

51962 1



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**ESTUDIO DE LA PARTICIPACION PARENTAL EN UNA
ESCUELA MONOLINGÜE ESPAÑOL DE UNA
COMUNIDAD OTOMI DESDE UN
ENFOQUE ECOLOGICO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA
(EDUCACION ESPECIAL)**

P R E S E N T A D O EN ESTUDIOS

MARIA DEL PILAR ROQUE HERNANDEZ



DIRECTORA: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

**DIVISION DE ESTUDIOS
DE GRADO E
POSGRADO**

296108

MEXICO, D. F.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen

Se realizó una investigación cualitativa en una escuela primaria monolingüe español, en una comunidad rural indígena otomí de Temoaya, estado de México, con el propósito de estudiar, los factores que determinan la participación parental en la educación escolarizada. Participaron 70 padres, cuyos hijos cursaban 1º, 3º y 5º grado. El método etnográfico, permitió dar cuenta de una realidad compleja, además de identificar y explicar a profundidad los aspectos implicados; las técnicas, fueron el registro de observación y la entrevista individual informal dirigida. Se analizaron cinco categorías de análisis, que hablan de la importancia de considerar a las personas en su contexto y situaciones particulares: organización social familiar, valor de la escuela, conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, relación maestro-padres y tipo de participación. Las actitudes e ideas mantenidas por los participantes, asociadas a factores culturales, educativos, lingüísticos y económicos, hablan de aspectos no relacionados propiamente con la escuela, que inciden en la forma en que se concretiza su participación, además de que matizan el ingreso, asistencia y permanencia de los hijos al ámbito educativo. Se constata que los padres, como actores del ambiente ecológico de educación, llevan consigo sus propias percepciones e interpretaciones de la escena educativa, así como patrones de conducta y estilos de vida, que dan sentido a la interacción que mantienen con el ambiente mismo. Se destacan también, el papel asumido por el profesor y las medidas de control empleadas en la escuela. El trabajo, enfatiza la conveniencia de estudiar la participación parental desde una perspectiva ecológica, lo que permitirá diseñar e instrumentar programas más acordes a las particularidades de la realidad.

Agradecimientos

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, por su constante contribución a mi desarrollo profesional y personal; a ella, todo mi reconocimiento y estimación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por el apoyo otorgado para realizar los estudios de Maestría.

Se reconoce de igual manera, la contribución de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, U.N.A.M., a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), para llevar a cabo la presente investigación, como parte del proyecto: *Diseño de un modelo ecológico de evaluación-intervención de necesidades educativas especiales en una zona rural e indígena del estado de México*, IN300695.

A los miembros del jurado, quienes a través de sus comentarios y sugerencias, enriquecieron el presente trabajo.

A las personas que día a día se dan cita en la escuela "*Sebastián Lerdo de Tejada*", Temoaya, México: alumnos, padres de familia, personal docente y directivo, con especial atención a quienes participaron y otorgaron las facilidades necesarias para realizar el presente.

Finalmente, a todos aquéllos que de una u otra forma, contribuyeron a su culminación.

Contenido

	Páginas
Resumen	III
Agradecimientos	V
Introducción	IX
1. Participación parental en la educación escolarizada	1
1.01 Definición	2
1.02 Importancia	6
1.03 Tipos	9
1.04 Factores implicados	13
Escuela, maestros y demás personal escolar	14
Padres de familia	19
2. El enfoque cualitativo en la investigación educativa	25
2.01 El enfoque ecológico	25
2.02 La investigación cualitativa	27
2.03 El método etnográfico	29
3. Método	33
3.01 Objetivo general	33

3.02	Contexto y escenario	33
	Temoaya. Panorama general	34
	San Pedro Abajo y sus habitantes	39
	Escuela <i>Sebastián Lerdo de Tejada</i>	43
	Administración y atención educativa	43
	Personal directivo y docente	47
	Directora	47
	Profesores	47
	Situación física del plantel	49
3.03	Participantes	52
	Sexo, edad y número de hijos	52
	Escolaridad y condición lingüística	53
	Ocupación	53
3.04	Instrumentos	54
	Conformación inicial de la Guía de entrevista	55
	Aplicación preliminar del instrumento	56
	Reestructuración de la guía y categorías de análisis	57
3.05	Procedimiento	60
4.	Resultados y Discusión	65
4.01	Categoría I. Organización social familiar	65
4.02	Categoría II. Valor de la escuela	79
4.03	Categoría III. Conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje	102
4.04	Categoría IV. Relación maestro-padres	133
4.05	Categoría V. Tipo de participación	159
5.	Conclusiones	187
6.	Referencias	209
	Apéndice A: Guía de entrevista para padres	217

Introducción

En México, a partir del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se estableció como objetivo prioritario dentro del subsistema de educación especial, el brindar mayor atención a las zonas económicamente más desventajadas, como las rurales e indígenas, pues hasta el momento, la atención a la demanda sólo cubría a las áreas urbanas; formalmente, no existía opción alguna para dar respuesta a sus necesidades (Izquierdo, Fernández & Nieto, 1992).

