acuerdo", sino queda implícita en el momento en que ya nadie reclama nada y se pasa a otro asunto.

En el proceso de legitimación descrito en esta sección, los sujetos de la negociación a través de sus prácticas buscan, niegan u otorgan legitimidad a una escolaridad no gratuita. En este momento del proceso de negociación, el contenido diferencial que dirimen los sujetos, no se muestra abiertamente sino que permanece oculto en sus prácticas.

B. EL CONTROL Y LA RESISTENCIA EN EL PROCESO DE NEGOCIACION

1.- El control y la resistencia cuando está en juego la escolaridad.

La mayoría de las medidas de carácter impositivo que se aplican en las escuelas para obtener las aportaciones de los padres, han pasado por el proceso de legitimación ya descrito. Sin embargo, la posibilidad de llevarlas a la práctica por parte de las autoridades requiere otras condiciones y no sólo su legitimación. (Por ser "acuerdos" de asamblea, o por ser "costumbre", etc.).

Entre otras cosas esas posibilidades se relacionan con las alianzas y acuerdos que existan tanto entre las propias autoridades locales como entre éstas y las escolares. Esas autoridades, por ejemplo, a veces coinciden en sus proyectos, pero en ocasiones se enfrentan porque a cada grupo interesa impulsar proyectos distintos. En ese sentido, las autoridades no siempre pueden hacer causa común para aplicar las medidas cuya realización más requiere de esa alianza, que son precisamente las de carácter impositivo.

Por otro lado, las posibilidades de llevar a la práctica medidas impositivas se relaciona con lo que los padres de familia puedan oponer para negociar en cada momento, dado el contexto histórico particular de la escuela. Si ésta requiere por ejemplo de todos los alumnos inscritos para justificar su existencia, las autoridades no tienen más remedio que aceptar aún a los que no pagan; por lo tanto, en estos, casos se tiene que recurrir a otras medidas.

En cambio, si el prestigio de la escuela está consolidado en la región y lo que le sobra son alumnos, la mayoría de los cuales pueden pagar, sí es factible que se llegue a negar la entrada a quienes no lo hagan. En estos casos, los padres pueden recurrir a diversas alternativas cuando no quieren o no pueden pagar.

En este apartado describiremos cómo es puesto en juego por los involucrados, el contenido de la negociación en este momento del proceso, según los diferentes contextos y particular historia de las escuelas.

a) Pagar las construcciones escolares: condición para usarlas.

Entre las medidas de carácter impositivo más usuales en las escuelas en relación al pago de construcciones está la de condicionar la entrega de éstas, a la liquidación del pago por parte de los padres. Se trata de casos en que la construcción se ha realizado mediante convenio con alguna dependencia oficial, como se hacen la mayoría de ellas. Generalmente las autoridades locales que firman los convenios de construcción tienen dificultades para cumplir con la parte que corresponde a la "comunidad". En esos casos, las autoridades locales son permanentemente presionadas por las dependencias constructoras para cumplir con esos pagos. Frecuentemente logran pagar la mayor parte de lo que les corresponde mediante todos los mecanismos con que pueden presionar para obtener las cuotas; además a través de su trabajo y el de los maestros recaudan fondos, o bien piden préstamos a otros comités locales, etc. Sin embargo, al terminarse la obra y vencerse el plazo para el último pago llega el momento en que les resulta prácticamente imposible reunir la cantidad necesaria, pese a todos los recursos que utilicen.

Desde que se inicia la construcción se apela a la autoridad política local, en nuestro caso, el agente municipal, como refuerzo para cobrar la cuota a quienes la deban. Esta autoridad participa de manera fundamental para la obtención de los fondos con que se financian las construcciones. Cuando se trata de un convenio es él quien avala, como autoridad local, el cumplimiento del pago que toca a la "comunidad" junto con el comité escolar correspondiente. Dicen: "Nosotros los representamos, si los padres no pagan, tenemos que aportar", "Nos comprometimos con la firma". Tanto por ese motivo, como por lo que implica la realización de las construcciones para su carrera política local, es que les resulta fundamental obtener las cuotas de los padres de familia. Por lo tanto, durante el tiempo que dure la construcción se convierten prácticamente en los perseguidores de los padres para que las paguen. Sin embargo, es en el momento en que la construcción se termina y aún no se completa el pago, cuando se recurre a la autoridad del agente municipal, con todo el peso que pueda dársele en el contexto de cada escuela.

Dice un director: "El agente apoya con su autoridad, si no cooperan se pide que intervenga" (E11-ED).

Los directores y comités solicitan también a través de documentos formales la intervención de esa autoridad local. En una escuela donde se había iniciado la construcción de algunas aulas años atrás, llega un nuevo director a quien le interesa que se terminen, como en efecto se hace. No obstante, queda una deuda por cubrir y una larga lista de deudores. El director, junto con el comité le pasaron un documento al agente municipal, donde se explica por qué se aplicó la cuota y que lleva ocho años cobrándose; además se le solicita al agente que: "cobre esa cuota para resolver este problema de educación". En el documento se agrega la lista de los deudores.

Al final dice: "con copia para el presidente municipal, para apoyo en los casos necesarios" (E11-OA).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la autoridad que puede ejercer el agente municipal, no es suficiente para lograr que todos paguen. De no cumplirse con el pago total, la empresa constructora no entrega la obra, y ésta permanece cerrada hasta que se salde la deuda.

Si el director tiene buenas relaciones con las empresas y con sus superiores en el aparato escolar, y si además en su escuela la mayoría de los padres pagan, puede lograr una prórroga. Es el caso del director de una escuela "modelo" en cuanto a su moderna construcción.

"Aún no terminamos de pagar (la última sección construida). Es que realmente estuvo fuerte la cooperación" (\$900.00 cada padre en 1977-78. "Les hice ver a los padres qué tipo de escuela se hacía, nos querían meter ladrillo rústico, pero hablamos con el director de S.O.P. y explicamos que iba a desentonar con el material que tenía ya la otra parte de la escuela, lo logramos. Ya nos dieron las llaves con la garantía de que en dos meses se terminará de pagar. El comité está trabajando" (E14-ED).

Si el comité y el director no consiguen una prórroga para pagar el adeudo a la constructora, recurren a la autoridad no sólo del agente, sino del presidente municipal y aún del supervisor escolar. Los presidentes municipales presionan a sus agentes y a veces directamente a los padres. Un agente municipal relata los casos de dos poblaciones cercanas en donde se terminaron obras escolares que no se entregaban porque aún había una deuda.

"En la población X eran sanitarios, en Obras Públicas les pedían el pago de la deuda para entregarlos. Cambió el agente y el presidente municipal mandó llamar al saliente; le dijo: 'aquí debes tanto', y el agente decía: '¿De dónde voy a agarrar? Mi pueblo no quiere cooperar. ¿Qué les hago? ¿Los meto a la cárcel?, ¿Qué les voy a quitar? Usted dice que ya no hay ley de embargo' Así quedó, debiendo.

En la otra población dice el agente "eran aulas que hizo Obras Públicas. Se cambió el agente y el nuevo no se hacía responsable. Faltaban \$100,000.00 pesos de pagar; entonces el presidente municipal mandó llamar al agente anterior; 'Hasta que pagues te cambio, si no no'. También dijo el agente. '¿Cómo les voy a quitar si ponen capricho o a lo mejor algunos no tienen? ¿Los meto a la cárcel 24 horas y si no me dan el dinero? ¿Tres días? ¿Qué les voy a hacer más que estén en la cárcel? No es posible'. 'Bueno', dijo el gobierno, 'te lo dejamos los cien mil, que pase así, que funcionen las aulas'. Dijeron en el gobierno: 'El agente sólo no puede pagar' (P11-EAL).

En relación a este último caso, unos padres cuentan otra parte de lo que sucedió:

"Aquí hay muchas personas morosas que no quieren dar las cuotas, hasta que no vino el presidente municipal y les dijo que los multaría o que los iban a meter a la cárcel si no pagaban... es que no abren las aulas si no se cubre la cuota. Tardaron en abrirlas" (E10-EH)

Cuestión importante en este momento de la negociación es el hecho de que la negativa a pagar sucede cuando ya la construcción se terminó. Para los padres de familia ello implica contar ya con las aulas; la construcción o no de las mismas, para que sus hijos tengan escuela deja de ser un mecanismo con el cual presionarlos para pagar. Además, generalmente, mientras se construyen las aulas, los niños que van a ocuparlas trabajan en casas particulares o en aulas ya existentes, por las tardes. Esto implica que la apertura de las nuevas aulas no resulte tan importante para los padres ya que sus hijos no están sin clases. La "entrega" de las mismas en esos casos puede ser más importante para las autoridades que promovieron su construcción. Ante tal situación y la evidencia de que se ha llegado al límite de lo que se puede obtener, queda el otro recurso, la amenaza de cárcel. Pero es sabido por todos que ésta es difícil de realizar, como bien explican los agentes,

aunque no deja de funcionar como presión para que algunos paguen.

La práctica usual de las dependencias constructoras oficiales de no entregar las construcciones hasta que "la comunidad" liquide su deuda, compromete y refuerza el contenido de la negociación. Frente a esta expresión del control, los padres recurren a una sostenida y silenciosa resistencia a pagar por la escuela. También apelan a su saber compartido de que la amenaza de cárcel es poco factible, tanto por su ilegalidad, como por la cantidad de padres que generalmente deben cuotas. La negociación cobra fuerza en ese momento con lo que saben los padres: a las autoridades les importa tanto como a ellos que las aulas se utilicen, por lo que éstas no pueden permanecer cerradas indefinidamente. Los padres conocen también los mecanismos a los que pueden recurrir las autoridades para abrir las aulas aunque ellos no paguen. Saben por ejemplo, que el comité encargado puede pedir un préstamo a otro; éste también es un dinero de los padres, pero significa para ellos un pago menos. Saben que también cabe la posibilidad de que la presidencia municipal preste lo que se adeuda para que se abran las aulas, que aunque después se los cobren, con el transcurso del tiempo pueden dejar de pagarlo.

Sin embargo en algunos casos, si la deuda persiste aún cuando la constructora o las autoridades municipales hayan impedido el uso de las obras o presionando a los agentes o amenazado con la cárcel, los promotores de la construcción apelan a lo que importa a los padres en la negociación, que es la escolaridad de los hijos.

- b) Pagar las obras de construcción: condición para la permanencia de maestros.

Son reiteradas en las pláticas de los directores las referencias a esta medida impositiva tomada en casos extremos: la amenaza de que los niños se quedarán sin maestro si la construcción no se paga.

El nuevo director de una escuela, quien desde su llegada impulsó la construcción de dos aulas, dice que los padres en esa ocasión "Sí quisieron cooperar, a veces no quieren, cooperaron porque ya tenían tiempo arreglando y tramitando el comité 6 ó 9 años, y yo en dos meses las hice. Llamé a una junta y en dos meses se juntó el dinero. Les tuve que decir, 'si no hacen las aulas, no hay sexto el año que entra' y así fué como cooperaron" . (E5-ED).

Dos padres de familia de otra escuela cuentan:

"Antes, la escuela tenía hasta 4º, las aulas nuevas las hicieron para 5º y 6º. Mientras, trabajaban por ahí en casas particulares, hasta que vinieron de la Dirección y dijeron que si no pagaban la cuota y abrían las aulas mandarían a los maestros a otra escuela y quedaría el barrio como siempre, nomás hasta 4º año. Entonces fueron unos padres a la presidencia a quejarse (de los que pagaban) y vino el presidente municipal a petición de esos padres y exigió, pero ni así pagaron. Entonces la presidencia tuvo que poner algo y luego, los que debían tenían que ir a pagar ahí a la presidencia. El presidente municipal sí puede obligar cuando al agente no le hacen caso" (P10-EP). (Fecha del suceso 1980-81)

La amenaza de retirar a los maestros si no pagan las aulas, en ocasiones requiere la intervención de los supervisores escolares. Es el caso de una escuela que ya era de organización completa, a la que llegó un nuevo director, con la recomendación del supervisor de "mejorarla" porque "está muy abandonada". El director relata que uno de los problemas a resolver en esa escuela era el retraso de un proyecto de construcción de nuevas aulas, porque los padres "no cooperaban". Esta situación

llevaba ya algunos años. El director de inmediato se puso en movimiento y con el comité lograron reunir el dinero necesario para hacer la construcción por convenio oficial.

Para ello, el director recurrió al apoyo del supervisor quien le envió un oficio en los siguientes términos:

"En virtud de que los vecinos de esa comunidad, no han puesto interés por la terminación de las aulas que fueron iniciadas hace varios años y que hacen falta para cubrir las necesidades de esa institución ya que son tres grupos los que están trabajando fuera de la escuela, ruego a usted que por su conducto les haga de su conocimiento a la sociedad de padres de familia, que el año entrante se reducirá el personal, de acuerdo con el número de aulas con que cuenten" (Archivo de la sociedad de padres). (P11-D).

No siempre es en el momento de finalizar la construcción cuando se recurre a la medida extrema de amenazar con el retiro de maestros. En el último ejemplo presentado, la amenaza sucede en el inicio de las obras ya que en el contexto de esa escuela ese fue un momento tan difícil para las autoridades, como lo es el de la terminación en otras.

Sin embargo más importante que el momento en que se utiliza el recurso señalado, es su contenido en términos de la negociación. La amenaza de retirar a los maestros, significa explícitamente condicionar el acceso a la escuela al pago parcial de su construcción.

Generalmente esta expresión del control es más efectiva que la de no entregar las obras. Esto se entiende en tanto la medida de retirar a los maestros pone en juego el contenido por el que negocian los padres: la escolaridad de sus hijos. Sin embargo como control por parte de los padres existe también el conocimiento de que a las autoridades, suele interesarles el aumento de alumnos y maestros más que su disminución. Adeu

más, la medida de retirar maestros cuando existen aulas utilizables en turno vespertino, si no es imposible, es difícil de realizar porque atenta contra el derecho de acceso a la escuela; cuestión que no podrían justificar las autoridades del propio aparato escolar.

c) Pagar las cuotas escolares: condición para la entrega de boletas.

Otra de las medidas usuales de carácter impositivo en las escuelas es la de retener las boletas de los alumnos cuyos padres no paguen las cuotas. Las posibilidades de aplicación de tal medida son muy diferentes en el contexto de cada escuela. De cualquier manera se recurre a ella con frecuencia, aunque sea como amenaza. En algunas escuelas es posible observar que en los momentos de inscripción se mandan traer las boletas de casa de algún vecino integrante de comité. Algunos de ellos son quienes en ocasiones guardan las boletas de los padres que el año anterior no pagaron. Si en alguna escuela se ha aplicado esta medida y al finalizar el año los padres no han pagado, cuando llega la inscripción del año siguiente tendrán que hacerlo. En esos casos se cobran entonces las dos cuotas, que los padres mismos diferencian como: "la cuota para inscripción", y "la cuota para boleta". La de inscripción, generalmente es para el mantenimiento escolar y se paga en el momento de inscribir a los niños; la "de boletas" es para construcción u otros gastos que se fijaron durante el año escolar.

El momento particular de la historia de cada escuela define de manera importante la posibilidad de las autoridades para llevar esta medida a un grado extremo. En las escuelas donde el número de alumnos cuenta para justificar su existencia o ampliación, la medida puede ser una amenaza o su aplicación

puede ser muy parcial y flexible. En otras, en cambio, se observa mediante controles estrictos.

En una escuela por ejemplo, hubo un enfrentamiento entre el personal escolar y un sector de la población durante una violenta asamblea ampliamente comentada en el lugar. A raíz de ella algunos maestros se cambiaron de escuela. Entre esos maestros hubo uno que entregó las boletas a todos los alumnos al finalizar el curso, a pesar de la orden de retenerlas a quienes no hubieran pagado.

En una plática informal entre el director y unas madres de familia, se habla de esto en relación a las boletas.

Unas señoras esperan en el patio de la escuela al presidente del comité que las citó. El director les dice que "ya no debe tardar". Una señora le pregunta al director por qué a algunos padres les entregaron en junio las boletas. (Era el mes de octubre del siguiente año escolar).

Dir. "No se las dieron a los que no pagaron".

Una señora dice: "¿Cómo a mí sí me la dieron?"

Dir.: "Sí, porque esa compañera como ya se iba de la escuela, se cambió y ya tenía prisa por irse y entregó las boletas pasando sobre mi autoridad. La maestra ya no está aquí, si no, pasaba para que ella le dijera.

Por eso es que ya se hizo este citatorio".

Sra. "Dos veces no he podido dar el dinero" (E3-OIn).

Por otro lado, la medida de retener las boletas no garantiza que los deudores paguen, por las prácticas de resitencia a las que recurren. Sin embargo, esa medida sí puede llegar a ocasionar que los niños afectados pierdan el año escolar.

Describe una madre de familia en otra escuela:

A una pregunta sobre niños que asisten a la escuela X, que vienen de otras poblaciones donde también hay escuela, la señora explica: "Es que aquí hay algo...que por la cooperación que piden en la escuela, a veces hasta dos o tres veces por año, cambian a los niños de escuela; si no reciben al niño a medio año en otra escuela, a veces lo sacan y hasta

el otro año mandan al niño. Por eso unos padres empezaron a decir que no les dieran la boleta a los que no pagan la cuota, así no los pueden mandar a otra escuela, no los reciben (sin boleta). Pero algunos los mandan, aunque tengan que repetir el año los niños" (porque llegan con boleta del año anterior). (P10-EP).

En otras escuelas, donde la retención de boletas es más estricta por parte de las autoridades, los padres llegan a poner en práctica formas de organización colectiva para sotear el control.

En una de estas escuelas, el director, el presidente del comité y un maestro, relatan por separado lo que sucedió ahí con la retención de boletas:

Cuenta el director que durante el año escolar anterior se fijó una cuota general para gastos de mantenimiento. Para cobrarla recurrieron a mandar a los niños a su casa a traer el dinero y a que el comité estuviera todos los días en la escuela cobrando. A pesar de ello, al finalizar el ciclo escolar no habían pagado. El director relata que "se hizo una junta donde se acordó retener las boletas de quienes no pagaran". Este acuerdo se hizo constar en el acta, con la firma de los asistentes a petición del director.

El Pte. del comité cuenta: "A esa junta no vinieron todos, pero sí se hizo; fué muy difícil, estuvo duro (la medida tomada). Ahora no les vamos a dar las boletas hasta que paguen, si dan la cuota se les da la boleta, si no, no. Nosotros las tenemos, se van a dar el lunes, pero sólo a los que paguen (final del ciclo escolar).

Un maestro de la escuela, hablando sobre el mismo tema dice: "Es que se han vuelto morosos los padres, nosotros le dimos las boletas al director, ellos saben lo que hacen (el director y el comité). Le voy a decir una cosa, nosotros, la escuela, no debe retener las boletas de los alumnos pero aquí dijeron que sólo se les va a dar si pagan su cuota, allá ellos, se les va a armar un lío"

Al iniciarse el siguiente año escolar el Pte. del mismo comité relata lo que finalmente sucedió con la medida: "Algunos protestaron, pero ni modo, tuvieron que pagar para inscribir a sus hijos. Aunque algunos hicieron trampa, se prestaron el recibo y presentaban el recibo de otro, los maestros no revisaban y

así se colaron algunos. Ahora yo estoy checando quienes faltan".
(E14-ED-EC+EM).

La medida de retener las boletas abarca una gama de posibilidades en cuanto a su aplicación; sin embargo pese a esas variantes, el contenido es el de la negociación por la escolaridad primaria gratuita. Desde las autoridades, esta medida implica condicionar el acceso a la escuela a cambio de que los padres paguen una parte de su costo. Con tal medida ponen al descubierto ese contenido en la negociación. Por su parte, los padres ante estos controles, también descubren el contenido por el que negocian: obtener la escolaridad gratuita, a través de sus prácticas de resistencia a pagar por ella. La gama de recursos de los padres en estos casos va desde cambiar a sus hijos de escuela hasta hacer oídos sordos ante la medida, dejando simplemente correr el tiempo o bien poniéndose de acuerdo para eludir el control.

La resistencia que pueden presentar los padres supone la puesta en práctica de sus saberes en función del contenido que negocian en el proceso. En algunas de sus acciones se encuentra implícito el conocimiento del límite que las autoridades tienen para condicionar la entrega de boletas al pago de cuotas. Esta medida no puede manejarse abierta y públicamente por las autoridades escolares y locales, dado que la certificación de estudios en la escuela pública no puede condicionarse al pago de cuotas.

Además, los padres saben que las autoridades se encuentran con otro limitante para llevar a cabo estrictamente esa medida: podrían quedarse sin inscripción de alumnos al retener las boletas a una gran mayoría de su población. Tal medida es más factible cuando aquellos que no pagan son una minoría; pero aún ahí las boletas finalmente tienen que ser entregadas. Aunque fuera el caso de un solo niño, ninguna autoridad escolar

del sistema podría justificar la legitimidad de tal medida. Sin embargo, la posibilidad de denuncia sobre su aplicación es remota, en tanto no existe la organización entre los padres para llevarla a cabo colectivamente. La alternativa entonces puede ser la del último caso mencionado, la resistencia organizada entre pequeños grupos de padres para "colarse" deliberadamente a pesar del control, prestándose los comprobantes. En ese caso aprovecharon también que los maestros no se fijaban al inscribir en los nombres de los comprobantes que les presentaban. (Cabría preguntarse si los maestros no se fijaban en los nombres o no querían hacerlo. En el segundo caso significaría ponerse implícitamente del lado de los padres). Poner en práctica este recurso por parte de los padres, implica la intención de acceder a la escuela y negarse a pagar por ella.

d) Las cuotas elevadas y la oposición.

La resistencia de los padres a los intentos de obligarlos a pagar por la escuela es generalmente implícita, pero en ciertos momentos puede llegar a plantearse como oposición. Es el caso de las escuelas que hemos llamado "modelos" de construcción, en donde generalmente es posible el ejercicio de controles estrictos para que los padres paguen. En estas escuelas el alto costo de las construcciones ha implicado la aportación de cuotas elevadas que, en tanto prohibitivas para muchos padres, funcionan como una negación implícita para la entrada de sus hijos en ellas. Pero además, para quienes ya han entrado resulta difícil cumplir con esas cuotas.

En esos casos, los padres pueden cambiar a sus hijos a una escuela menos costosa para no perder la escolaridad, o bien tratan de sortear los controles para permanecer en ella sin pagar todo lo que se exige; pero también puede suceder que se opongan abiertamente al pago mismo. Para ejemplificar el úl-

timo caso, se relata lo que al respecto sucedió en una de estas escuelas.

"Explica el director que el comité "ha estado activo" (para cobrar la cuota) ya que todavía se debe una cantidad que ellos garantizaron pagar a la S.O.P. en dos meses, a cambio de lo cual les dieron las llaves de las aulas.

Dir.: "El comité le ha activado, porque ellos no tienen necesidad, nomás que fueron nombrados, es su deber, pero no tienen necesidad y tras de que pierden su tiempo los ofenden, les dicen que ellos tienen tiempo para estar viniendo a la escuela, que son ricos y por eso están en la escuela, que porque les toca su parte del dinero, que se lo reparten entre el comité y los maestros. Algunos estaban levantando firmas de que nos íbamos a repartir ese dinero; entonces llamé a la persona que supe que estaba visitando a los vecinos para obtener sus firmas. 'Yo tengo testigos de eso. También le expliqué: 'Esto es delicado, porque es difamación y si no lo rectifica yo la puedo demandar'. Ella me dijo, 'Maestro es que realmente es una cantidad elevada'. Hasta eso que no se hizo para atrás. Pero desde la primera junta, antes de firmar el convenio, les dijimos. 'Van a ser \$900.00, (por padre) ¿Están de acuerdo?' Dijeron que sí y se levantó el acta y firmaron. Nadie dijo nada, sólo esta señora y a últimas fechas. Yo le dije, 'Si gusta vamos con el señor director de Obras Públicas, o con el gobernador y le pedimos audiencia para que usted le explique su problema'. Pero ya estando en eso, la señora negó que andaba pidiendo firmas, que ella sí decía que estaba muy alta la cuota, pero que no andaba pidiendo firmas. Le dije 'Mire, yo tengo pruebas, gentes que me dicen enfrente de usted que los visitó y les pidió firmas'. Ella me contestó 'La realidad es que no tengo dinero'. 'Pues eso se dice', le dije, 'pero lo que anda usted haciendo es un soborno'. La señora se enojó tanto, que me pidió la boleta de los niños y que se los llevaba a otra escuela. Yo le dije, 'Mientras usted mande a sus hijos a la escuela cumple con su deber constitucionalmente como padre de familia, no me voy a enojar si los lleva a otra escuela, pero edúquelos'. Como a los ocho días regresó con sus cuatro hijos, que 'si los podía inscribir'. Le dije que estaban las puertas abiertas, 'me intras dure la inscripción, después ya no. ¿Va a pagar la cooperación?', le pregunté. Me dijo que sí y aquí se quedaron siempre los niños". (E 14-ED).

Es poco frecuente que los padres recurran a la alternativa de la oposición contra el pago de la escuela exigido por las autoridades. Tal acción implicaría enfrentarse a un poder

mayor al que ellos pueden ejercer en un contexto como el des
crito, cuando la escuela no necesita retener o aumentar
 el número de alumnos y una mayoría de padres pagan. Asimismo,
 es remoto que puedan ejercer contra las autoridades el
 poder que les confiere el simple reclamo de su derecho a una
 escuela gratuita. Para ello se requeriría de la acción con-
 ciente y organizada de los padres que hasta ahora no se ha
 encontrado en las escuelas estudiadas.

Si bien la oposición abierta y explícita como la del caso
 presentado es poco frecuente, importa destacarla porque mues-
 tra tanto el interés y el compromiso de los sujetos de sec-
 tores populares por la educación de sus hijos, como la apela
ción a sus saberes y nociones acerca de sus derechos. La
 iniciativa de promover una acción colectiva plasmada en un
 documento con la firma de los interesados da cuenta de ambas
 cosas. En ese sentido, lo que importaría destacar es el con
tenido de la negociación: la oposición abierta (con un conna
to de organización) a pagar por el acceso a la escuela que
 se sabe y se quiere gratuita ; y por otro lado, las posibili
dades del control en este momento de la negociación.

2. El control y la resistencia cuando no está en juego el acceso a la escuela.

Las medidas impositivas de control descritas en la sección
 anterior son posibles, aunque sea como amenaza, siempre y
 cuando se negocie con los padres el acceso a la escuela a
 cambio de algún pago. Esta situación es clara tanto cuando
 se trata de escuelas que no cuentan con las aulas y maestros
 indispensables para los seis grados como de escuelas donde
 está bien cubierto el cupo de alumnos.

Sin embargo, es frecuente que algunas autoridades no sólo tengan interés en que se construya la escuela, sino en que se haga en determinado estilo. Esto puede suceder desde la primera etapa de la construcción o en las sucesivas, ya sea remodelando o ampliando lo existente. Estas autoridades entran en una competencia, identificable en la región, para que sus escuelas sean cada vez más modernas y funcionales.

Por ejemplo:

En una escuela que ya cuenta con seis aulas y maestros para los seis grados, el presidente del comité y el director, se han interesado en modernizarla y como dice este, darle otra "fisonomía". El presidente del comité es nuevo en su cargo y comenta: "La idea de lo que queremos hacer es reparar la escuela, el salón" (antiguo salón de actos en el que trabaja un grupo) "Y hay que hacer otra aula porque así como está, no merece llamarse escuela". Se queja de la mala calidad de las construcciones que les han hecho dependencias oficiales y del mobiliario con que se las entregaron. Además agrega: "Estas escuelas, no son escuelas... y es escuela federal o sea que como está, ya qué le hacemos, lo que interesa es que haya escuela. Porque si se pide una escuela de primera calidad, sí, como debe ser, con todo, mejor construcción, ¿cuánto nos costaría? ¿Cuánto nos pedirían de presupuesto?. Lo de menos es ir a pedir que le hagan a uno una escuela así, pero luego de dónde sacamos el dinero? Si con ésta nos cuesta reunirlo, los regañamos... unos sí quieren dar, que se mejore. Pienso que si la asamblea dijera queremos una buena escuela, no le hace que la cooperación fuera de mil o dos mil pesos... pero de dónde... si ganan \$500.00 a la semana si bien les va" (E5-EC).

Modernizar una construcción escolar implica remodelarla o ampliarla, a la manera de las escuelas "completas". La remodelación consiste en sustituir las construcciones más antiguas de la escuela por otras nuevas al último estilo oficial. Si se trata de ampliación, se agregan anexos también de acuerdo a ese estilo, como sanitarios, locales para dirección y cooperativa, canchas encementadas, bardas, reja, etc.

En la negociación para obtener el necesario financiamiento de los padres, las autoridades no pueden sostener, como en otros casos, que éste se pide a cambio de que haya escuela. En la mayoría de los casos existe ya el local, las aulas, los maestros y no se puede aducir que es indispensable para dar clases hacer la escuela en tal o cual estilo, o con determinado anexo. La negociación se les plantea a los padres ya no en términos de pagar para tener escuela, sino por tener supuestamente mejor. A cambio de esto, los padres pueden estar menos dispuestos a pagar que cuando se trata de tener escuela.

En las versiones de muchos padres, no se identifica la modernización de los locales escolares con una mejor enseñanza. Esta se relaciona más con lo que aprenden o no los niños y con cómo se les enseña. Sus valoraciones sobre esto tienen referentes como el que los alumnos puedan ganar en los concursos de "aprovechamiento" escolar; o que los egresados de sexto pasen el examen de admisión en la secundaria, o que los de primero salgan leyendo y escribiendo, o bien que los maestros trabajen con los niños en las aulas, no los dejen solos y no se suspendan clases, etc.

La exigencia de una calidad así entendida es el contenido que los padres pueden poner en juego en este momento de la negociación; es un contenido al que no renuncian fácilmente. Por el contrario, en determinados momentos y contextos pueden negarse a pagar obras de "mejoramiento", porque no han recibido de la escuela lo que las mismas autoridades ofrecen a cambio de ese pago, es decir, una "mejor" enseñanza.

- a) El financiamiento de la modernización: condición para una mejor enseñanza.

Este momento de la negociación, puede mostrarse en las diversas versiones acerca de una conflictiva asamblea realizada en una escuela. La asamblea de referencia se recordaba y comentaba entre los vecinos, porque en ella "muchos padres se enojaron con los maestros". Los maestros también la recordaban como la asamblea en la que, "muchos padres se nos quisieron echar encima".

En esa ocasión, algunos maestros y autoridades plantearon como una obra urgente el arreglo de los sanitarios, obra que suponía la correspondiente cooperación de los padres. Por su parte, algunos de éstos se negaban a esa petición y cuestionaban la calidad de la enseñanza que daba la escuela (aunque no se explicitara en esos términos). Reclamaban por ejemplo, que muchos niños egresados de sexto el ciclo anterior hubiera reprobado el examen para la secundaria. También reclamaban que los alumnos salieran mucho de la escuela en hora de clases.

Después de la asamblea, en la versión de algunos maestros se comentaba que en realidad los padres no querían cooperar para que la escuela estuviera en mejores condiciones. Mostrando el local preguntaban: "¿Se puede llamar escuela a esto? Ni los baños quieren arreglar"*

* Se trata de una escuela en la que hasta ese momento se había construido con recursos sólo locales, porque las autoridades del lugar no aceptaban hacerlo por convenios con dependencias oficiales. Se construía un aula por año; "al gusto" de cada comité encargado. Se contaba ya con aulas para cubrir más de dos grupos por grado hasta 6º.
(E 3-ED-EM.EC).

Por otro lado, una de las consecuencias de este enfrentamiento fue que algunos maestros "se ofendieran" y se cambiaron de escuela al año siguiente.

Sin embargo, lo importante del caso es mostrar el contenido que los padres pudieran poner en juego como algo no renunciable. Es decir la exigencia de obtener una calidad en lo que la escuela hace, frente a la petición de las autoridades para que financiaran el "mejoramiento" del local. Para los padres, en estos casos la negociación ya no es sólo por el acceso a la escuela, sino por una mejor enseñanza, de acuerdo con sus propias valoraciones sobre ésta.

Las autoridades por su parte, al promover obras de modernización, tampoco pueden apelar a las medidas impositivas de control como lo hacen cuando sí pueden poner en juego el acceso. En estos casos no pueden amenazar a los padres, por ejemplo, con retirar a un maestro porque los sanitarios nuevos no se han pagado.

El análisis muestra que en este momento de la negociación, el control ejercido por los padres puede llevar, como en este caso, incluso a que muchos maestros soliciten su cambio ante sus reclamos.

En ocasiones, ciertos proyectos de modernización ni siquiera pueden iniciarse pese a que se promueven durante años, por la resistencia de los padres. Se trata de los proyectos que implican la destrucción de las aulas más antiguas que aún existen en muchas escuelas. Generalmente en el contexto local, los padres no están dispuestos a dar sus aportaciones para esos proyectos aún a cambio de una supuesta mejor enseñanza, que es el planteamiento de quienes los promueven. En

esos casos, no sólo los padres de familia se involucran en la defensa de las aulas viejas durante el proceso, sino también lo hacen los propios miembros de comités y otros habitantes locales, algunos de los cuales son también autoridades.

En ese sentido, los directores que promueven ese tipo de proyectos tienen que intentar en repetidas ocasiones llegar a un acuerdo con los integrantes de comités para lograr su apoyo. Hay escuelas en las que durante varios años sucesivos los directores lo han intentado sin obtenerlo. Esto sucede porque el desacuerdo de los integrantes de los comités es compartido por otros sectores de la población.

Entre los que se oponen a tales proyectos de modernización están personas que cuentan con reconocimiento social en la población. Se trata usualmente de viejos con autoridad e influencia en el lugar, por su edad y trayectoria en cargos políticos y religiosos locales. Entre ellos se encuentran también los promotores y fundadores de las primeras construcciones escolares de cada población. En su oposición a la destrucción de éstas, esos viejos generalmente cuentan con el apoyo de otros habitantes locales. Los hijos, nietos y otros parientes de esos viejos, por ejemplo, son ya padres de familia en las escuelas y comparten la oposición, entre otras cosas porque también comparten la memoria colectiva local acerca de aquellas primeras construcciones, en la que destaca el trabajo que significaron, 'lo que costaron' a los habitantes.

Un padre de familia, nieto de uno de los principales promotores de una escuela y su primera construcción escolar, critica el proyecto que se pretendía para derrumbar ésta y hacer una nueva aula, moderna. (En esa escuela se acababan de construir las últimas dos aulas necesarias para cubrir los seis grados).

"Mi abuelo se enoja porque dice que a él le costó hacerla, le costó trabajo acarrear piedras y tabiques grandes y ahora, na da más para que la tiren". (P 10-EP).

Hay también otros padres que pueden estar en desacuerdo con que se destruyan esas aulas. Son padres que ahora tienen a sus hijos en la escuela de cuya primera construcción se dicen "contemporáneos". Son los habitantes que en esa época participaron como alumnos con su trabajo para esa obra.

Los directores o quienes promueven esas obras de modernización se enfrentan inicialmente a los integrantes de comités escolares; tienen que hacerlo, porque llegar a un acuerdo con ellos facilita el poder "convencer" a otros padres de familia. Si en las primeras juntas o pláticas con los del comité no llegan a ese acuerdo, los directores intentan paralelamente lo que ellos llaman "labor de convencimiento". Esta la hacen tanto con los integrantes de comités como con otros padres. En esa labor, los directores argumentan, ya sea en pláticas individuales o con pequeños grupos, o aún en asambleas escolares, sobre las ventajas de un aula nueva sobre las antiguas. Son reiteradas entre los directores que promueven estos proyectos las argumentaciones sobre lo "inadecuado" de esas primeras aulas para el trabajo docente. Es decir, se ofrece implícitamente una mejor enseñanza a cambio de contar con aulas mas "adecuadas" para la misma.

Convencer de esto a los padres no es tarea fácil aunque se

trate de integrantes de comités escolares. Ellos generalmente no se oponen a que se construya un aula nueva o se amplien las instalaciones, pero sí a que se destruyan las antiguas aulas. En sus argumentaciones al respecto dejan de lado el que esas aulas sean "inadecuadas" o no para el trabajo escolar. Lo que sí pelean es el estado material aún bueno que conservan esas construcciones. Se oponen al absurdo según su apreciación- de que se destruya un salón que "todavía sirve" y que muchas veces podría necesitar sólo una reparación. Esto lo pueden sostener por sus conocimientos sobre labores de construcción; conocen también con precisión el estado material de esas aulas en cuya realización muchas veces participaron. Sin embargo sus argumentos más reiterados aluden al trabajo y dinero que costaron esas obras, de manera parecida a como lo hacen los viejos promotores de esas construcciones.

Por otra parte, durante las "pláticas" con los directores manifiestan también una noción de propiedad sobre esas aulas. En otras palabras, le niegan al director o a cualquier otro la autoridad para destruirlas sin el consentimiento de los habitantes de la localidad.

Un maestro explica sintéticamente lo que sucedió al respecto en una escuela donde fue director comisionado. (La escuela ya contaba con aulas y maestros para los seis grados). Desde el inicio de su gestión, el director se propuso una ampliación que incluía un local para dirección, los sanitarios, y una aula. Para llevar adelante el proyecto, el director promovió la firma de un convenio con C.A.P.F.C.E. La construcción se iniciaría con un aula.