Esta propuesta, llevó a la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), a reflexionar acerca del cómo se establecería la frontera entre la educación especial y la regular en estas zonas; reflexión que se vio reforzada cuando Izquierdo, Fernández y Nieto (1992), propusieron un modelo de educación especial para ámbitos indígenas, en el que se enfatizó la necesidad de caracterizarla, considerando sus principios, ámbitos y áreas de atención. De esta forma, y a fin de dar seguimiento a lo establecido en el programa de gobierno, entre los lineamientos se determinó operacionalizar los servicios con la elaboración de un modelo educativo, que lograra mejorar las condiciones de desarrollo de niños y jóvenes. Por tanto, el objetivo de esta acción fue, el de fortalecer la educación especial como servicio complementario de la educación básica, a través de integrar ambos servicios en las aulas y escuelas, y al incorporar toda la ayuda que pudieran proporcionar las familias y la comunidad; lo que se aunaría, a la participación de los otros sectores involucrados en el proceso y al compromiso que se estableciera. En este sentido, las necesidades educativas especiales, no se consideran en función de alguna dificultad en particular, sino en relación con las probabilidades del escolar;

probabilidades, que tienen que ver con una concepción amplia del medio rural, en la que se toman en cuenta: las características, condiciones y expectativas de éste; las particularidades del sujeto de atención y; los pronósticos y expectativas del maestro con respecto al niño. De ahí, que se haya establecido la necesidad de elaborar instrumentos para la identificación de la población, el diseño de procedimientos adecuados para su atención, además del seguimiento y evaluación de las propuestas.

En relación con lo anterior, existen diversos trabajos, entre los que cabe mencionar el de Acle y Roque (1994b), quienes realizaron un estudio exploratorio, en una escuela monolingüe español de una zona indígena otomí del estado de México, para determinar las características de las necesidades educativas especiales durante el periodo escolar 1992-1993. Entre los hallazgos, sobresale el bajo nivel de acceso y permanencia a la institución escolar, y el alto grado de deserción (40%); además, de que aproximadamente sólo el 10% de los niños egresados de primaria se incorporan a la secundaria, lo que indica la presencia de una problemática más amplia, vinculada como en el estudio se afirma, a la interacción entre el aprendiz, la familia, la escuela, la comunidad y la cultura, y a la manera en la que esto se une para formar un todo interconectado. Así mismo, los datos apuntan a la presencia de serias deficiencias, ya que en términos generales la población de primer grado obtuvo niveles marcadamente por debajo del promedio, mostrando una mayor problemática en lenguaje expresivo que en receptivo, lo que probablemente limitaba su capacidad para el aprendizaje escolar, brindado en español y bajo los parámetros de la cultura dominante del país. En el estudio, también se hizo hincapié en la falta de instrumentos adecuados a estas poblaciones, ya que, al utilizarse los de la cultura dominante, los alumnos pueden ser severamente penalizados; de ahí que no se descartó la posibilidad, de que las deficiencias encontradas se mantuvieran o incrementaran a lo largo del tiempo, a no ser que fueran evaluadas y atendidas en su justa dimensión y contexto cultural y social.

En el mismo sentido, la D.G.E.E. a través de la publicación realizada por Páez y Trejo (1994), afirmó que hasta entonces, no había investigaciones reportadas que señalaran la atención a niños con necesidades educativas especiales de zonas rurales; por ello, y a partir de la elaboración de una guía de observación para el docente --aplicada en 49 escuelas rurales de cinco estados de la república--, se concluyó que del 10% de reprobación detectado por la Dirección General de Educación Primaria, el 8% lo

conformaban niños con necesidades educativas especiales, que no habían sido detectados; de ahí, que nuevamente se diera la necesidad de diseñar instrumentos que posean validez y confiabilidad, para dar respuesta a las particularidades existentes en las comunidades rurales del país.

Debe precisarse que en ambos estudios, se enfatizó la presencia de varios factores implicados en el rendimiento escolar, y en la aparición de las necesidades educativas especiales, factores que están en y más allá del menor; así mismo, coincidieron en señalar que la escuela ordinaria esté lejos por un lado, de cubrir las necesidades educativas especiales de estos niños, y por otro, de incrementar el acceso a la escuela, de disminuir los índices de deserción existentes y de evitar la presencia de niveles de aprovechamiento marcadamente por debajo del promedio. Ambos estudios, también marcaron como impostergable, la atención a aspectos como los siguientes: el planificar acciones dirigidas a estos alumnos; el considerar la posible influencia de los padres en el ingreso, permanencia y deficiencias de aprendizaje de los menores; la urgente necesidad de revisar, adecuar o elaborar instrumentos de evaluación e intervención, que consideren las características y el contexto particular de estas poblaciones; y la importancia de que la atención educativa que se brinde, involucre tanto a los docentes como a los padres.

Es un hecho que, la participación parental, adquiere cada vez una mayor relevancia y consideración en el ámbito nacional; prueba de ello, es lo establecido en la Ley General de Educación (1993), en cuanto a las actividades que las autoridades educativas deben realizar, momento en que se habla de: promover una mayor participación de la sociedad en la educación, y de efectuar programas dirigidos a los padres, que les permitan atender mejor a los hijos (Art. 33); además, de la orientación que deben recibir aquéllos que cuenten con niños con necesidades especiales de educación (Art. 41). Se agregan, los derechos y obligaciones de quienes ejercen la patria potestad; entre los primeros, se establece el poder formar parte de las asociaciones de padres y los consejos de participación social (Arts. 67 y 68), además de colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y el mejoramiento de los establecimientos educativos (Art. 65); y entre las obligaciones, apoyar el proceso educativo de los hijos y colaborar con las instituciones en las actividades que se realicen (Art. 66).

Por su parte, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (p. 42), encargado de dar realización a los mandatos contenidos en esta ley, ratifica el compromiso con las zonas

rurales e indígenas, y retoma la necesidad de la participación parental en la educación básica, buscando fomentar una vinculación más estrecha de la escuela con los padres de familia y la comunidad, además de fortalecer las acciones de orientación a padres; ésto, por un lado, a fin de estimular el interés por apoyar el trabajo escolar y por otro, para proporcionarles los conocimientos necesarios para lograrlo. De esta forma, la activa participación parental en el proceso educativo y en las actividades que las instituciones realicen, constituye un elemento importante para lograr una educación con calidad, que debe sumarse a la intervención de los otros actores que intervienen en el proceso.

Lo anterior adquiere mayor relevancia, ante los informes de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1995), donde se constata que, en países en vías de desarrollo —en particular en las áreas rurales—, la gran mayoría de los niños con necesidades educativas especiales carecen de los servicios necesarios y de la identificación oportuna; datos agregados, indican que en muchos de estos países, se atiende menos del uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales. A partir de ello, es que en el ámbito mundial, se reconoce la relevancia de promover el apoyo y la cooperación tanto de la familia como de la comunidad. De esta forma, la participación parental en el quehacer educativo, como acción establecida en los programas oficiales —dentro y fuera del país—, y como necesidad documentada en la investigación existente, pugna por contribuir al desarrollo de los menores y a cristalizar lo contenido en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (PNUD-UNESCO-UNICEF-B.M., 1990⁶), donde se reconoce la necesidad de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, a través de acciones que otorguen especial atención a las personas impedidas, a las poblaciones de zonas remotas y rurales y, a las minorías étnicas, raciales y lingüísticas”.

Ante este reto, es menester tener presente que México, es un país pluriétnico y pluricultural, que su población está distribuida en diferentes comunidades de tipo urbano,

⁶ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Banco Mundial.

^{**} Un grupo minoritario, es aquel en el que sus miembros comparten historia, tradición cultural-lingüística y experiencias sociales, cuando se les compara con los miembros de la corriente principal de la sociedad (Shea & Bauer, 2000). De igual forma, el Diccionario Larousse de la Lengua Española (1998), establece que las minorías, son parte de la población de un país o el conjunto de

urbano-marginado y rural e indígena, cada una con particularidades geográficas, culturales, sociales y económicas, que las caracterizan y determinan su forma de vida (Dirección General de Educación Preescolar, 1992). Asimismo, no hay que olvidar que coexiste la población mestiza con un importante número de grupos indígenas, los cuales poseen una serie de características físicas, sociales, culturales, religiosas y una lengua propia que los distingue del resto de la población (I.N.E.G.I., 2000); de ahí que Aguirre (1990) afirme, que la minoría indígena en el país no es homogénea, pues se configura por grupos étnicos que interactúan en situaciones de minorías subnacionales dentro de la sociedad más amplia y envolvente (Giménez, 1994).