Dir.: "Fue un problema porque se tenía que tirar el aula antigua para construir un aula que se necesitaba. Porque yo solicité un aula nueva al C.A.P.F.C.E. y fueron a la escuela y dijeron que pues en dónde la construían, que no había terreno, que se tenía que demoler esa aula vieja para hacer la nueva. Esa aula se usaba todavía cuando yo llegué a la escuela, por una brigada de las misiones culturales, trabajaban ahí enseñando carpintería y cosas así con los muchachos de la comunidad y también con los de la escuela, hacían buen trabajo, pero los cambiaron (a otro estado) y... pues nosotros necesitábamos otra aula y esa era totalmente inadecuada. C.A.P.F.C.E. dijo, 'bueno maestro a Ud. le toca convencer a la comunidad'. Hice la junta y hasta miedo me dió. Se enojaron, que 'por qué se iba a tirar eso, nuestro dinero nos costó hacerlo maestro y ahora Ud. quiere tirarla, nomás porque sí y no, no se va a tirar' dijeron. Costó mucho (que accedieran) pero sí se logró convencerlos. Luego yo salí de la escuela, pero el director que está ahora no lo hizo, yo lo dejé iniciado, porque eso no se logra de un año a otro, lleva tiempo" (E 5-ED).

En otra escuela, dos directores consecutivos promovieron la modernización de las instalaciones. El primero hizo limpiar y remodelar el aula más antigua y la convirtió en local para la dirección, porque los padres no quisieron que se destruyera. Promovió la instalación de baños en lugar de fosas sépticas, aunque todavía no había drenaje en el lugar. Asimismo intentó durante su gestión, sin conseguirlo, un acuerdo con los del comité para derrumbar el antiguo auditorio de la escuela anexo a la vieja aula. El siguiente director también tenía el proyecto de sustituir las antiguas construcciones por otras nuevas sin llegar al acuerdo necesario con los integrantes del comité, aunque lo trató en repetidas ocasiones. Optó entonces por la construcción de una barda.

El director dice que próximamente tendrá una junta con los padres de familia, "porque queremos bardear, pero cuesta como \$70,000.00 acerca de eso ya platicué con los del comité, ellos sí están de acuerdo, sí quieren pero ahora falta que quieran los demás. Si quieren se hace y si no, pues ni modo puede pasar lo mismo que con el auditorio, yo era de la opinión de que las aulas se hubieran puesto ahí -señala lugar del salón y auditorio antiguo", que se le pusiera un letreiro, una bardita, un jardincito, pero los papás no quisieron. 'Usted no sabe maestro, la cantidad de dinero que nos costó eso y ahora de buenas a primeras usted quiere que se tire y no', (dijeron los papás) pues no, no quisieron" (E5-ED).

En casos como los presentados, los sujetos incluídos los de comité ponen en juego durante la negociación una noción de propiedad acerca de las primeras construcciones escolares que, como dice la tradición oral, "sólo al pueblo le costaron, el gobierno no cooperó". La resistencia en este momento implica negarse a pagar dos veces por el mismo "servicio". Asimismo, en el proceso los padres le confieren un mayor valor a lo que 'ya les costó' que a obtener a cambio de ello una supuesta mejor educación para sus hijos. La calidad de ésta para muchos padres pasa como ya se dijo por parámetros que no son necesariamente los de contar con "mejores" instalaciones escolares.

En este momento del proceso, las posibilidades de negociación desde las autoridades no tienen la fuerza del momento en el que la escolaridad de los hijos se pone en juego para los padres. Esto se relaciona también con el hecho de que cuando se trata de destruir las antiguas aulas las propias autoridades locales comparten con los padres el desacuerdo.

Esto no implica que no les interese la realización de otras obras para 'mejorar' las instalaciones. No obstante cuando se proponen obras de modernización escolar, algunas autorida-

des locales, generalmente priorizan otras obras que les interesa promover en la población como auditorios, parques, iglesias, etc. En esos casos, las diferentes autoridades locales y escolares compiten por el financiamiento de los habitantes para los proyectos que a cada una interesan. Esta competencia incide en el proceso de negociación, en tanto quiebra las posibilidades de las autoridades que negocian con los padres por su financiamiento para la modernización del local escolar. No es posible "convencer" a los padres sobre la "necesidad" de una "mejora" cuando entre las propias autoridades se defienden proyectos distintos.

Los distintos momentos históricos de las escuelas, las diferentes historias e intereses de los sujetos involucrados en cada momento y lugar, definen la particular forma en que se expresan los diferenciales contenidos por los que negocian los sujetos en el proceso.

Sin embargo, algo que sí representa una continuidad en el análisis del proceso de negociación es que siempre hay quienes negocian por acceder y permanecer en la escuela de la manera mas cercana a lo gratuito posible y siempre hay quienes, en un contexto particular, condicionan de una u otra forma ese acceso al financiamiento por parte de los padres. Interesa destacar que ese proceso de negociación tiene lugar a partir de dos cuestiones principalmente. Por un lado la escatimación por parte del Estado al cumplimiento cabal de la gratuidad escolar primaria; por otro el interés de los sectores populares por la educación primaria para sus hijos así como la noción que poseen sobre su derecho a obtenerla gratuitamente.

REFLEXIONES FINALES

Durante el proceso de investigación se me plantearon algunas reflexiones que considero necesario mencionar. Ellas pueden ubicarse en dos planos, el primero y más general se refiere a la crítica que hace el trabajo al parcial cumplimiento estatal de la gratuidad escolar primaria. El otro plano de la reflexión alude a las posibles implicaciones del trabajo como propuesta de construcción de un conocimiento útil para la práctica en el campo educativo.

En relación al primer plano señalaría que si bien la política del Estado en materia educativa expresa tendencialmente intereses dominantes también representa, de cualquier manera en el contexto de nuestro país, una opción vinculada históricamente con los intereses populares. El carácter público y estatal de la educación primaria no sólo es pilar del fortalecimiento del Estado posterior a la revolución y un espacio disputado a los sectores privados, sino también una demanda y conquista del pueblo.

La crítica que este trabajo plantea se adscribe a una posición política que demanda el cumplimiento cabal de la obligación estatal respecto a la educación primaria gratuita.

Es necesario recordar que este trabajo permite mirar al sistema desde su unidad singular, la escuela. Esta focalización hace posible mostrar facetas e información diferentes a las que pueden apresarse en los estudios cuantitativos o estructurales acerca del financiamiento escolar.

El conjunto de las aportaciones estatales para el sistema nacional de educación primaria es importante. Cubre por ejemplo el pago del personal docente y administrativo, los costos rela

tivos a la infraestructura escolar, los costos del equipo y material didáctico, etcétera. Sin embargo, la distribución de esos recursos es diferencial. A las escuelas ubicadas en centros urbanos y cabeceras de cierta importancia llegan prioritaria y mayoritariamente los apoyos materiales oficiales. En la medida en que las escuelas se alejan de esos lugares y aumenta la población campesina disminuyen los recursos que se les proporcionan*. En estas escuelas, los gastos de operación, mantenimiento y parcialmente los de construcción son pagados por los padres de familia (aún la llegada de los libros de texto hasta las escuelas requiere que se pague su "arrastre").

En este sentido, los padres de familia que proporcionalmente pagan más por la escolaridad son los de menores recursos. El costo escolar cubierto por ellos es más alto que para otros en dos sentidos; primero, porque es precisamente a sus escuelas a las que llegan minimizados los apoyos estatales y segundo, porque esos padres se ubican entre los sectores más empobrecidos en una sociedad clasista.

Los rubros del gasto que el Estado nocubre en las escuelas (no en el sistema) son indispensables para su existencia misma; ello conduce a las autoridades interesadas en la operación de esas escuelas a tratar de obtener el necesario financiamiento de los padres. En el cruce de este interés de ciertas autoridades con el de los padres por la escolaridad de sus hijos pero también por la gratuidad, se ubica el proceso de negociación y es sólo desde esa perspectiva que se alude en el

* El hecho de que una escuela cuente con todos los apoyos materiales no deriva necesariamente en una mejor "calidad" de su enseñanza. A partir de esta investigación en cambio habría elementos para cuestionar la existencia de tal relación, lo que sería motivo de otro trabajo. Esta afirmación no invalida la demanda al Estado por mejores condiciones materiales para las escuelas.

trabajo al financiamiento escolar,

Respecto al segundo plano de reflexión antes anunciado señalaría que este trabajo representa una propuesta de aproximación al conocimiento de la escuela en su dimensión cotidiana. Esta propuesta tiene derivaciones para la práctica. El conocimiento de esa dimensión de lo escolar resulta de singular importancia para cualquier proyecto educativo que se proponga una incidencia en las prácticas escolares reales. Sin embargo, no es pretensión del trabajo plantear generalizaciones respecto al específico proceso construido en la tesis, ni a los contenidos y formas particulares en que se negocia por éstos en cierto contexto. Importa en cambio destacar la aproximación teórica y metodológica en que se basa el trabajo. A partir de ella parece posible una reconstrucción de las prácticas cotidianas escolares y de los procesos en los que se dirimen diversos contenidos sociales en relación a la educación. Además de los supuestos teóricos que sustenta tal aproximación, ésta requiere de la rigurosa documentación de las prácticas en estudio y su necesaria historización anclada siempre en los particulares sujetos que las realizan y en sus ámbitos sociales específicos. Esta propuesta se confronta con aquellas desde las cuales se supone conocida y evaluable "a priori" la vida diaria escolar a partir de cualquier supuesto sobre un "deber ser" de la escuela. En ese sentido la tesis se adscribe a una línea de investigación que se propone la reconstrucción de la escuela como objeto de conocimiento, lo que supone reconocer una insuficiencia teórica al respecto. En esta reflexión resulta aleccionadora una afirmación gramsciana:

"El conocimiento de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es ["..."] como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado ["..."] una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario es preciso efectuar inicialmente ese inventario" 14

El conocimiento "de lo que realmente" es este nivel cotidiano de la realidad escolar tornará sin duda más fecundas las acciones generadas para transformar las prácticas que lo conforman.

NOTAS

1. Ezpeleta Justa y Rockwell Elsie: "Escuela y Clases Subalternas" en: Cuadernos Políticos No. 37. Julio-Septiembre 1983. Era. México. p.71.
2. Esa versión etnográfica se basa en el debate que, respecto a la relación entre teoría y etnografía, sostiene Elsie Rockwell con la etnografía tradicional de la antropología funcionalista y con sus distintas versiones actuales en el campo educativo.
Ver: Rockwell Elsie: "Teoría y etnografía en la investigación educativa" en: Cuadernos de Formación No. 2, Santiago, Chile; Red de Investigación Cualitativa de la Realidad Educativa, 1984.
3. Ibidem. p. 16.
4. Ibidem. p. 27 y 28.
5. Los conceptos del sujeto, vida cotidiana y su historicidad se trabajaron en el proyecto sobre el análisis de numerosas obras. Su discusión fue necesaria para la construcción de las categorías que en él se elaboraron y para las construidas en esta tesis. Para este trabajo fueron particularmente importantes, las siguientes:
Agnes Heller: Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977, e Historia y vida cotidiana. Aportación a sociología socialista. Barcelona, Grijalbo, 1972 de Antonio Gramsci, las Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno y El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, ambas publicadas en Cuadernos de la Cárcel, por Juan Pablos, en México, 1975; varios ensayos de Carlos Monsivais, en especial sus "Notas

sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México" publicadas en el No. 30 de Cuadernos Políticos, de octubre-diciembre de 1981, en donde también se publica de Adolfo Gilly: La acre resistencia a la opresión (Cultura nacional, identidad de clase y cultura popular); de E.P. Thompson, La formación histórica de la clase obrera, Barcelona, Laíá, 1977; de Robert Linhart, De cadenas y de hombres (México, Siglo XXI, 1979) y de Luis María Gatti un par de artículos publicados por la revista Crítica, de la Universidad Autónoma de Puebla: Clases sociales y reciprocidad interdoméstica (No. 10-11, 1981).

6. Ezpeleta, J. y Rockwell, E.: Op. cit. p. 73.
7. Rockwell Elsie y Ezpeleta Justa: "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" en: Revista Colombiana de Educación No. 12, C.I.U.P. 2º Semestre, 1983. Bogotá. p. 27.
8. Para trabajar el concepto de "escala cotidiana" fue básico el texto de Rolando Gracia "Enfoque metodológico para el Programa S.A.S.", en el documento (mimeo) Programa de Investigación interdisciplinaria, UAM-UNRISD. Sistema Alimentario y Sociedad (S.A.S.): el caso mexicano.
9. La categoría "Comunidad" con relación a la categoría "escuela", tal como es usada en la teoría pedagógica y en numerosas investigaciones de sociología y antropología de la educación, fue objeto de una discusión permanente en las primeras etapas de este trabajo, dada la obvia relación entre el tipo de referente empírico a que aluden y el que nosotros trabajamos. Desde nuestra perspectiva teórica debimos desecharla al convencernos que ellas oscurecen las dife

renciadas y heterogéneas relaciones que en la vida cotidiana, se evidencian entre los diferentes sectores sociales y las escuelas.

10. Ramírez, Rafael: La escuela rural mexicana, México, Setentas, 1976; Raby, David: Educación y revolución social en México (1921-1940), México, Sep-Setentas, 1974; Solana, Fernando et. al.: Historia de la educación pública en México, México, FCE, 1981; Vaughan, Mary Kay: Estado, clases sociales y educación en México, México, FCE-SEP-80, 1982. Fuentes M., Olac: Educación pública y sociedad, en México Hoy, México, Siglo XXI, 1979.
11. Rockwell, E. y Ezpeleta, J.: Op. cit. p. 20.
12. En la elaboración del concepto de memoria histórica, fueron fundamentales los textos de A. Gramsci, Adolfo Gilly, Carlos Monsivais y E.P. Thompson ya citados, el de José Joaquín Blanco: "Cultura nacional o cultura de Estado" en Cuadernos Políticos No. 34, México, octubre-diciembre de 1982 y el de Carlo Guinsburg; El Queso y los gusanos. Barcelona, Muchtinik, 1981.
13. El texto de John Holloway, "El estado y la lucha cotidiana" Cuadernos Políticos No. 24 abril-junio de 1980, fue particularmente inspirador para desarrollar esta construcción.
14. Gramsci, Antonio. El Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, en Cuadernos de la Cárcel, No. 3, México, Juan Pablos, 1975, p. 12.

BIBLIOGRAFIA

- Aricó, José: Marx y América Latina, México, Alianza, 1982.
- Baudelot, y Establet,: La escuela capitalista en Francia, México, Siglo XXI, 1977.
- Berger, P. y Luckman,: La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, 1969.
- Bourdieu, P. y Passerón, J.: La reproducción, Barcelona, Laia, 1975.
- Chesneaux, J.: ¿Hacemos tabla rasa del pasado?, México, Siglo XXI, 1977.
- De Ipola, E.: La Bemba, s/r. (mimeo).
- De la Peña, G.: El aula y la férula, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1981.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E.: Estado y clases subalternas, en Cuadernos Políticos, Np. 37, México, junio-agosto de 1983.
- Foucault, M.: Vigilar y castigar. México, Siglo XXI, 1976.
- Fuentes M., Olac: Educación Pública y sociedad, en México Hoy. México, Siglo XXI, 1979.
- Cargani , Aldo: Crisis de la razón, Siglo XXI, 1983.
- Gatti, Luis María: Clases subalternas y reciprocidad interdoméstica, en Crítica, Universidad Autónoma de Puebla No. 10-11, julio-diciembre de 1981.
- Geertz, C.: "La descripción profunda: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en The interpretation of Culture, New York, Basic Books, 1973. (Traducción DIE).
- Gramsci, A.: Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura, México, Juan Pablos, 1975.
- Gramsci, A.: Cuadernos de la cárcel: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. México, Juan Pablos, 1975 y
- Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. México, Juan Pablos, 1975.

- Holloway, J.: "El estado y la lucha cotidiana" en Cuadernos Políticos, No. 24, México, abril-junio de 1980.
- Heller, A.: Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península, 1977.
- Heller, A.: Historia y vida cotidiana, Barcelona, Grijalbo, 1972.
- Henry, J.: La cultura contra el hombre, México, Siglo XXI, 1973.
- Henry, J.: Ensayos en educación, Caracas, Monte Avila, 1975.
- Kosik, K.: Dialéctica de lo concreto, México, Grijalbo, 1970.
- Macchiochi, M.A.: Gramsci y la revolución de Occidente, México, Siglo XXI, 1980.
- Mercado, Ruth: "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria". Ponencia presentada a la Conferencia Nacional para una Educación Democrática. México, 1981. (Mimeo)
- Monsivais, Carlos: "Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México", Cuadernos Políticos, No. 30, México, octubre-diciembre 1981.
- Muñoz Izquierdo, Carlos: "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. IX, No. 3, México, 1979
- Ogbu, John: "School Ethnography: A Multi-level approach. Mimeo U. of California, Berkeley, 1980. (Traducción DIE).
- Portantiero, Juan C.: Los usos de Gramsci. México, Pasado y Presente, 1977.
- Ramírez, Rafael: La escuela rural mexicana, México. Sep-Setentas, 1976.
- Raby, David: Educación y revolución social en México (1921-1940), México, Sep-Setentas, 1974.
- Rockwell, Elsie: "Teoría y etnografía en la investigación educativa en Cuadernos de Formación No. 2, Santiago Chile. Red de Investigación Cualitativa de la Realidad Educativa, 1984.

- Rockwell Elsie y Ezpeleta Justa; "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" en ; Revista Colombiana de Educación No. 12, C.I.U.P, No. 2º semestre 1983, Bogotá.
- Scanlon, Arlene. "Guía preliminar para la clasificación de datos sobre la organización social de escuelas", Revista del Centro de Estudios Educativos, México, Vol. V, No. 1, 1975.
- Schmelkes, Sylvia, et. al. "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal". Informe presentado a la Secretaría de Educación Pública, México, 1973.
- Solana, Fernando, et. al.: Historia de la educación pública en México, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Stubbs, Michael y Delamont Sara, Explorations in classroom observation, New York, Wiley, 1978, (Traducción: Las relaciones profesor-alumno, Barcelona, Oikos-Tau, 1978).
- Tedesco J. C.: Crítica al reproductivismo educativo, México en Cuadernos Políticos No. 37, Julio-Septiembre, 1983.
- Thompson, E.P.: La formación histórica de la clase obrera, Barcelona, Laia, 1977.
- Trotsky, Leon. El nuevo curso, problemas de la vida cotidiana, México, Cuadernos de Pasado y Presente No. 27, Siglo XXI, 1979.
- Varsina, Jean. La historia oral. Barcelona, Labor 1966.
- Vaughan, Mary K. Estado, clases sociales y Educación en México, México. Fondo de Cultura Económica, SEP/80 No. 28 1982.