De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda de 1995, las poblaciones indígenas en el país conforman 5.5 millones, lo que representa el 6.9% del total de la población de 5 años y más, momento en que cobran importancia, cuestiones como la que indica que, apenas el 62% de la población indígena de 15 años y más es alfabeta; o la que refiere, a la existencia de una gran diversidad lingüística, pues se hablan más de 90 lenguas indígenas en México (I.N.E.G.I., 2000). Dentro de este marco, es de interés indicar que todo arreglo humano organizado en sociedad, posee un patrón de creencias y prácticas, conocimientos y habilidades, ideas y valores, hábitos y costumbres distintamente estructurados que le son propios y que constituyen su cultura (Aguirre, 1990); cultura, que se genera lentamente en la familia, la cual crea y desarrolla las bases de la actitud frente a la vida, mediante la influencia y el contacto permanente con el entorno social (Sandoval, 1996). De ahí que no sorprenda, que en el proceso educativo cobren importancia las relaciones que se establezcan entre las personas que intervienen, pues como señala Hershusius (1991, como se cita en Acle, 2000), en las poblaciones rurales e indígenas, pueden presentarse desigualdades culturales, étnicas y socioeconómicas entre maestros y alumnos y con sus familias.

De lo anterior, se deriva la necesidad de que el trabajo relativo a educación especial, retome los planteamientos de Kirk, Gallagher (1989) y Warner (1993, como se citan en Acle, 2000); esto es, desde un modelo ecológico, en el que se considere al menor dentro de su compleja interacción con las fuerzas ambientales. Debido a que el ambiente ejerce sobre el niño una acción continua y permanente, es preciso considerar su constante

individuos de una sociedad determinada, que constituyen grupos menores y que difieren de la mayoría o sociedad mayor, por su etnia, lengua o religión.

influencia a través de diversas personas, situaciones y lugares; específicamente en el ámbito escolar, se constata que el menor no está aislado, por lo que se retoma la intervención e interacción de variables dinámicas como: alumno, maestro, compañeros, salón de clases, centro escolar, familia-entorno, lo que aspira a tener en cuenta múltiples niveles de análisis: individual, grupal, organizacional, institucional y de amplio espectro social. Lo anterior, habla de la necesidad de tomar en cuenta algún o algunos de los elementos en interacción, para documentar y analizar la perspectiva dentro de la cual los miembros del sistema escolar interpretan sus sentimientos, pensamientos y acciones; de esta forma, es prioritario el estudio del contexto o situación en que se presentan las condicionantes, los procesos individuales, el impacto ambiental y sus interacciones, en relación con patrones culturales determinados (Báez de la Fé, 1989).

En el mismo sentido, los planteamientos de Eggleston (1977), enfatizan la importancia de las percepciones individuales en cuanto al hábitat natural en que vive y responde el sujeto (esto es, el ambiente ecológico, e.g. la escuela), y las formas en que esas percepciones conducen a patrones de decisión y acción en la creación, uso y respuesta a dicho ambiente. De ahí, que el ambiente ecológico de educación no sea único, pues cada participante –entre los que se cuenta a los padres–, lleva consigo sus propias percepciones e interpretaciones de la escena educativa, además de particulares patrones de conducta y estilos de vida, que dan sentido a la interacción que mantienen con el ambiente mismo. Ello, hace alusión a uno de los supuestos metodológicos básicos, considerados por el Instituto de Planificación Educativa de la UNESCO (como se cita en Schmelkes, 1997), el cual se refiere a que los problemas reales que se presentan en el funcionamiento de las instituciones educativas, pueden comprenderse mejor, cuando se analizan dentro del contexto local; como bien señala Schmelkes (1997), en las áreas desfavorecidas, la creación de escuelas no garantiza automáticamente que los niños asistan, o que permanezcan en ellas el tiempo suficiente para adquirir los conocimientos básicos, es necesario considerar la presencia del contexto.

A partir de las consideraciones realizadas, es imprescindible partir del estudio de la realidad existente en México, para conocer cómo se cristaliza la participación parental en la escuela, y cómo se operacionalizan las acciones planteadas en el discurso educativo; por tanto, la presente investigación se planteó como propósito, *estudiar desde un enfoque*

ecológico, los factores que determinan la participación parental indígena otomí en la escolarización de sus hijos, quienes asisten a una escuela primaria monolingüe español.