ANEXOS

Los anexos se incluyen para mostrar el tipo de trabajo que antecede la elaboración de la tesis. El primero es uno de los registros de asamblea que se utilizaron, y representa la primera elaboración de notas de campo, tomadas en este caso sin grabación. El segundo anexo, la explicitación del registro, representa uno de los niveles de análisis que preceden la elaboración de la descripción analítica final. Esta descripción se ubica en uno de los momentos iniciales del trabajo. Responde a la necesidad de comprender la lógica que tienen las prácticas de los sujetos en su propio contexto y de buscar la significación de estas prácticas para el proceso de negociación que comenzaba a construirse. Se presentan como documentos de trabajo, tal como están en el archivo del proyecto.

Nota: En virtud del compromiso por conservar el anonimato de los sujetos que aparecen en este anexo, los nombres de personas y lugares registrados se cambiaron.

esc. 14

8/X/79 9 a 12.10 hs.

Obs. Junta de padres de fam. para nombrar mesa directiva.

Obs. Ruth Mercado

Versión ampliada de Ruth Mercado del registro tomado en el lugar.

Llego a las 9 hs. Veo por toda la calle llegar de varias direcciones a los padres de familia con sus hijos a la escuela. La mayoría son mamás pero también hay muchos papás.

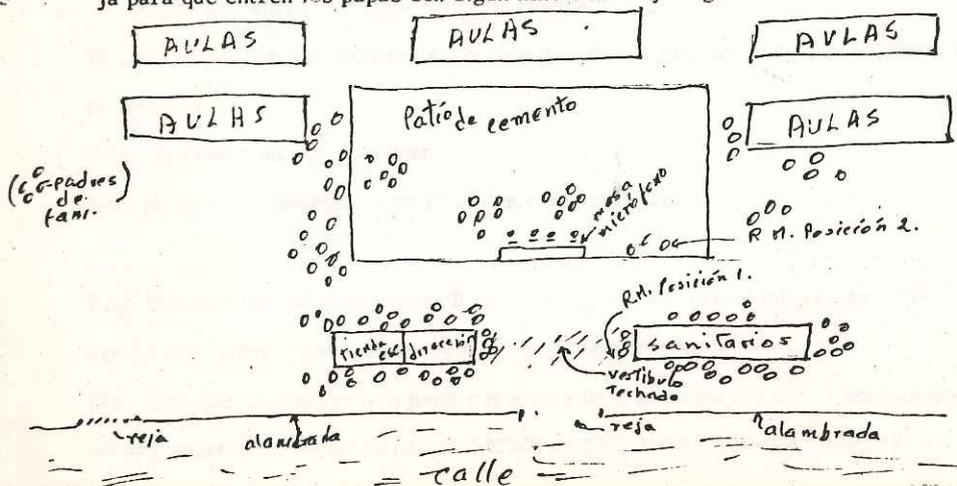
Hay un grupo numeroso de niños y gente frente a la reja principal de la escuela, que llega hasta la calle.

Veo desde el coche al director en la reja. Después se aleja y va hacia adentro.

9.05 Director habla por el micrófono: "maestros favor de pasar a sus salones con sus alumnos. Los alumnos ya están entrando a los salones"

Pasan por la reja los Aos. al parecer los que van con sus papás.

Una Ma. (la misma que llegó tarde el día 5?) vigila la entrada. Abre la reja para que entren los papás con algún niño o niños y luego la vuelve a cerrar.



Entro y me coloco de pié en el vestibulo del lado derecho. (obs. pos. 1) junto a unas madres de familia.

Los padres de familia que van entrando se colocan de pié a los dos lados del vestibulo recargados en la pared, otros se distribuyen por la parte de atrás de la dirección y sanitarios, otros por el frente y otros más a los lados del patio encementado como se ve en el plano.

Veo que algunos padres y madres traen un papel en la mano, algunos lo muestran a la maestra de la reja al pasar, otros no.

9.15 el Dir. llama por el micrófono: 'Sr. secretario, Señor, Tesorero. Señor Presidente favor de pasar a sentarse para que de principio la junta' - indica la mesa que se encuentra al frente del vestibulo, sobre el patio encementado donde también está colocado el micrófono.

La mayoría de los que entran son mujeres pero hay también muchos papás.

Hasta el momento hay un grupo de aproximadamente cincuenta alumnos frente a la reja. Muchos llevan el suéter verde del uniforme.

Hay dos Sras junto a mí que comentan que 'se quedaron muchos niños afuera' otra dice que "muchos ya se regresaron" "es que nunca lo hacen (cerrar la reja) hace ocho días dijeron que los que no vinieran sus mamás, los regresaban y no es cierto, los dejaron pasar... por eso ahora, otra vez, creyeron, pero vale que no..."

Llega otra Sra. a hablar con las dos junto a mí que 'su comadre no vino y me decía "por ahí le llevas a mis hijos, porque yo no voy" y allá se quedó, yo le dije "no que a la mejor no les dejaban entrar."

Una de las Sras. le dice "sí, sí entran, mi cuñada no vino y yo me traje a sus niños, se metieron con los míos y sí entraron" (orgullosa, pudo burlar la

vigilancia de la escuela) otra Sra. le dice a la que llegó ' que se salga, ella le dice que "no, no dejan salir" la que se lo sugirió le dice 'sí, vente, si yo me salí hace rato'.

Van las dos a la reja le dicen algo a la maestra y la Sra. que quería salir se le (y tal vez trae a los niños de su comadre?). Dicen las dos junto a mí que 'muchas ya se salieron'. (Sólo iban para hacer entrar a sus hijos a la escuela y ya se salieron?).

Una de ellas. " a ver ... y ni así... somos poquitos" (que así pueden obligar a los padres a ir a las juntas?)

Otra vez una de las dos Sras. "también unos niños se metieron temprano... mi esposo pasó por aquí temprano y me dijo que unos niños se metieron cuando todavía no llegaban los maestros".

9.20 Dir. siempre por micrófono: "por favor las personas fuera del edificio (seis) ^{pedidos} que pasen...Maestra de guardia tome nota de los alumnos fuera de la escuela."

Ahora hay aprox. 20 niños fuera de la reja.

El Dir. llama por sus nombres a los tres o cuatro Sres. que permanecen frente a la reja.

Sres. le contestan algo, riéndose.

Sras junto a mí, también entre risas "que no los dejan"

.....

9.25 Entra un Sr. al que de inmediato se dirige el dir. por el micrófono: "Sr. agente municipal, pase a sentarse por favor" indicándole la mesa.

Dir. dice que 'da comienzo la junta y que va a leer el orden del día.' " empezamos tarde porque a las nueve en punto no había quorum incluso ahorita no lo hay."

Lee el orden del día.

'Que se va a pasar al 1° punto que es lectura del acta anterior'

Mientras habla observo que entra un Sr. y pasan con él como 10 niños. Todas las mamás que lo ven lo festejan con risas y comentarios jocosos. Al parecer es obvio que no todos son sus hijos y se pasaron con él algunos niños cuyos papás no fueron. Sra. "a poco todos esos hijos tiene?" El Sr. que entró oyó las risas de la gente, voltea hacia atrás y es cuando se da cuenta de la cantidad de niños que entraron con él.

Escucho que el Dir. está leyendo el acta de la Junta anterior uno de los puntos dice que se trató lo del uniforme dando límite hasta Noviembre para que lo traigan todos los niños y del uniforme de gala, que estuvieron de acuerdo en cambiarlo.'

..... En otro punto lee la lista de gastos que trajo el comité del conserje pero que a él le pidieron que lo leyera: Solo puedo registrar algunos:

"Se reunieron 21,765 pesos de las cuotas que dieron de 120 pesos para el conserje; préstamos que se le dió al conserje: que la sociedad de madres de familia trabajó con la asesoría del maestro (2) o del señor (?) Jorge Blanco y reunieron \$4,491.05 con lo que compraron: una vitrina para los trofeos que costó \$2,600.-- los vidrios para la otra vitrina que costaron \$600.00, gises \$518.40 Total \$3,718.40 Del resto se compraron juegos de geometría de madera para los maestros. También dice en el acta que la asamblea no estuvo de acuerdo en que tomara posesión, la mesa directiva hasta que estuviera la mayoría. Dir. termina de leer el acta luego dice que "quiero recalcar lo del uniforme para los que no vinieron la vez pasada, eso está ya determinado porque la asamblea es soberana y fué

que
 decisión de la asamblea para el uniforme de diario se les va a dar de plazo hasta Noviembre o sea todo el mes de Octubre ... "....." para el de gala", ' que se va a cambiar que se les dejaba al criterio de las maestras para que ellas escogieran el color y el estilo, se les da de plazo tres meses, hasta diciembre."
 "Se les recuerda que no dejen de mandar a sus hijos con dicho uniforme. El de diario repito: será el mismo"

9.35 "Vamos a nombrar al comité de padres de familia, para eso vamos a nombrar la mesa de debates".

Siguen llegando niños con mamás y papás "... con la atenta súplica de que la persona que salga designada" ' no ponga' "pretextos para no aceptar la designación". Agrega algo como que 'estamos acostumbrados a que muchas personas designadas pasen y agrandezcan que se les nombre y digan' "perdónenme pero no puedo aceptar por esto o por lo otro'. "Pero una vez designada tendrá que aceptar la designación de la asamblea, tendrá que acatarse, repito, a la voluntad de la asamblea porque uds. son los que ordenan".

"Les suplico a los padres de familia que van a proponer, piensen porqué, a quién van a proponer. Las personas que nombren como sus representantes, bien o mal con ellas trabajaremos, si son activos, tienen deseos de colaborar, la escuela tendrá que acrecentarse día a día, si ellos por su trabajo o circunstancias personales no desempeñan el trabajo que tienen que hacer, un servidor, sin ese apoyo no puede hacer gran cosa. De una u otra manera, nosotros trabajaremos, naturalmente que si no hay apoyo, el rendimiento será menor." Hay una interacción entre un Sr. de la mesa o que está cerca de la mesa y el director. Luego el dir. dice a todos: "Vamos a escuchar primeramente el informe del comité que hasta orita está en funciones (comité del conserje (?))
 de padres c?"

Un Sr. de la mesa le pasa unos papeles

Entra una Sra. y con ella como 10 niños. También muchos papás y mamás festejan el hecho, (detalles como este pasan por completo desapercibidos para la mesa.)

Dir. "Por mi conducto el comité va a informar". dice algo así como 'de lo que ha ingresado y ha gastado ese comité! "estas personas, algunas son de 100 otras de 120 la cooperación que han dado,, pero la mayoría son de 120"
 Empieza a dar lectura a una lista de nombres.

9.40 Termina de leer la lista

"Total de señores total reunido \$21,765"

'Ahora se va leer la relación de los que no han cooperado."

..... Cuando va como en el 3er. nombre.

Sra. cerca de mí grita: "¡ Yo le dí y José no me dió el recibo! ¡ no sea bandido! ¡ yo se lo dí el dinero pero no me ha entregado el recibo!"

Director tiene que interrumpir un momento la lectura, *sin decir nada. Luego sigue leyendo.*

La Sra. se dirige a un Sr. parado junto al director (de la mesa)

Este Sr. José (es el Tesorero del comité.) Hace gestos como de querer hablar pero como el director sigue con la lectura, le .. indica con la mano a la Sra. que se espere. (que luego le va a contestar.)

Dir. vuelve a interrumpir la lectura y dice "los que tengan algún problema o inconformidad pueden pasar después a la mesa para averiguarlo."

(es notoria la habilidad del director para pasar las cosas a un plano menos peligroso como la manifestación de esta Sra. que exalta los ánimos de otros padres.)

Se percibe excitación en la asamblea. Todos hablan, muchos se rieron ruidosamente cuando la Sra llamó a José bandido.

Dos Sras. junto a mí comentan que es cierto lo de José, una de ellas dice que 'cuando fue a pagarle a su casa tampoco le dió el recibo "que porque no los tenía"

le dijo "ven el lunes" y tampoco, luego fue a buscarlo a la escuela y hasta que al fin se lo dió después de varios días!

"Dir está leyendo la lista de gastos.

Registro sólo algunos datos:

..... "Pago del conserje durante 23 quincenas: \$18,400.00 gastos día de reyes
..... gastos de una corona \$350.00 ... aquí no dice de que se trata, pero debe ser la corona para un aniversario más del general Juan Xitle", Sra. La misma que reclamó que no dieron su recibo ahora ya se cambió de lugar y no la veo sólo escucho su voz gritando: "pero para eso les pidieron a los niños" interrumpe al director que estaba diciendo gastos de diez de Mayo

Dir interrumpiéndose: "no, a los niños no se les pidió ni un centavo para la corona". Con mucho énfasis (en tono de estar convencido de ello)

Sigue leyendo: "gastos para la reparación de los sanitarios, gastos para la protección de las ventanas, gastos para las salidas a Santiago dice que también "hay que agragarle lo que se va a pagar de unas sillas que se mandaron hacer"

"... en caja hay \$58,00

Dir. luego pide 'si están de acuerdo con esta acta levanten la mano'.

Unos pocos la levantan.

Dir "Señores por favor, para no alargarse mas esta junta, sírvanse levantar la mano".

Ahora la levantan mas personas, al parecer, mayoría

Un Sr. habla cerca de la mesa pero no en el micrófono pregunta que cuánto fue del conserje que quién pidió prestado: "¿el comité para el pago del conserje?"

Dir. contesta que "el conserje le pidió prestado al comité."

Sr. pregunta hasta cuándo (qué mes) se pagó al conserje!

Dir. cede la palabra a un Sr. de la mesa (pte. del comité?)

Sr. se levanta y dice que "hasta agosto"

Sr. que preguntó vuelve a decir algo sobre el conserje pero no se oye.

Dir. dice que pidió prestados \$800.00 de la quincena de septiembre. (el conserje)

Otro Sr. con sombrero pasa al micrófono: ' que no sabe "qué problemas ha tenido este comité que pagó hasta Agosto siendo que nosotros (?) empezamos desde orita y Septiembre ¿quién paga?"

José pasa al micrófono a contestar porqué se pagó al conserje sólo hasta Agosto (No reg) Cuando termina con esa explicación contesta a la Sra. que le reclamó lo del recibo...

..... ' yo se lo voy a poner (el dinero) si Ud. dice que yo se los tomé, que soy un ratero bueno, si usted dice que lo dió, pero hay otras personas que son testigos que luego que pagaban yo les daba el recibo aquí en la escuela ...'

Sra. gritando lo interrumpe ' que sí se los dió' claro que se los dió, pero él "los agarró". Se oye gran ruido de voces. Todos hablan, comentan entre si.

Sr. frente a mí en el vestíbulo grita "Pues debe de haber algun comprobante de ese recibo."

..... José .." como quiera, pero faltan 42 personas de pagar."

Dir. pasa a decir que el comité saliente va a pagar lo que falte del conserje y los \$800.00 que pidió prestados que es lo de la 1a. quincena de Septiembre.

Agente Mpal. Que hay aquí 42 señores que no han pagado, que si van a pagar o no: Muchos gritando: "si, que paguen! ¡que paguen!"

Otro Sr. pasa al micrófono (Sr del comité, conserje?) dice que todos deben de cumplir que él está de acuerdo que aunque a algunos no les alcanza pero como padres de familia todos deben pagar, que eso está bien pero que hay algunos

maestros que tienen sus chiquillos en la escuela y que yo sepa, no sé si ellos también han pagado las cuotas porque también son padres de familia y tienen sus hijos aquí y digo, si ellos también pagan, además es como un ánimo para los padres de familia ... no sé que piensen ustedes ... "....."

Fuertes aplausos de la gente. Comentarios de acuerdo.

Otro Sr. (Pte del comité?) "la lista que tengo es de puras personas de la comunidad, no tengo maestros, ustedes dirán si como vulgarmente se dice "los pasamos a rasurar"

Muchos "si"

Aplausos menos que al anterior.

Dir. "Yo nada más digo quiénes van a cobrar a los Señores," señala la lista de los que deben.

Mismo Sr. (Presidente comité?) "Bueno, vamos a cobrar de una manera muy dura, que no entre el que no ha pagado."

Muchos, mayoría gritan que sí.

Sr. "¿están de acuerdo?"

Muchos, "Si, que no entren"

Dir. toma micrófono, "está bien, pero como yo no quiero problemas después, aquí los señores - señala a los de la mesa- que se entiendan con eso. Porque luego dicen que yo no les dejo entrar a sus hijos a la escuela... que sean ellos. Ustedes decidieron que no se dejen entrar, y está asentado en el acta, con los señores se entienden, conmigo ya no vengan".....

10.05 Entran varias mamás (cinco o seis) que llegan a la junta.

Dir. "Pero que quiere decir otra cosa" adopta un tono formal empieza a hablar

se
mas pausado. "He visto que hasta ha habido aplausos cuando habló de los maestros" 'que porque no pagaron su cuota, aplauden cuando se habla mal de los maestros, pero no hablan de su labor, de su entrega'.....

Habla durante unos momentos exaltando la figura del maestro.

..... "Ustedes dirán que percibe un salario, sí..." 'pero que es poco para lo que se le pide, '(o algo así)

..... "Ustedes saben que un obrero gana más que un maestro? pues así es..."

Mientras habla, hay un gran silencio entre el auditorio.

Sra. junto a mí, quedito "a ver aplaudan".

Dir. sigue hablando que 'a nosotros los maestros al lugar donde -----

vamos no nos queda mas que adaptarnos a lo que ahí se dice. Yo no estoy diciendo que no paguen los maestros su cuota, si ustedes dicen que ellos paguen pues que paguen. "pero'que sí tengan en cuenta la labor del maestro(o algo así.)....."

Que los señores del comité le han pedido de favor que lea de nuevo el informe de los gastos para los que no oyeron bien o que quieran tomar nota que saquen un lápiz y un papel y anoten. Repite el informe completo sólo puedo registrar algunos datos:

..... "... Viajes a Santiago y Caridad, \$ 700.00 que se acuerden que a Caridad fueron a concursar sus hijos y a Santiago que fueron a la clausura del curso de los maestros'....."

Quando habla de la protección de las ventanas dice que se pusieron porque en la dirección están las cosas delicadas de la escuela y por eso se pusieron barrotes en las ventanas.

Que el comité (conserje?) cooperó con \$21,765.00, los padres de familia con \$7.50

.....

"29,107.00 (?) es la cuenta de los gastos. Además se le aumentan \$1,600.00 que se van a pagar al conserje del mes de septiembre"

..... Dir sigue diciendo por el micrófono: "pregunta al Señor Tesorero si ya hicieron bien sus cuentas o si ya quedaron conformes." Una Sra. (la misma del recibo?) "Pero la cooperación del conserje era de cien pesos y ahora de ciento veinte, cuando la aumentaron?"

Dir. "Yo sólo leí lo que me pidieron, pero los que saben y manejan el dinero son los Sres" -indicando con el brazo a los de la mesa- se sienta.

Un Sr. de los que están parados cerca de la mesa se acerca al micrófono: "yo creo que revolvieron el dinero del comité y de nosotros los padres de familia y eso yo lo veo mal, a mí me gustaría que fuera por separado y pues también ver lo que dieron los señores del comité."

Dir. toma el micrófono y dice algo referente a que 'si lo que quiere es que le lean una relación de lo que cada uno del comité dio, para contestar a su pregunta'.

Sr. vuelve al micrófono: 'si quiere eso.' "pero no porque pregunté', sino porque está en el deber del comité".

Dir. Lee la relación que le pasa uno de los Sres. de la mesa va leyendo el nombre de cada uno de los miembros del comité y la cantidad que aportó

No registro, nombra aproximadamente seis a ocho señores y las cantidades que dio cada uno fluctúan entre 300 y un poco más de mil pesos.

Hay cerca de la mesa dos grupos de señores, uno atrás muy cerca de los de la mesa ^{que} de vez en cuando hablan con el director o con alguno de la mesa, otra a un lado de la mesa un poco más retirado.

Otro Sr. pasa al micrófono: que se hizo surtido rico con las dos cooperaciones -se oyeron risas y comentarios de acuerdo como 'sí', 'sí cierto.'- que hay la que

dá el comité de educación (soc. de p. de fam.) 'que antes la cuota fue de cien pesos para el conserje y que de todos modos no se sabe cuánto fue de cada cosa' y algo así como que 'no se sabe cuánto deja a la escuela el comité del conserje.'

Otro Sr. pasa a hablar de lo mismo que 'el comité de conserje debe dejar un gránito de arena para la escuela y que como se revolvieron las cuentas, resulta que no queda nada'.

..... También menciona de nuevo lo de que 'la cooperación para el conserje era de 100 pesos y ahora es de 120'.

La misma Sra. del recibo interviene otra vez para recalcar que cambiaron la cuota

Mientras los Sres hablan en el micrófono el dir. escribe algo.

Dir. luego toma el micrófono: "yo me tomé la libertad de hacer una cuenta rápida a ver si están de acuerdo o si no, les damos tiempo a los señores del comité para que con calma hagan la cuenta como ustedes quieran... lo que se ha pagado al conserje son 20,000 pesos pero hay reunidos 21,765, como quien dice tienen en su mano 1,765 que iban a ocuparse para pagar las sillas, pues ahora tendrán que ir los señores del comité con la persona a quien encargaron ese trabajo y decirle ora sí, como dicen: "que dice su mamá que siempre no" y que pongan aquí en efectivo ese dinero en efectivo para que ustedes dispongan de él en lo que quieran que se gaste"

.....

"Una Sra. frente a mí (en tono de broma) "pues para cervezas, con eso les alcanza para todos".

Los de cerca de ella festejan el comentario y bromean.

El dir. en tanto, seguía hablando.

... Y le voy a suplicar, al comité que no disponga de ese dinero", 'que fue un

error' "para que no se cometan otros errores. como éste y no nos pongamos tan exigentes como ahora";

Sr. frente a mí levanta la mano: "A otra cosa, maestro" (¿ya se quieren ir?)

Dir. "vamos a pasar a proponer presidente para la mesa de debates."

Sra. grita: "¡Raúl Peña!"

Sres. frente a mí, se rien mucho.

Dir. "pase al frente por favor" - indica la mesa."

"... Ahora hay que proponer dos escrutadores... también pueden ser señoras.

Nada más tienen que contar."

Alguien propone a otro señor.

Dir. "pase por favor a la mesa de honor"

El Sr. pasa. Al pasar algunos le hacen comentarios en broma de que se va a sentar en la mesa de honor.

Dir. "falta otro"

Nombran a otro. Hombre.

Dir. lo llama por su nombre y que "pase al frente por favor".....

"... Queda nombrada la mesa de debates exclusivamente para este punto del nombramiento del comité."

10.30 Un Señor de lentes-no se quién es-con el director tratan durante unos minutos de hacer funcionar el micrófono.

Pte de debates 'recibimos proposiciones de toda la asamblea'

Dir. "aquí una señora propone a Dice el nombre (no reg)

"Ustedes que dicen?"

Nadie dice nada

El dir. habla con el pte. de debates y otro cerca del micrófono procurando que no se oiga. Lo tapa con la mano

Pte '... el señor Juan López se encuentra por ahí, o su esposa!?'

Proponen a otros dos señores (creo que los propusieron mujeres)

Pte. "bueno, están propuestos, el señor Juan López, José Reyes y Maximino Sánchez

Sra. cerca de mí: ¿Maximino Sánchez ?" (tono de extrañeza)
Una voz en la mesa de debates! "ya están los tres!"

Deliberan algo los de la mesa, entre ellos, no se oye, son los que ya estaban ahí, sentados, y los que se acaban de nombrar de pie.

Pte. "Tenemos esta otra proposición, el Sr. Manuel Sánchez ". (al parecer es el mismo que menciono antes sólo que con el nombre cambiado).

Pte. "Levanten la mano los que proponen al señor Juan López"

Dir. toma micrófono "les voy a suplicar que piensen bien antes de votar, les voy a leer los nombres. Juan López, Miguel Cuautzi y Manuel Sánchez "

Sr. toma micrófono que él opina que están bien las personas propuestas, son honoradas pero muchas veces por su trabajo no pueden cumplir con estas comisiones y están cerca de la escuela ! propone que los señores del mismo comité del conserje - queden como comité de educación, eso propongo yo..."

Alg. sras. cerca de mí "no, no" sin levantar la voz.

Sr." repito que son personas honestas pero no es eso, esa es mi proposición"

Dir "Que nos sirva la experiencia del año anterior se nombró de presidente al señor Reyna (enfaticando el apellido como de alguien importante (¿) que por su trabajo no pudo venir ni una vez a la escuela porque es generalmente por la mañana que se necesita que vengan aquí. Por necesidad funcionó otra personas como suplente (creo que menciona a otro señor con el mismo apellido) pero ahora

no vamos a aceptar representantes (en tono de advertencia) algo así como que ' al que se quede de presidente, ese va a ser aunque nunca pueda ir a la escuela'

..... "Piénsenlo bien, que sean principalmente gentes que cuenten con tiempo por las mañanas para acudir a los llamados de la dirección de la escuela"
que

Pasa otro Sr. apoya al que propuso 'que sea el comité de conserje quede como comité de educación', "al frente el señor Efrén López "

Pte. mesa "los que estén de acuerdo en que el señor Efrén López quede como pte. que levanten la mano".

La mayoría levantan la mano.

Pte. "Ahora levanten la mano los que estén de acuerdo en que el señor Cuautzisea el secretario".

Pte. "El Señor Cuautzi que pase al frente por favor o su esposa."

Sr. (López?) Pasa al micrófono y agradece que lo nombren -ya habló en otras ocasiones en esta junta - pero que él ya estuvo en el comité de educación y que ahora ha estado (en el de conserje o en cuál?) como suplente que les agradece la confianza pero que no puede aceptar' (habla seguro, con decisión)

Dir. 'en parte el Señor López tiene razón de no aceptar porque él ya estuvo en el comité de educación y el señor Cuautzino, ²sostienen al Señor Cuautzi para presidente?

Algunos levantan la mano.

Dir. 'levanten la mano por favor para que cuente la mesa de debates"

Ahora una cantidad mayor levanta la mano.

Pte. mesa "Ahora una proposición para secretario."

Una Sra. propone a un Señor, dice el nombre.

Otro de los que están cerca de la mesa se acerca al del micrófono y le dice algo

sólo a él.

Pte. mesa 'que hay dos proposiciones' "hay la proposición de que se queden los tres de presidente, secretario, Tesorero" 'que si están de acuerdo levanten la mano'

La mayoría la levanta. (quedan de presidente Miguel Cuautzi, secretario Manuel Sánchez y Tesorero el último propuesto?)

..... Después de unos momentos Pte. mesa: que ahora se hagan proposiciones para los vocales. Se proponen tres, sucesivamente, (los proponen señoras?)

Dir. "llevamos tres, faltan siete vocales ¿porqué no se deja que ellos mismos los tres que quedaron en el comité elijan a sus vocales y así queden mas a gusto en su ambiente?"

Una Sra. "es que no están."

(no están presentes los tres nombrados para presidente, secretario y tesorero)

Dir. "¿no están? "Busca con la vista entre la gente

Alguien por ahí le dice que no.

Dir. "Entonces como se vayan nombrando se van a ir anotando".....

..... 10 55 Llevan cinco propuestos para vocales, se han rechazado dos dicen: "ya lo hizo" "que lo hagan los que no lo han hecho" (hablan Sras.)

Una Sra. frente a mí en el vestíbulo- propone a otra junto a mí.

Esta contesta "están hablando de padres, no de madres"

la otra : "no, también de madres"

(En la mesa no se dan cuenta)

Nombran a uno.

Una Sra. cerca de mí se levanta al oír el nombre: "no, él no puede, trabaja temprano y no puede venir"

Un Sr. en la mesa le contesta: "pero nada más es vocal, no tiene que venir" 'tanto' o algo así.

Sra. moviendo la cabeza, "no, no puede"

Dir. "ahora los que van a ser nombrados (todos los propuestos para el comité de educación) que pasen al frente para que rindan la protesta"

..... Va nombrando a cada uno de los que se propusieron dice el nombre, si no aparece el señor; "entonces su esposa"

Algunos de los que nombra no pasan, ni ellos ni sus esposas.

(Ahora estoy sentada en el patio de cemento frente a los sanitarios cerca de la mesa. R.M.)

11.00Hs. Dir. repite una y otra vez los nombres de los que no acuden, llama a las esposas.....

Después de minutos van pasando algunas señoras al frente.

Dir. " Señor Eloy Fuentes', no aparece., "entonces su esposa" también la llaman varias veces hasta que pasa una señora.

A veces cuando no acude el nombrado ni la esposa, el director consulta con los de la mesa o los que están parados junto (al parecer preguntándoles si los ven por allí a ellos o a las señoras)

..... "... Señor Jaime Toro

Unas cuatro veces.

Nombra así a varios.

..... "... Señor Rafael López ..

Pasa la señora que dijo que su esposo no podía, sube y le dice al director que el nombre no es así dice algo como José Luis

Dir. (de prisa) 'bueno, luego corregimos pásele."

Todos se han colocado frente a la mesa que está arriba de la plataforma que forma el patio de cemento.

Los padres abajo.

Dir (en tono solemne) . 'Señores padres de familia- casi todos son mujeres- que han salido electos por mayoría de votos de esta asamblea soberana "....." 'por la educación de sus hijos' "....." 'en nombre de esos mismos padres que los han nombrado como sus representantes' habla un poco más cerca de 'su responsabilidad y que es por la educación de sus hijos' "y si así lo hicieran que los premien y si no, se los demanden".

La mayoría aplaude.

Dos Sres. sentados en el suelo cerca de mí, uno de ellos: " que saquen las paletas!"

Los que están cerca de él festejan lo dicho con risas.

Un Señor de los recién nombrados está hablando en el micrófono parece que agradeciendo el nombramiento en nombre de los demás, o algo así

Dir. Pasa a hablar con los recién nombrados, algunos de ellos todavía están juntos formando grupos frente a la mesa, donde les tomaron la protesta, otros ya se están distribuyendo por el patio.

El director va localizando a todos, uno por uno y casi al oído en voz baja le dice a uno cerca de mí: "no se vayan, no se vayan." "tenemos que hablar, en la dirección, luego en la dirección tengo que hablar con ustedes' .

Cuando llega con la señora que no quería aceptar el cargo para su esposo, ésta le dice algo negando con la cabeza (protestando por el nombramiento?) el dir.

dice algo también haciendo ademanes, indica con un brazo a las gentes de la asamblea y con la otra mano se indica a sí mismo haciendo luego movimientos de negación (como señalando que fue la asamblea y no él.)

Sr. del micrófono está diciendo que 'se necesita la colaboración de todos' que "nosotros sólo somos sus representantes ..." que "está viéndose que las juntas son muy tardadas pero si ustedes son puntuales no tendrá que hacerse tan largo" En varios momentos dice que "depende de lo que diga nuestro presidente" o "de acuerdo con nuestro presidente."

Luego habla 'del acta, que además por eso también se hacen mas largas las juntas' "yo creo que no es necesario que todos firmen el acta, si nos nombraron sus representantes y nosotros firmamos, pues ustedes no necesitan hacerlo también y entonces no sería tan tardado!"

Dir. toma micrófono: que 'va a hacer una aclaración': "respecto al acta es un requisito" que 'así debe hacerse que todos firmen, porque así se los piden en la dirección de educación'

" por lo menos en lo que se refiere a la constitución del comité para lo que nos dan formas especiales " "para los otros (¿asuntos?) depende ya del comité".....

Agrega que 'se va a pasar a asuntos generales' "En esta parte un asunto que me han planteado aquí unas personas es lo de la banda que hasta ahora" "se ha usado provisionalmente porque nosotros los maestros no tenemos ni tiempo ni los conocimientos específicos para eso"... y 'pues resulta que los niños no tienen la preparación para tocarla'. "Para eso se necesita pagar un instructor. Las personas que regalaron esa banda, se han acercado a mí que quieren que se le de el uso debido a esa banda o que mejor la regalan (¿a otra escuela?) Claro que eso no se podría porque ya es parte del inventario de la escuela y para regalar o recoger una cosa que es del inventario de la escuela, hay que hacer muchos trámites... hasta México, ... no aquí, en México."

(amenaza a los padres con que si no pagan el instructor se van a llevar la banda

los que la regalaron? y luego amenaza a éstos con que no lo pueden hacer en caso de que realmente lo intentaran?).....

"Que se diga si quieren que se utilice esa banda de guerra o se quede guardadita. Si quieren que se haga uso correcto de ella, se harán acreedores a una cuota de cooperación digan si están de acuerdo o no, por favor levanten la mano los que estén de acuerdo."

La mayoría lo hace

Alg. cerca de mí: " pero que paguen"

Pasa al micr. el Sr. que era srio. del comité del conserje y no aceptó ser presidente del comité de educación Habla algo acerca de que 'ya no es necesario pagar otra cuota para lo de la banda, que 'si eso se ha venido pagando por el comité que así se siga"

La gente no dice nada.

Dir. "para más claridad levanten la mano todos los que estén de acuerdo"

La mayoría levanta la mano

Mismo Sr. (¿López ?) pregunta al dir. cerca del micrófono que 'él quiere saber su posición'

Dir. pregunta a la asamblea por el micrófono que ese señor 'pregunta por su posición y que él (el dir.) pregunta a ellos si le nombran a otros dos antes o queda él solito en el comité de conserje' (?)

Alg. personas dicen que 'sí que siga él solo en el comité del conserje.'

Mismo Sr. (¿López ?) vuelve a hablar y muy decidido dice que 'no, (que) ahora sí, aunque la asamblea lo mandara, él no aceptaría estar solo en el comité. 'Uds. me tienen mucha confianza pero yo no es mejor que estemos tres', "que necesita otros dos con él." "Que si del otro modo, mucha gente nada mas iba a ofender 'A decirles que se roban el dinero y cosas así.'

Habla también de su responsabilidad en el comité que ellos no ganan nada, nomás van a perder el tiempo y a que los ofenda la gente' que estuvo como suplente.'

Dir. habla sobre la honradez con que habló el Sr. (López ?) y luego hace que se propongan dos personas para que trabajen con él, una la nombra alguien de la asamblea y otra (creo que) el mismo señor López (?)

El dir. y otros cerca de él hablan algo acerca de uno de los recién nombrados.

Dir. en el micrófono dice a todos que se nombró a una persona que trae a sus hijos en la tarde. (dos grupos de la misma escuela funcionan en la tarde)

(no sé si hablan de uno que quedó nombrado en el comité de educación)

dice que quiere aclarar que eso después puede ser problema por que los grupos que funcionan por la tarde son otra escuela tienen su directora y con el tiempo a esa maestra le van a pedir que forme su propio comité, a parte del de la mañana y entonces supongan que ese Sr. que nombraron salga también para el otro comité pues va a ser problema pues él tendría que responder allá en el de la tarde pues que ahí asiste su hijo, que ahorita no hay problema, Incluso si ese señor no sale nombrado para la escuela de la tarde, pues no habrá problema pero si sale entonces sí ...'

Hay gran revuelo en la asamblea con lo que dijo el director sobre todo de la gente que está en torno a la mesa.

Un Sr. de éstos pasa al micrófono:

Que 'el no está de acuerdo con que haya dos comités ¿cómo puede ser que en una misma escuela haya dos comités, que eso no puede ser es como si en una familia hay dos padres, ¿cómo? entonces no se entienden, que él no está de acuerdo que no puede ser'

Dir. explica que 'necesitan ver si a la maestra le giran ordenes de hacer su

comité que si es así, no hay nada que hacer porque son órdenes, así son las disposiciones de educación, que cada escuela tenga su comité.'

Otro Sr. de los mismos que están cerca de la mesa pasa a hablar de lo mismo parece que también habla algo acerca de que 'no puede haber dos comités'

Dir. en un momento dado explica que eso no se puede evitar que 'desde luego, 'el edificio, el cuidado del mismo, corresponde a la escuela de la mañana'

Un Sr. que no ha hablado y ha permanecido todo el tiempo sosteniendo el micrófono, porque si le suelta el cable no se oye, habla.

"Voy a hacer una invitación de la delegación de educación pública; por mi conducto el Licenciado (uirarte el delegado, invita a todas las personas que quieran terminar su primaria y secundaria en el sistema abierto, yo soy el responsable de la formación de círculos de estudio en este distrito de Loreto incluido este municipio de Juan Xitle

En esta escuela va a funcionar ese centro, va a haber dos señoritas para esos grupos. Se les pide que avisen a sus familiares, conocidos... que los que quieran primaria y principalmente los que no sepan leer ni escribir" 'que se está tratando de que las personas iletradas sean menos'

Pasa otro señor al micrófono parece estar bebido, balancea su cuerpo y no logra articular bien las palabras, no se entiende nada de lo que dice.

Alg. personas hacen bromas acerca de él, que 'está tomado'.

Dir. se sienta en la mesa y dice a algunos de la asamblea que están cerca, que pasen a firmar el acta, de inmediato toda la gente se agrupa en torno a la mesa para firmar.

Sres. que estaban sentados en la mesa, incluido el director ya no se ven, los cubre la gente.

El Sr. López (?) toma el micrófono: "yo veo esta armonía de que todos se quieren ir pero lo que yo les voy a decir es muy importante, no sé cómo lo vean ustedes... pero no se ha nombrado a la sociedad de madres de familia, no sé por qué se está rehuyendo ese nombramiento pero yo veo que es muy importante la sociedad de madres de familia para esta institución ya que ellas manejan lo de la tienda escolar".

Nadie dice nada. Hay grupos de señoras platicando por el patio.

Dir. Se pone de pie y en el micrófono: "Miren, una aclaración": que "la tienda escolar es ahora cooperativa escolar".

No sé si se acuerden que en la junta anterior se habló de la sociedad de madres de familia, los padres que duden de lo de la cooperativa escolar pueden ir a la dirección de educación pública o a la delegación si no les basta con lo que yo les digo porque yo no estoy diciendo que no se nombre la sociedad de madres de familia, por mí no hay inconveniente pero la disposición es que toda escuela de organización completa tenga su cooperativa escolar. Y si ya la responsabilidad de esa cooperativa pasó a los maestros de la escuela, pues primero los señores padres tendrían que ponerse de acuerdo sobre las funciones de esa sociedad de madres por que antes era única y exclusivamente la encargada de la tienda escolar. "

Mientras el dir. habla. Todos o casi todos están arremolinados en torno a la mesa para firmar el acta.

Dir. sale de enmedio de la mesa.

Va pasando entre la gente diciendo: "Los del comité nuevo ¿dónde están? los del comité nuevo," (llamándolos)

Ve a algunos sigue caminando mientras les dice : "pasamos a la dirección" y así hasta que llega a la dirección.

Algunos padres y señoras (los del comité) van entrando a la dirección detrás de él

Termina Obs.

DESCRIPCION ANALITICA DE UNA ASAMBLEA EN UNA ESCUELA PRIMARIA.

INDICE :

La Asamblea :

- Como se juega la entrada.
- Quienes hacen la asamblea.
- Lo que sucede en la asamblea.

Temáticas explícitas en la dinámica de la asamblea.

A.- Area temática de los comités.

- 1) La elección de nuevos comités.
- 2) Los informes de los comités sobre ingresos y gastos.
- 3) Sobre un comité que desaparece y otro que puede surgir.

B.- Area temática relacionada con el ejercicio profesional del director en la escuela.

C.- Area temática de programas estatales a nivel regional que llegan a la escuela.

DESCRIPCION ANALITICA DE UNA ASAMBLEA DE PADRES DE FAMILIA (ESCUELA 14).

En esta escuela, como usualmente se hace en el resto de las que se observaron se realizan tres o cuatro asambleas generales en el año escolar. En la primera se elige a los representantes de la sociedad de padres de familia. Esta mesa directiva es llamada en la región comité de padres, antiguamente denominado también comité de educación como todavía se le llama en esta escuela.

En esta asamblea, la segunda del año, se elegirá al comité de padres ya que en la primera no hubo acuerdo en que se hiciera, por no haber mayoría. Aunque no se explicita en la junta, parece estar ligado a esa poca asistencia de la ocasión anterior el hecho de que en ésta se haya recurrido a impedir la entrada de los niños que no fueran acompañados de uno de sus padres.

La asamblea se realiza en el patio mayor encementado donde se distribuyen de pié los asistentes ocupando parte del "vestíbulo", de espaldas a la entrada. Frente a ellos se encuentra la mesa del presidium colocada a una altura mayor que los asistentes. Sobre la mesa, el aparato de sonido que se usó durante la asamblea.

LA ENTRADA

La observación del evento incluye el momento de la entrada de los padres de familia a la junta, que en este caso es a la hora de entrada de los niños a clases. Este horario no está formalmente fijado para esa hora siempre. En este caso se busca la asistencia de la mayoría de los padres, dado el fracaso de la anterior.

La reja de la escuela está cerrada vigilando la entrada en un primer momento el director y luego cuando éste inicia la junta, la maestra de guardia. Esta tiene la consigna dada por el director desde el micrófono de: "Tomar nota de los alumnos que se quedan afuera".

Hay un grupo de niños fuera de la reja que no pueden entrar.

Dos Sras. comentan: "Se quedaron muchos niños afuera".

Sra: "Muchos ya se regresaron"...es que nunca lo hacen" (cerrar la reja) "hace ocho días (la junta anterior) dijeron que los que novinieran sus mamás los regresaban y no fue cierto, los dejaron pasar...por eso ahora otra vez creyeron, pero vale que no".

Otra Sra. habla con aquellas dos: "Mi comadre no vino y me

decía 'por ahí te llevas a mis hijos porque yo no voy', allá se quedó. Pero yo le dije que no, que a lo mejor no los dejaban entrar".

Una Sra. le dice: "Sí, sí entran, mi cuñada no vino y yo me traje a sus niños se metieron con los míos y así entraron" (Tono de orgullo, pudo burlar la vigilancia de la escuela).

Otra Sra. también le aconseja que se salga y vaya por los hijos de su comadre.

La otra le contesta: "No, no dejan salir".

La que lo sugirió dice "Sí, vente, yo me salí hace rato". Van las dos hacia la reja, le dicen algo a la maestra y la que quería salir lo hace. Su intención era regresar con los hijos de su comadre.

Una de las señoras: A ver...y ni así...somos poquitos" (¿Que ni así asisten los padres a las juntas?).

Otra Sra.: "También muchos niños se metieron temprano, mi esposo pasó por aquí temprano y me dijo que unos niños se metieron cuando todavía no llegaban los maestros.

El director ha comenzado la junta leyendo el orden del día. Mientras, entra un señor por la reja y con él entran como diez niños. Todas las señoras que lo ven lo festejan con risas y hacen comentarios jocosos. Al parecer es obvio que no todos son sus hijos y se pasaron con él algunos niños cuyos padres no asistieron a la junta.

Sra: "¿A poco todos esos hijos tiene?"

El señor que entró oye las risas de la gente, mira hacia atrás y se da cuenta de la cantidad de niños que entraron con él.

Cuarenta minutos después, mientras transcurre la asamblea entra una señora y otra vez como diez niños se meten con ella. También en esta ocasión muchos papás y mamás festejan el hecho.

QUIENES HACEN LA ASAMBLEA.

Presidiendo la mesa se encuentran el comité de padres, todavía en funciones, el comité del conserje, el director, el agente municipal y un enviado de la delegación estatal de la SEP. Cercanos a la mesa, por los lados y atrás de la misma permanecen de pié durante toda la junta varios señores. Su número oscila entre quince y veinte aproximadamente. Entre ellos hay algunos que todo el tiempo están situados muy cerca del director y de los señores de los comités haciendo comentarios con ellos en voz baja y participando frecuentemente en el uso de la palabra.

En sus intervenciones muestran ser conocedores de lo que "deben" hacer los comités y sus formas internas de trabajo así como de ciertos usos y procedimientos de asamblea.

Se reconocen en esta descripción como los señores "cercaños a la mesa". Asisten a esta asamblea entre 100 y 150

padres de familia en proporción un poco mayor de mujeres que de hombres. Ese número representaría aproximadamente dos tercios del total de padres de familia de la escuela. En esto habría que tomar en cuenta la medida que se tomó para asegurar la asistencia de la mayoría.

El comité de padres y el del conserje son los únicos que funcionan en este momento de la historia de la escuela. Hasta el año anterior estaba también el comité de madres cuyo último informe se presentó en la asamblea anterior. Ese comité se encargaba de las ventas de la tienda escolar para gastos de mantenimiento y equipo escolar. Esta será sustituida a partir de este año por la cooperativa escolar a cargo de los maestros de la escuela. Para esa cooperativa ya se cuenta con local especial, recientemente inaugurado. Por lo tanto, a partir de la asamblea anterior desapareció el comité de madres.

Los comités que quedaron, el de padres y el del conserje, en realidad funciona casi como uno solo. El del conserje se encargó del cobro de la cuota a los padres de familia para el pago del conserje. Estos fondos junto con los que aportaron individualmente los integrantes del comité de padres fueron manejados por éstos últimos y el director.

El comité de padres cuenta aproximadamente con trece miembros, presidente, secretario, tesorero y diez vocales. Por

lo que hace al comité del conserje se mencionaron tres; presidente, tesorero y otro.

El director llegó a la escuela con 18 años de servicio permaneciendo en ella de 1979 a 1982 (?). Antes fué maestro y director en escuelas más pequeñas en localidades "más rurales". De entre los directores de la región es considerado (dentro del sistema escolar) "preparado" académicamente; cuenta con una licenciatura en administración escolar. Las relaciones de cierta importancia que tiene en el ámbito político sindical y burocrático locales así como su experiencia en el oficio de director han posibilitado su ascenso a la dirección de esta escuela. Se trata de una de las consideradas como "mejores", beneficiaria del apoyo gubernamental local para su rápido crecimiento y construcción moderna planificada.

Dentro de esa línea su carrera sigue en ascenso ya que después obtuvo la dirección de la escuela que compite con ésta en prestigio e importancia local. Se trata de un centro escolar oficialmente categorizado como urbano donde se encuentra la inspección escolar. Su ascenso profesional en el momento de la asamblea ya no requiere como en el caso de otros directores, de priorizar la construcción de aulas o mejoras materiales para su escuela. En su caso esto se extiende a consolidar el prestigio de la escuela en otros

términos. Por ejemplo a obtener los primeros lugares en los concursos escolares de toda índole que se realizan en la región y en el estado; mostrar a su escuela como la más brillante y ordenada en los desfiles y festivales, etc.

En su trabajo interno mantiene en cuidadoso orden y al día el archivo escolar (cosa diferente en otras escuelas) estando pendiente de la observación estricta de los horarios, con vigilancia personal de las formaciones, ensayos, vestuarios para festivales, etc.

El agente municipal se encuentra en la mesa como autoridad local. Cuando éste entra a la escuela el director lo llama por el micrófono: "Señor agente municipal, pase a sentarse por favor" -indicándole la mesa.

Inmediatamente después el director da principio a la asamblea.

En esta escuela y en el momento de la asamblea esa autoridad local no parece tener el mismo peso y significado observado en otras. Su presencia en la vida cotidiana escolar no tiene la constancia e importancia que en otras. La orientación que ahora tiene esta escuela como la más moderna de la zona se relaciona con este desligamiento de organizaciones sociales y políticas del ámbito social inmediato. Aquí el director nunca menciona el tener que dar cuenta al agente municipal de inasistencias de maestros o de él mismo o suspensiones de clases, etc.

Sin embargo todavía parece ser necesaria la presencia de esa autoridad local como legitimación de la asamblea.

En el transcurso de la asamblea se incluyen en la mesa tres señores nombrados para constituir la "mesa de debates" con un presidente y dos escrutadores. Esto se hace según plantea el director, sólo para la elección del nuevo comité de padres.

Este procedimiento se plantea en el reglamento oficial de sociedades de padres pero no se ha observado que lo pongan en práctica otros directores.

El enviado de la delegación estatal de la S.E.P. permanece en la mesa todo el tiempo sin ser presentado nunca a la asamblea haciéndolo por sí mismo al final. Es el encargado de los círculos de estudio para el sistema abierto de primaria y secundaria en el Distrito x que incluye al municipio donde se encuentra la escuela.

LO QUE SUCEDE EN LA ASAMBLEA.

1. Lectura del orden del día" ... (no registrado) Los puntos se tomaron cuando fueron anunciándose en el transcurso de la asamblea.
2. "Lectura del acta de la asamblea anterior. "Dentro de ésta: "Se trató lo del uniforme dando límite hasta Noviembre para que lo traigan todos los niños y del uniforme de gala, que estuvieron de acuerdo en cambiarlo".

Informe del comité del conserje y de padres:

"Se reunieron 21,765.00 de las cuotas que dieron de 120.00 para el conserje; préstamos que se le dió al conserje 800.00 ... "La sociedad de madres de familia trabajó con la asesoría del maestro X y reunieron 4,491.00 con lo que compraron una vitrina para los trofeos que costó 2,600.00; los vidrios para la otra vitrina que costaron 600.00; de gises 518.40, total: 3,718.40.

Del resto, se compraron juegos de geometría de madera para los maestros.

"La asamblea no estuvo de acuerdo en que tomara posesión la mesa directiva hasta que no hubiera la mayoría".

3. "Informe del comité en funciones" (de padres). Este incluye:

- Lista de personas que pagaron la cuota que primero era de 100.00 y después de 120.00: "Total reunido 27,765.00".
- Lista de nombres de personas que adeudan la cuota. Total 42.
- Lista de gastos: para el pago del conserje durante el año escolar, para festejos y eventos escolares así como para mantenimiento de la escuela.

4. Nombramiento del nuevo comité de padres de familia. Se eligen un presidente, un secretario y un tesorero que constituirán el comité de padres para el año escolar que se inicia. La elección del comité del conserje se realiza al mismo tiempo que la de padres.

5. Asuntos generales: Sólo se plantea un asunto presentado por el director. Se trata de la banda de guerra de la escuela para la que el director propone que se pague un instructor que enseñe a los niños a tocarla.

6. Información del enviado de la delegación estatal de la S.E.P. Creación de círculos de estudio para primaria y secundaria abierta en esta escuela.

7. Firma del acta de la asamblea.

Como acto formal que tiene un espacio propio, al final de la junta y a invitación del director todos los asistentes pasan a firmar el acta. Esto es un "requisito", según explica el director para las asambleas en las que se nombra nuevo comité de padres... para éstas, la dirección de educación pública envía a través de la supervisión escolar formas especiales donde deben ir las firmas de los presentes. Dichas formas se regresan a la supervisión.

TEMATICAS EXPLICITAS EN LA DINAMICA DE LA ASAMBLEA.

Una forma de organizar la información contenida en el registro de la asamblea ha sido distinguir las principales áreas temáticas incluyendo la dinámica de las interacciones. Esta organización implica que un nivel de análisis y permite presentar el evento de manera inteligible.

Una temática central de mayor peso en cuanto ocupa la mayor parte del tiempo y origina más intervenciones y diversidad de contenidos es la referida a los asuntos en que

se involucran los comités. En ella se ponen de manifiesto al nivel de la asamblea, los trabajos en que participan, los conflictos y acuerdos entre ellos, con el director y los sectores distinguibles entre los asistentes; los usos y procedimientos para la elección de sus integrantes, los problemas de cuotas y sanciones, etc. Una segunda área temática distinguible es la que el director plantea en su carácter de máxima autoridad del sistema educativo en la escuela. Los asuntos relativos a este tema no pasan necesariamente por los comités o no en un primer momento. Puede tratarse de iniciativas del director que una vez en marcha lleguen a vincularse a trabajos de comités ya existentes o a la creación de otros. O bien tratarse de la escuela. Es el caso de las disposiciones y organización para festivales dentro o fuera de la escuela, la puntualidad y disciplina internas, transmisión de disposiciones oficiales que tocan a los niños y los padres, los uniformes, etc. Una tercera área temática de menor peso en esta asamblea en relación no sólo a la brevedad del tiempo que ocupa sino al número y riqueza del contenido en las interacciones, es la información que desde una dependencia gubernamental se dirige a los asistentes. Sin embargo, es una temática claramente distinguible de las otras tratadas en la asamblea. Se trata de programas impulsados por el estado a nivel nacional que llegan a las escuelas a través de cualquiera dependencia gubernamental. En este caso se trata

de la propia SEP con su programa de "educación para todos" en su modalidad primaria y secundaria abierta promovido regionalmente por la delegación estatal. Esta se sirve de la infra-estructura del sistema escolarizado haciendo funcionar en algunas escuelas los centros para el sistema abierto. La asamblea de padres es un espacio entre otros de reunión de una parte de la población, por lo que en ellas se promueven dichos programas.

A. Area temática de los comités.

En este caso se trata del comité de padres, el del conserje y en menor medida del comité de madres que este año deja de funcionar.

Esta temática es la que de hecho nuclea la dinámica de la asamblea atravesándola como un eje casi en su totalidad.

Dentro de ella se distinguen diversos subtemas:

- La elección de los nuevos comités.
- Los informes de los comités sobre ingresos y gastos realizados y.
- Problemas sobre un comité que desaparece y otro que puede surgir.

1).- La elección de los nuevos comités. Explícitamente la asamblea se realiza para la elección del nuevo comité de padres. Usualmente, al hacerse esta elección que es obligatoria para el director se hace también la de los otros comités que comparten con el de padres el mantenimiento y

gastos de funcionamiento de la escuela. En el caso de esta escuela, se trata del comité del conserje nombrado para cobrar las cuotas aportadas por los padres de familia para el pago de ese servicio. Sin embargo, los fondos así obtenidos por este comité fueron manejados por el de padres junto con las aportaciones que individualmente hicieron los miembros de éste. Por ello sus trabajos e informes estuvieron ligados, lo que originó entre otras cosas que al hacerse la elección del comité de padres se hiciera al mismo tiempo la del conserje aunque explícitamente sólo se trataba de la del primero.

Durante la elección del presidente, secretario y tesorero del comité de padres hay una gran atención puesta sobre los nombres y características de cada uno de los propuestos para ocupar esos cargos. Esto se da sobre todo por parte del director, los integrantes de los comités en funciones sentados a la mesa y algunos de los señores que se encuentran de pie cercanos a la misma, pero también por parte de algunos de los asistentes, principalmente señoras.

Esta atención se diluye al pasar a la elección de los vocales del comité. Ahí el procedimiento es más rápido siendo el primer nombre propuesto el que queda casi siempre nombrado, pareciendo que para vocal no importa mucho quien quede.

En el momento previo a iniciarse la elección para presidente, secretario y tesorero el director destaca la obligatoriedad

de aceptación para quienes salgan propuestos: "Con la atenta súplica de que la persona que salga designada no ponga pretextos para aceptar la designación. Estamos acostumbrados a que muchas personas designadas pasen a agradecer y digan perdónenme pero no puedo aceptar por esto o por lo otro, pero una vez designada tendrá que aceptar la designación, tendrá que acatarse, repito a la voluntad de la asamblea porque son ustedes los que mandan".

En ese momento también y después durante la votación, explicita los criterios que han de tomarse en cuenta para hacer las propuestas y para votar por uno o por otro.: "Les suplico a los padres de familia que van a proponer, a quienes nombren sus representantes bien o mal, con ellos trabajaremos. Si son activos, tienen deseos de colaborar, la escuela tendrá que acatarse día con día, si ellos por su trabajo o circunstancias personales no desempeñan el trabajo que tienen que hacer, un servidor sin ese apoyo no puede hacer gran cosa. En una u otra manera nosotros trabajamos, naturalmente que si no hay apoyo el rendimiento ⁵dará menor".

En el momento de las votaciones explica: "Piénsenlo bien, que sean principalmente gentes con tiempo por las mañanas para acudir a los llamados de la dirección de la escuela".

El director marca el momento de iniciar la elección: "Vamos a nombrar al comité de padres de familia, para eso

vamos a nombrar la mesa de debates".

Esto parece ser procedimiento conocido al menos por algunos asistentes ya que hay una respuesta inmediata: Una señora grita: "Raúl Peña".

Dir.: "Pase al frente por favor" -indicando la mesa- "ahora hay que proponer dos escrutadores... también pueden ser señoras, nada más tienen que contar"

Alguien propone a un señor.

Dir.: "Pase por favor a la mesa de honor".

Al pasar el señor entre los asistentes se le hacen comentarios en broma acerca de "que se va a sentar en la mesa de honor". (burla de la formalidad del director?).

Dir.: "Falta otro".

Nombran a otro. Hombre.

Dir. Lo llama por su nombre y que "pase al frente". "Queda nombrada la mesa de debates, exclusivamente para este punto del nombramiento del comité".

La conducción de las elecciones las encabeza el director compartiéndola con el presidente de debates, con algunos miembros del comité en funciones y algunos de los señores de pié cercanos a la mesa.

En los momentos de confusión entre las propuestas o que alguien argumenta cambios en propuestas ya aceptadas, el director habla con una u otra de esas personas en voz baja y fuera del micrófono antes de dirigirse a la asamblea. Quienes mas proponen candidatos son señoras que lo hacen

gritando desde sus lugares, no pasan al micrófono. La mayoría de los señores que hablan sí pasan y a diferencia de las señoras hacen argumentaciones sobre sus propuestas de manera parecida al director.

El presidente de debates interviene siempre para pedir proposiciones, para repetir propuestas a la asamblea, para pedir que se levante la mano, no hace argumentaciones en torno a ellas como el director.

El presidente de debates incia el momento de las propuestas: "Recibimos proposiciones de toda la asamblea". Sabe lo que tiene que decir y en qué momento.

Dir.: "Aquí una señora propone a" ... "¿Ustedes qué dicen?" Nadie dice nada.

Dir. habla con presidente de debates y otro de la mesa procurando que no se oiga, tapa el micrófono con la mano,

Pte debates: "El señor Juan López se encuentra por ahí?... o su esposa?" se proponen a otros dos señores. Los proponen mujeres.

Pte. debates: "Bueno, están propuestos el señor Juan López; José Reyes y Maximino Sánchez".

Algunas señoras sin levantar la voz: "¿Maximino Sánchez? extrañadas. Deliberan en voz baja los de la mesa y algunos cercanos a ella.

Pte. debates: "Levanten la mano los que propongan al señor Juan López".

Dir.: "Les voy a suplicar que piensen bien antes de votar, les voy a leer los nombres: Juan López, Miguel Cuautzi y Manuel Sánchez"

Las señoras se habían dado cuenta de que el último nombre estaba equivocado. Esto muestra la atención puesta a la elección y a cada nombre propuesto, así como conocimiento de las personas. El segundo nombre dado por el director es diferente al que dió el pte. de debates. Nadie parece notarlo.

La siguiente intervención hace dar un giro a lo que pasaba, involucrando el comité del conserje.

Un señor X: "Están bien las personas propuestas, son honradas pero muchas veces por su trabajo no pueden cumplir con estas comisiones y estar cerca de la escuela. Propongo que los señores del mismo comité del conserje queden como comité de educación, eso propongo yo".

Algunas señoras: "no, no", en voz baja.

El mismo señor, que al parecer escuchó el no: "Repito que son personas honoradas pero no es eso, esa es mi proposición". (apropiación de formas de participación en asambleas).

Se maneja así el criterio de "honradez" para los candidatos. Dir. refuerza esta proposición argumentando: "Que nos sirva de experiencia del año anterior, se nombró de presidente al señor x que por su trabajo no pudo venir ni una vez a la escuela porque es generalmente por la mañana que se necesita que vengan aquí. Por necesidad funcionó otra persona como

suplente"... "Pero ahora no vamos a aceptar representantes (tono advertencia) "El que quede de presidente, ese va a ser aunque nunca pueda venir a la escuela"... "Piénsalo bien, que sean personas que cuenten con tiempo por las mañanas para acudir a los llamados de la dirección de la escuela" (apoya implícitamente la propuesta hecha). Pasa otro señor apoyando también: "Que sea el comité del conserje el que quede como comité de educación, al frente el señor Efrén López".

(Se repiten los apellidos).

Pte. debates "Ahora levanten la mano los que estén de acuerdo en que el señor Cuautzi sea el secretario". (anterior secretario del comité del conserje). El señor Cuautzi que pase al frente por favor o su esposa". Da por hecho que queda el presidente del comité del conserje como nuevo presidente del comité de padres y no el señor Juan López propuesto antes.

Sr. Efrén López agradece que lo nombren pero que él ya estuvo en el comité de educación y ahora ha estado como suplente, que agradece la confianza pero no puede aceptar. Habla seguro, con decisión, de la misma manera que lo hacen en las frecuentes ocasiones en que toma la palabra en la asamblea.

Dir.: "En parte el señor López tiene razón de no aceptar porque él ya estuvo en el comité de educación y el señor Cuautzi no. ¿Sostienen al señor Cuautzi para presidente?" (el que ya había quedado para secretario) Se acepta de hecho la negativa del señor López aunque se había dicho que eso no se aceptaría.

Algunos levantan la mano.

Pte. de debates.: "Ahora una proposición para secretario". (Sabe lo que sigue en el procedimiento).

Una señora hace una propuesta.

Un señor de los cercanos a la mesa dice algo al pte. debates. No se oye.

Pte. debates: "Hay dos proposiciones hay la de que se queden los tres de presidente, secretario y tesorero que si están de acuerdo, levanten la mano".

Al parecer la propuesta de la señora se inegra a ésta.

La mayoría levantan la mano. (quedan de presidente Miguel Cuautzi, de secretario Manuel Sánchez y tesorero el último propuesto por la Sra, (?).

Aquí terminan las elecciones para los tres puestos principales del comité pasándose a la de los vocales.

Pte. debates: "Ahora se reciben proposiciones para los vocales".

Tres señoras proponen tres nombre sucesivamente.

Dir. "Llevamos tres, faltan siete vocales, ¿Por qué no se deja que ellos mismos, los tres que quedaron en el comité elijan a sus vocales y así queden mas a gusto, en su ambiente?".

Sra.: "es que no están" Muestra con esto que ha estado atenta a lo que ha pasado y sabe mas que el director quiénes están y quiénes no.

Dir.: "¿No están?". Alguien cerca de él le dice que no.

Dir.: "Entonces como se vayan nombrando se van a ir anotando".

Aquí no parece importar discutir sobre cada propuesta. Los asistentes dan los nombres rápidamente.

Las señoras van diciendo nombres de personas que por ese hecho quedan como vocales. Se han rechazado dos porque hay señoras que dicen "Ese ya lo hizo" o "Que lo hagan los que no lo han hecho". Conocen con precisión quiénes han participado en comités y quiénes no. Su criterio de rechazo o aceptación implica una especie de rotación en estos puestos que no se manifestó en el caso de los tres principales.

Una señora propone a otra. Esta contesta: "Están hablando de padres no de madres".

La primera dice: "No, también de madres".

Una señora cuyo esposo es nombrado dice: "El no puede, trabaja temprano y no puede venir". Aplicando el criterio que el director había dado, que en su caso no es válido porque se trata de un vocal. Un señor de la mesa se lo dice: "Pero nadamás es vocal, no tiene que venir".

Sra.: "No, no puede". Queda nombrado de todos modos.

Termina nombramiento de vocales.

Dir.: "Ahora los que van a ser nombrados que pasen al frente para que rindan su protesta". Los va llamado a cada uno

para que pasen, si no aparece el señor, "entonces su esposa".

Casi todas las que acuden son mujeres, las esposas de los nombrados que en su mayoría no estaban presentes.

Dir.: "Señores padres de familia que han salido electos por mayoría de votos de esta asamblea soberana" "Por la educación de sus hijos" "Y si así lo hicieren que los premien y si no, se les demanden". (En otros casos no se ha observado esta formalidad de la "toma de protesta")

La mayoría aplaude. (Como parte de un ritual conocido)

Unos señores sentados en el patio: "Que saquen las paltas". Como rompiendo la solemnidad con que el director ha tomado la protesta.

Quedó así constituido el comité de padres. Para el comité del conserje sólo se nombró al presidente, señor López. Después que pasó la elección y también el punto de asuntos generales, el Sr. López pasa al micrófono, dentro de su intervención trata otro tema que estaba discutiéndose y después pregunta al director que cuál es su posición respecto a que él se quede solo en el comité del conserje. (Pedir posición de otros que implica argumentación es usual en asambleas de otros ámbitos, no en escolares como

ésta).

Dir.: "El señor pregunta por mi posición y yo pregunto a ustedes si le nombran otros dos ayudantes o queda él solito en el comité del conserje".

Algunas personas contestan que "Sí que siga él solo en el comité"

Sr. López : "No", tono decidido, "Ahora aunque la asamblea lo mandara no aceptaría estar solo en el comité, ustedes me tienen mucha confianza pero yo no, es mejor que seamos tres, necesito dos, si del otro modo mucha gente nada más viene a ofender" "a decir que se roban el dinero y cosas así. Habla también de "la responsabilidad que tienen los de los comités, que"ellos no ganan nada, no más van a perder el tiempo y a que los ofenda la gente".

Aquí reprueba indirectamente a una señora que reclamó llamando bándido al tesorero del comité del conserje anterior.

Dir. Argumenta sobre "la honradez con que habló el señor López ", luego pide que se propongan dos personas para que trabajen con él.

Se nombra a dos señores, uno por los asistentes y otro, al parecer por el mismo Sr. López..

Después de tomada la protesta, mientras el director busca

a los recién nombrados diciéndoles que luego quiere hablar con ellos, un señor de los integrantes del nuevo comité de padres habla en el micrófono. Se dirige a la asamblea y agradeciendo el nombramiento también a nombre de los demás: "Se necesita la colaboración de todos" "Nosotros sólo somos sus representantes" "Está viéndose que las juntas son muy tardadas pero si ustedes son presentes no tendrá que hacerse tan largo" En varios momentos dice: "Depende de lo que diga nuestro presidente" o "de acuerdo con nuestro presidente"

El presidente del comité no está presente pero el que habla de todos modos le da su lugar como autoridad del comité, nunca menciona al director. Continúa hablando sobre el acta de la asamblea: "Además también por eso se hacen largas las juntas yo creo que no es necesario que todos firmen el acta, si nos nombraron sus representantes y nosotros firmamos pues ustedes no necesitan hacerlo también y entonces no sería tan tardado".

Dir.: "Voy a hacer una aclaración respecto al acta, es un requisito, así debe hacerse que todos firmen porque así nos los piden en la dirección de educación" "para los otros depende ya del comité".

El director, pese a estar ocupado en otras cosas mientras el señor hablaba, también atiende a lo que éste decía y

de inmediato lo aclara.

Ese señor que habló lo hacía considerándose una autoridad como integrante del nuevo comité y tomando iniciativas como tal sin considerar al director. En éstas, pone en acto aprendizajes obtenidos (apropiaciones) tal vez en otros ámbitos del de estas asambleas.

Los miembros del nuevo comité después de la protesta se disgregan por el patio. El director los va localizando uno por uno diciéndoles casi al oído y en voz baja: "Tenemos que hablar en la dirección" "Luego en la dirección tengo que hablar con ustedes". Después regresa a la mesa y hace otras dos intervenciones. Cuando el enviado de la S.E.P. termina de dar su información, el director sentado a la mesa indica a algunas personas que pasen a firmar el acta. De inmediato todos los asistentes se amontonan en la mesa para firmar. Esto parece indicar que la junta ha terminado y después de firmar se pueden retirar, pues sólo con ésto se finaliza el punto central de la junta legalizando al nuevo comité de padres. Mientras los asistentes firman el acta y muchos padres se retiran el director se encamina hacia la dirección, diciendo al pasar entre la gente: "Los del comité nuevo ¿dónde están?"... "Los del comité nuevo" Hace señas de que lo sigan. Los miembros del nuevo comité van entrando a la dirección detrás de él.

Esto pone de manifiesto la importancia que para el trabajo

del director tiene ponerse de acuerdo con el comité desde el primer día.

2.- Informes de los comités sobre ingresos y gastos realizados.

Los informes de los comités incluye las diversas cuotas aplicadas a los padres de familia de la escuela. Estas son su fuente principal de ingresos además de las actividades realizadas para tal fin. Incluyendo también la diversidad de gastos que hacen los comités para el sostenimiento de la escuela y para eventos realizados por la misma. En este aspecto se manifiestan a nivel de la asamblea los múltiples entrecruzamientos entre los comités y de éstos con el director, los conflictos y acuerdos entre ellos y con otros sectores de la asamblea.

El informe que se da en esta asamblea es el del comité de padres que engloba al del conserje. El del comité de madres se leyó por estar en el acta de la asamblea anterior. En la asamblea que se describe el informe del comité de padres es leído tres veces, la primera cuando se leyó el acta anterior. La segunda lectura del mismo, la hizo el director a indicación de uno de los señores de la mesa. El director ya había pasado al punto de la elección del nuevo comité y ante el señalamiento que se le hace, inaudible para el resto, da marcha atrás diciendo: "Vamos a es-

cuchar primeramente el informe del comité que hasta orita está en funciones".

Este señalamiento hace respetar al director un procedimiento usual en las asambleas donde se elige nuevo comité. Este procedimiento es la presentación del informe por parte del comité saliente, que en esta asamblea ya se había leído pero sólo como parte del acta de la asamblea anterior, no como punto aparte.

En esa segunda vez el director lee diciendo: "Por mi conducto el comité va a informar de lo que ha ingresado y ha gastado ese comité".

La tercera ocasión en que se lee el mismo informe es después de una serie de reclamaciones y aclaraciones que se dieron en torno al mismo.

Para ello el director explica: "Los señores del comité me han pedido de favor que lea de nuevo el informe de los gastos para los que no oyeron bien o que quieran tomar nota que saquen papel y lápiz y anoten".

Síntesis de las tres lecturas que se hicieron al informe del comité de padres: "Se reunieron 21,765.00 de las cuotas que dieron de 120.00 para el conserje, los integrantes del comité de padres aportaron 7,500.00"

Lectura de la lista con los nombres de los padres de familia que pagaron la cuota para el conserje: "Estas perso-

nas, algunas son de 100.00 otras de 120.00 pero la mayoría son de 120.00. "Lee los nombres de todos (No se registra el total).

"Ahora se va a leer la relación de los que no han cooperado" Lee también los nombres de todos. Total 42.

Lista de gastos: "Pago del conserje durante 23 quincenas 18,400.00, más un préstamo al conserje por la 1a. quincena de Septiembre de 800.00 más 800.00 que se le deben de la 2a. quincena, total 20,000.00 para el conserje.

Gastos de día de Reyes

Gastos de una corona 350.00... aquí no dice de qué se trata pero debe ser la corona para un aniversario más del general X" (héroe local cuyo nombre lleva la escuela).

"Gastos del diez de Mayo

Gastos para la reparación de los sanitarios

Gastos para la protección de las ventanas "Se pusieron porque en la dirección están las cosas delicadas de la escuela y se pusieron barrotes para protegerlas.

Viajes a X y Z 700.00, acuérdense que a X fueron a concurrir sus hijos y a Z fueron a la clausura del curso de los maestros.

También hay que agregarle lo de unas sillas que se manda-

ron hacer.

Total de gastos 29,107.00 en caja hay 58.00,

Si están de acuerdo con esto levanten la mano"

Unos pocos la levantan.

Dir.: "Señores, por favor, para no alargar más esta junta sírvanse levantar la mano".

Ahora la levantan más personas, al parecer mayoría.

Aquí utiliza el recurso de ^acortar la junta sabiendo que la mayoría de los padres siempre tienen poco tiempo. Intenta también evitar las discusiones sobre el informe durante el cual ya se habían dado algunas reclamaciones.

En esta parte la de los informes de comités es donde se generan la mayor parte de las intervenciones y alegatos de toda la asamblea. Es ahí donde surgen rechazos y reclamaciones al manejo que del dinero hacen los comités e implícitamente el director incluso con diálogos a gritos.

Quienes destacan participando en esta secuencia son el director y los miembros del comité informante sentados a la mesa y por el otro, pidiendo aclaraciones y reclamando, algunos de los señores cercanos a la mesa y algunas señoras que no intervienen en otro momento. Ellas no pasan al

micrófono, reclamando desde sus lugares gritando o hablando entre sí.

Las reclamaciones surgen principalmente en torno a tres aspectos:

- a) Los cambios en los montos de las cuotas y un mismo gasto que parece pagado dos veces.
- b) Sobre quiénes no han pagado las cuotas y de las sanciones aplicables.
- c) Por la delimitación en términos de aportaciones entre un comité y otro y sus manejos internos.

Los cambios en los montos de las cuotas y un mismo gasto que parece pagado dos veces.

Algunas reclamaciones se dan por el aumento no explicado que se hizo para la cuota del conserje. En el informe el director ha manejado lo de ese aumento como si fuera algo acordado, conocido por todos.

Al terminar de leer por tercera vez el informe dice el director: "Pregunta el señor tesorero si ya hicieron bien sus cuentas o que si ya están conformes".

Una señora desde su lugar contesta: "Pero la cooperación del conserje era de cien pesos y ahora de cientoveinte ¿cuándo la aumentaron?".

Dir.: "Yo sólo leí lo que me pidieron, pero los que saben

y manejan el dinero son los señores" -indicando con el brazo a los de la mesa-. Se sienta.

Durante las interacciones que se dan en torno al informe se muestra que el director no sólo está al tanto del manejo del dinero sino que él define principalmente los gastos. Sin embargo ésta reclamación directa la remite al comité responsabilizándolo. Este por otra parte, no contesta.

Otro señor que intervenía para reclamar que se mezclaron los informes de los dos comités también agrega: "La cooperación para el conserje era de cien pesos y ahora es de cientoveinte" (tono de no saber por qué).

Otro señor que intervenía en el mismo sentido del anterior también dice al final: "antes la cuota fue de cien pesos para el conserje"

Nadie responde.

En otro momento el director leía la lista de gastos del comité señalando el costo de la corona conmemorativa.

Una señora lo interrumpe gritando: "¡Pero para eso les pidieron a los niños!".

Dir.: "No, a los niños no se les pidió ni un centavo para la corona" (tono definitivo).

Sobre quienes no han pagado las cuotas y las sanciones aplicables.

Al presentar el informe del comité el director lee los nombres de quiénes no pagaron la cuota para el conserje. (Esto se usa en las asambleas al parecer como una forma de coerción sobre quienes no han pagado, haciendo pública su deuda). Cuando va como en el tercer nombre una señora le grita desde su lugar interrumpiéndolo: "¡Yo le dí y José no medio el recibo! ¡No sea bandido!... yo se lo dí el dinero pero no me ha entregado el recibo!"

Mientras la señora habla, el director interrumpe su lectura, luego sin decir nada la continua.

Ella se dirigía al del comité del conserje -por su nombre- parado en ese momento junto al director en la mesa. Este hace intentos de contestar pero como el director continua leyendo le indica a la señora que se espere. (que luego le contesta).

Dir.: Vuelve a interrumpir su lectura diciendo: "Los que tengan algún problema o inconformidad pueden pasar después a la mesa para averiguarlo". Luego sigue leyendo.

Se percibe una exítación en la asamblea, muchos hablan entre sí. Hubo risas cuando la señora llamó a José bandido. Dos señoras comentan que "es cierto lo de José". Una de

ellas dice: "Cuando fui a pegarle a su casa tampoco me dio el recibo que porque no los tenía, me dijo ven el lunes y tampoco, luego fui a buscarlo a la escuela y hasta que al fin me lo dió después de varios días".

Al terminar de leerse el informe, José pasa a contestar a una pregunta de por qué se pagó al conserje sólo hasta Agosto, después se dirige a la señora que le reclamó: "Yo se lo voy a poner, /el dinero/ si usted dice que yo se lo tomé, que soy un ratero, bueno... si usted dice que lo dió Pero hay otras personas que son testigos que luego que pagaban yo les daba el recibo aquí en la escuela". La misma señora gritando lo interrumpe: "Que sí se los dió, claro que se los dió pero usted los agarró".

Se oye gran ruido de voces, todos comentan entre sí.

Un señor de los asistentes, lejano a la mesa grita: "pero debe de haber algún comprobante de ese recibo"

José: "Como quiera pero faltan 42 personas de pagar".

(Abre el tema de quiénes no han pagado y de las sanciones para ellos).

Agente municipal: "Hay aquí 42 señores que no han pagado ¿van a pagar o no?. (Esta es la única intervención del agente en toda la asamblea).

Muchos gritando: "Sí que paguen" "que paguen"

Un señor miembro del comité (Sr. López ?) Dice que todos deben de cumplir que él está de acuerdo "aunque a algunos no les alcanza pero como padres de familia todos deben pagar. Eso está bien, pero hay algunos maestros que tienen sus chiquillos en la escuela y que yo sepa... no sé si ellos han pagado la cuota porque también son padres de familia y tienen sus hijos aquí y digo, si ellos también pagan... además es como un ánimo para los padres de familia ... no se qué piensen ustedes".

Fuertes aplausos de la gente, comentarios de acuerdo.

Otro Sr. del comité: "La lista que tengo es de puras personas de la comunidad, no tengo maestros, ustedes dirán si como vulgarmente se dice los pasamos a rasurar".

Muchos gritan que sí. Aplausos.

Estas dos intervenciones a pesar de contener una propuesta inusitada en una asamblea escolar se han hecho sin tomar en cuenta al director.

Dir. "Yo nadamás digo quién va a cobrar a los señores".

Señala la lista de los deudores.

Mismo señor del comité que habló al último: "Bueno, vamos a cobrar de una manera muy dura, que no entre el que no ha pagado".

La mayoría gritan que sí.

Sr. del comité: "¿Están de acuerdo?"

Muchos: "Sí que no entren"

Dir.: "Está bien pero como yo no quiero después problemas, aquí los señores -señalando a los de la mesa- que se entiendan con eso, porque luego dicen que yo no les dejo entrar a sus hijos a la escuela...que sean ellos. Ustedes decidieron que no se deje entrar y está anotado en el acta, con los señores se entienden, conmigo ya no vengan"

.....

"Pero quiero decir otra cosa" Adopta tono solemne y habla más pausado. "he visto que hasta ha habido aplausos cuando se habló de los maestros, que porque no pagaron su cuota, aplauden cuando se habla mal de los maestros, pero no hablan de su labor, de su entrega" Durante unos minutos exalta la labor del maestro. "Ustedes dirán que percibe un salario, sí" 'pero es poco para lo que se le pide' "¿ustedes saben que un obrero gana más que un maestro? ... pues así es".

Mientras habla hay un gran silencio.

Una señora en voz baja: "A ver aplaudan". (Como que ahora el director los está regañando y ya no se atreven a aplaudir).

Dir. continua: "A nosotros los maestros al lugar donde va

mos no nos queda más que adaptarnos a lo que ahí se dice. Yo no estoy diciendo que no paguen los maestros su cuota, si ustedes dicen que paguen, pues que paguen" "pero que sí tengan en cuenta la labor del maestro". (Saberes del director para defender a los maestros).

Inmediatamente pasa a otro punto. No se vuelve a tocar el tema.

Por la delimitación en términos de aportaciones entre un comité y otro y sus manejos internos.

En estas reclamaciones se pide la aclaración sobre qué aportó cada uno de los comités y el manejo interno entre ellos como el préstamo al conserje.

En esta secuencia no participan las señoras, predominando los señores miembros de comités o cercanos a ellos. Estos en sus intervenciones muestran un conocimiento detallado de los trabajos y funciones de cada comité. Aquí únicamente el director se enfrenta a los reclamos y peticiones de aclaración. Al terminar de leer por tercera vez el informe un señor de los cercanos a la mesa toma la palabra: "Yo creo que revolviéron el dinero del comité y el de nosotros los padres de familia y eso yo lo veo mal. A mí me gustaría que fuera por separado y pues ver también lo que dieron los señores del comité". Se refiere a informar por un lado del dinero obtenido por cuotas para el conserje

aportadas por los padres de familia y por otro del dinero que aportaron individualmente los miembros del comité de padres. Es usual que se diga con precisión la cantidad aportada por cada miembro de ese comité, al parecer como un indicador de su cumplimiento en el cargo.

Dir.: Le pregunta que "si lo que quiere es que se lea una relación de lo que cada uno del comité dió para contestar a su pregunta".

Mismo señor: Que sí quiere eso "pero no porque pregunté sino por que está en el deber del comité".

(Reivindica su petición como lo que por costumbre es obligación del comité diferenciándolo de algo personal).

Dir. Lee la relación que le pasa uno de los señores de la mesa. Dice los nombres de los miembros del comité y la cantidad que aportó cada uno

Nombra aproximadamente ocho, las cantidades fluctuan entre 300.00 y más de 1,000.00. Después de esta lectura algunos señores insisten en el tema.

Sr. en el micrófono: "Se hizo surtido rico con las cooperaciones".

Se oyen risas y comentarios de acuerdo: "Sí" "sí es cierto"

Mismo Sr. "Hay lo que dió el comité de educación" (de pa-

dres) "Antes la cuota para el conserje fue de cien pesos y ahora de cientoveinte y de todos modos no se sabe cuanto fue de cada cosa".

Otro señor al micrófono: "El comité del conserje debe dejar un granito de arena para la escuela y como se resolvieron las cuotas ahora resulta que no queda nada".

El reclamo principal es que no se haya delimitado que aportó cada comité mezclándose los fondos en uno solo y por otra parte que no haya dinero en caja. Mientras los últimos señores intervienen el director escribe algo en la mesa después toma el micrófono y dice: "Yo me tomé la libertad de hacer una cuenta rápida a ver si están de acuerdo o si no, les damos tiempo a los señores del comité para que con calma hagan las cuentas que ustedes quieran... lo que se ha pagado al conserje son 20,000.00 pero hay reunidos 21,765.00 como quien dice tienen en su mano 1,765.00 que iban a ocuparse para pagar las sillas, pero ahora tendrán que ir los señores del comité con la persona a quien encargaron ese trabajo y decirle ora sí como dicen, que dice su mamá que siempre no y que pongan aquí en efectivo ese dinero para que ustedes dispongan de él en lo que quieran que se gaste" (Saberes del director para salir de los problemas).

Una señora: "Pues para cervezas, con eso les alcanza para

todos" (tono de broma, como burla?)

La gente que escucha festeja el comentario y bromean.

Dir. continua: "Le voy a suplicar al comité que no disponga de ese dinero... fue un error, para que no se cometan errores como éste y no nos pongamos tan exigentes como ahora".

Hace esta indicación al comité como si él hubiera estado fuera de la decisión sobre el encargo de las sillas y censurando implícitamente las reclamaciones.

Un señor de los asistentes, lejano a la mesa: "A otra cosa maestro".

Otro reclamo en este aspecto del manejo interno de los fondos por los comités lo hace un señor al terminar el director de leer el informe por segunda vez.

Sr. cerca de la mesa: "¿Cuánto fue del conserje? ¿quién pidió prestado, el comité para el pago del conserje?"

Dir.: "El conserje le pidió al comité"

Mismo señor: "¿Hasta cuándo se pagó al conserje?"

Dir. Cede la palabra a un señor sentado en la mesa.

Sr. de la mesa: "Hasta Agosto"

Mismo señor anterior habla algo sobre el conserje, no se

oye.

Dir.: "El conserje pidió prestados \$800.00 de la primera quincena de Septiembre"

Otro señor: "No sé qué problemas ha tenido ese comité que pagó hasta Agosto siendo que nosotros empezamos desde orita (Octubre) y Septiembre ¿quién lo paga?"

José pasa a explicar porqué se pagó hasta Agosto

Dir.: Que el comité saliente va a pagar lo que falta del conserje y los 800.00 que pidió prestados.

En esta interacción relativa a los acuerdos internos del comité de padres y de conserje sólo participan miembros de éstos comités y otros que parecen haberlo sido así como el director, ningún otro asistente lo hace.

3.- Problemas sobre un comité que desaparece y otro que puede surgir.

El comité que desaparece a partir de esta asamblea es el de madres de familia. Durante el año escolar anterior este comité trabajó manejando la tienda escolar "asesoras" por un maestro de la escuela.

Al final de la asamblea el señor López presidente del comité del conserje habla mientras todos firman el acta:

"Yo veo esta armonía de que todos se quieren ir pero lo

que yo les voy a decir es muy importante, no sé cómo la vean ustedes ... pero no se ha nombrado a la sociedad de madres de familia, no sé por qué se está rehuyendo ese nombramiento pero yo veo que es muy importante la sociedad de madres de familia para esta institución ya que ellas manejan lo de la tienda escolar".

Nadie dice nada. Hay grupos de señoras platicando en el patio, el resto firman el acta.

Dir.: "Miren, una aclaración, la tienda escolar es ahora cooperativa escolar. No sé si se acuerden que en la junta anterior se habló de la sociedad de madres de familia, los padres que duden de la cooperativa escolar pueden ir a la dirección de educación pública o a la delegación si no les basta con lo que yo les digo, por que yo no estoy diciendo que no se nombre la sociedad de madres de familia, por mí no hay inconveniente pero la disposición es que toda escuela de organización completa tenga su cooperativa escolar y si ya la responsabilidad de esa cooperativa pasó a los maestros de la escuela pues los padres tenían que ponerse de acuerdo sobre las funciones de esa sociedad de madres porque antes era única y exclusivamente la encargada de la tienda escolar".

Se sustituye así la existencia de ese comité por la cooperativa escolar que en el año de la asamblea ya cuenta con local especial recientemente inaugurado. Ahora la escuela mediante el trabajo de los maestros asume esta tarea, en

la que de todos modos participaban, dejando fuera a un sector social que por su trabajo formaba parte de la escuela. Mientras la tienda escolar era manejada por las madres su trabajo tenía que informarse a la asamblea; en cambio la cooperativa escolar no pasa por esa instancia aunque sus fondos son para el mismo fin. Tal vez con eso también se relaciona el reclamo del Sr. López (?)

La razón última que aduce el director como inobjetable es la "disposición oficial". Por otro lado, son raras las escuelas que aún siendo de organización completa cuentan con cooperativa escolar formalizada como tal.

Se presenta también en este aspecto el problema de que puede llegar a haber dos comités de padres por los grupos (dos) que empezaron ya a funcionar en el turno vespertino.

Al nombrarse a las personas que van a colaborar con el Sr. López en el comité del conserje el director y otros cerca de él hablan en voz baja.

Dir. a la asamblea: "Se nombró una persona que trae a sus hijos en la tarde quiero aclarar que eso después puede ser problema porque los grupos que funcionan por la tarde son otra escuela, tienen su directora y con el tiempo a esa maestra le van a pedir que forme su propio comité aparte del de la mañana. Y entonces supongan que ese señor que nombraron salga también para el otro comité pues va a ser problema, pues él tendría que responder allá en el de la tarde

puesto que ahí asiste su hijo. Ahorita no hay problema, incluso si este señor no sale nombrado para la escuela de la tarde pues no habrá problema pero si sale entonces sí". Hay gran revuelo en la asamblea con lo que dijo el director, sobre todo entre la gente cercana a la mesa.

Un señor de éstos pasa al micrófono: "Yo no estoy de acuerdo en que haya dos comités, eso no puede ser... es como si en una familia hay dos padres ¿cómo? entonces no se entiende, yo no estoy de acuerdo, no puede ser".

Dir.: "Necesitan ver, si a la maestra le giran órdenes de hacer su comité, si es así no hay nada que hacer porque son órdenes, así son las disposiciones de educación que cada escuela tenga su comité".

Otro señor de los cercanos a la mesa también dice que "no puede haber dos comités".

Dir.: "Eso no se puede evitar, desde luego, el edificio, el cuidado del mismo corresponde a la escuela de la mañana" (o sea al comité de padres de la mañana). Nuevamente es un cierto sector de padres quienes participan junto con el director en este asunto aquellos manejando la existencia de dos comités de padres como dos autoridades en la escuela dejando fuera al director: dos directores si pero no dos comités. El director supeditando ese desacuerdo a la razón última de las "órdenes superiores"

B.- Area temática relacionada con el ejercicio profesional del Director de la escuela.

En esta área el director plantea cuestiones que puede decirse hacen el aspecto "técnico" de su trabajo. En este terreno, los comités de padres no participan directamente. Se trata en algunos casos de disposiciones que él puede dar al margen de los comités o acuerdos de asambleas. Puede tratarse de disposiciones provenientes de autoridades educativas superiores al director y que él debe transmitir. Sería el caso de peticiones de documentación a los padres, de asistencia de los alumnos a eventos, etc., o bien de disposiciones internas de su iniciativa en relación por ejemplo a puntualidad y organización de festivales o eventos intra-escolares. Algunas de éstas sí requieren para su realización el "acuerdo" de la asamblea.

En esta asamblea uno de los asuntos que de este carácter plantea es el del uniforme de los niños.

Al leer el acta de la asamblea anterior dice que "Se trató lo del uniforme dando límite hasta Noviembre para que lo traigan todos los niños y del uniforme de gala que estuvieron de acuerdo en cambiarlo".

Después abunda ya fuera de la lectura del acta: "Quiero recalcar lo del uniforme para los que no vinieron la vez pasada. Eso está ya determinado porque la asamblea es

soberana y fue decisión de la asamblea que para el uniforme de diario se les va a dar de plazo hasta Noviembre o sea todo el mes de Octubre. "Para el de gala que se va a cambiar se les dejó al criterio de las maestras que ellas escojan el color y el estilo, se les da de plazo tres meses hasta Diciembre" "Se les recuerda que no dejen de mandar a sus hijos con dicho uniforme el de diario, repito será el mismo".

Esta parte es como una exposición del director donde no interviene ninguno de los asistentes. Esto se debe en parte a que el asunto ya se había decidido en la asamblea anterior donde se obtuvo el "acuerdo". Sin embargo, en lo referente a los informes de los comités por ejemplo a pesar de que también se habían presentado en la anterior asamblea, en ésta persistieron las discusiones y aclaraciones sobre ese punto, no así en lo de los uniformes. En ésto se trata de algo que interesa mas al director como tal que a los comités y sin embargo, requiere el consenso o "acuerdo" de la asamblea para llevarse a cabo ya que no se trata de una "disposición" oficial.

Otro asunto que dentro de esta área temática plantea el director es lo relativo a la banda de guerra de la escuela. Lo hace después de anunciar él mismo el punto de "asuntos generales".

Dir.: "En esta parte, un asunto que me han planteado aquí

unas personas es lo de la banda. Hasta ahora se ha usado provisionalmente porque nosotros los maestros no tenemos ni tiempo ni los conocimientos específicos para eso y resulta que los niños no tienen la preparación para tocarla, para eso se necesita pagar un instructor. Las personas que regalaron esa banda se han acercado a mí que quieren que se le de el uso debido o que mejor la regalen. Claro que eso no se podría porque ya es parte del inventario de la escuela y para regalar o recoger una cosa así hay que hacer muchos trámites, hasta México... no aquí, en México" "Que se diga si quieren que se utilice esa banda de guerra o se queda guardadita. Si quieren que se haga uso correcto de ella se harán acreedores a una cooperación, digan si están de acuerdo o no, por favor levanten la mano los que estén de acuerdo".

La mayoría lo hace.

Una señora: "Pero que paguen".

Sr. López : "Ya no es necesario pagar otra cuota para lo de la banda, si eso se ha venido pagando por el comité que así se siga".

Nadie dice nada.

Dir.: "Para mas claridad levanten la mano todos los que estén de acuerdo".

La mayoría la levanta.

El señor López se refería a que el comité de padres que paga los gastos de mantenimiento de la escuela pagara lo de la banda.

En el caso del pago para el conserje sí se tiene una cuota general y un comité especial para cobrarla. Tal vez en ese sentido iba la propuesta del director en lo de la barda. Lo que parece es que lanzó esta iniciativa sin haberlo acordado previamente con los señores de comité para que la apoyaran. En todo caso, no insiste sobre ello porque él acepta la propuesta del señor López ^{le} y la garantiza el compromiso para el comité de padres de asumir ese gasto que era lo importante y que fuera un "acuerdo" de asamblea.

C.- Área temática referida a programas estatales a nivel regional que llegan a la escuela.

Esta área temática resulta en esta asamblea como un agregado o añadido, lo que no sucede en otras escuelas que viven otro momento en su historia.

En el caso de esta asamblea la dependencia gubernamental que envía información a la escuela es la propia S.E.P. aunque podría tratarse de cualesquiera otra. Quien expone el asunto a la asamblea es un enviado de la delegación estatal de la S.E.P. Este permanece durante toda la junta en la mesa del presidium sosteniendo el micrófono que fallaba constantemente.

Nunca fue presentado haciendo su intervención por iniciativa propia al final. "Voy a hacer una invitación de la

delegación de educación pública, por mi conducto el Licenciado X, el delegado invita a todos los presentes que quieran terminar su primaria y secundaria en el sistema abierto. Yo soy el responsable de la formación de círculos de estudio en este distrito de X incluido este municipio de X. En esta escuela va a funcionar ese centro, va a haber dos señoritas para esos grupos. Se les pide que avisen a sus familiares ... conocidos... que los que quieran primaria y principalmente los que no sepan leer ni escribir" "se está tratando de que las personas iletradas sean menos".

Ninguno de los asistentes pregunta ni interviene.

Notoriamente el director ha parecido ignorar totalmente la presencia de este Sr. Notoriamente porque aunque no parecía tener un status de jerarquía importante dentro del sistema trae un mensaje directamente de la delegación estatal de la S.E.P. máxima autoridad educativa en el estado para escuelas federales que es el caso de ésta.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 29 de marzo de 1985.

Elsie Rockwell

M.A. Elsie Richmond Rockwell Richmond
Director de Tesis y Profesor Titular
del Departamento de Investigaciones
Educativas.

Justa del Huerto Ezpeleta

Lic. en Pedagogía y Psicopedagogía
Justa del Huerto Ezpeleta Moyano
Director de Tesis y Profesor Titular
del Departamento de Investigaciones
Educativas.

María de Ibarrola

M.A. María de Ibarrola Nicolín
Profesor Titular y Jefe del
Departamento de Investigaciones
Educativas

Ruth Paradise

M. en C. Ruth Paradise Loring
Profesor Adjunto del Departamento
de Investigaciones Educativas

Guillermo de la Peña

Dr. Guillermo de la Peña Topete
Profesor Titular del Centro de
Estudios Regionales de
El Colegio de Jalisco