Es necesario apuntar, que el estudio se realizó básicamente durante 1994-1995, buscando dar cuenta de los padres como elementos del contexto que tienen que ver con el proceso educativo, así como identificar la interacción entre factores y su significado particular. Cabe mencionar de igual forma, que esta investigación, se desprende en mucho del trabajo de Aclé y Roque (1994b) antes citado, el cual permitió a las autoras introducirse en un medio rural e indígena otomí, y constatar, que la tarea de poder determinar cuáles y en qué condiciones se establecen las necesidades educativas especiales en este tipo de poblaciones, necesita de múltiples esfuerzos; momento en que la participación parental en la educación escolarizada, se consideró como uno de los elementos a investigar y caracterizar a profundidad. Por tanto, y para dar atención al objetivo propuesto, el presente trabajo se conformó por seis capítulos, además de un apéndice, en el que se incluye el instrumento empleado:

1. *Participación parental en la educación escolarizada.*- Se presenta un panorama general de la literatura existente, a partir de precisar rubros como la definición, importancia, tipos y factores implicados, lo que permite un conocimiento general de la temática a investigar.
2. *El enfoque cualitativo en la investigación educativa.*- Da cuenta de los aspectos conceptuales básicos que conciernen a la metodología que sustenta el trabajo, por lo que se presentan los fundamentos del enfoque ecológico y las particularidades de la investigación cualitativa y del método etnográfico.
3. *Método.*- Se describe en detalle, la manera en que se efectuó el estudio: objetivo, contexto, escenario, participantes, instrumentos y procedimiento.
4. *Resultados y Discusión.*- Se presentan y analizan los hallazgos obtenidos a través de cada una de las categorías establecidas, en relación con la bibliografía existente sobre el tema.
5. *Conclusiones.*- Se resumen los principales hallazgos encontrados a partir de cada una de las categorías; además de diversos puntos que surgen como resultado final del trabajo.

CAPÍTULO 1

Participación parental en la educación escolarizada

En la literatura actual, con frecuencia se habla de participación parental¹ en la educación escolarizada, lo que implica considerar a los padres como parte fundamental de una familia que posee particularidades que le dan su razón de ser y que la hacen única, además de estar en constante vinculación con el medio, lo que difiere de verla en aislado o de que los padres sean elementos más, agregados a la misma.

Históricamente, era frecuente que los educadores ubicaran en los padres, el origen de los problemas de los niños; de ahí que en los años 80's, en Estados Unidos se argumentara que las escuelas públicas debían contrarrestar la influencia negativa de las familias, filosofía que influenció también el desarrollo de instituciones para niños con discapacidad. La gente culpó a los padres de los problemas de los niños, y los profesionales, apoyaron que su separación en asuntos educativos, era la mejor solución (Sussell, Carr & Hartman, 1996). Actualmente, se sostiene que las escuelas pueden mejorar, si se fomenta que los padres sean más participativos en la educación escolarizada de sus hijos; lo que trae consigo, que se encuentre cada vez más la necesidad de incrementar este aspecto, al reconocer que una interrelación positiva entre la escuela y la casa, más que ser algo

¹ Gran parte de los estudios publicados en lengua inglesa, emplean indistintamente los términos *parental involvement* y *parental participation*, sin embargo, éstos no refieren a un significado único al ser traducidos al español. El término *involucración*, conlleva implicar a una persona en un asunto ajeno a ella, lo que podría aplicarse a los padres por la separación que durante años, han tenido en los asuntos educativos y escolares de sus hijos; sin embargo, el término va más allá, pues hace alusión a atribuir a alguien una responsabilidad en un asunto censurable (Diccionario Larousse de

adverso, puede implicar beneficios para los estudiantes y para todos los implicados; de ahí que se afirme hoy día, que reforzar el papel de los padres en el aprendizaje de sus hijos, es una cuestión prioritaria.

Sin embargo, buscar que los padres participen en la educación escolarizada de los hijos no es fácil; se prioriza la definición del término, el reconocer la importancia y beneficios relacionados, la identificación de los tipos de participación parental que en la práctica existen, los factores u obstáculos que han sido documentados, además del conocimiento de los actores y el entendimiento de los factores que se encuentran en las situaciones particulares, lo que dará elementos para identificar e incidir en aquellos aspectos que en una situación específica, están presentes.

1.01 Definición

El saber común, señala que la participación parental y las escuelas que son capaces de fortalecer el aprendizaje de los alumnos son inseparables, no es posible tener la una sin la otra (Jesse, 2001). La investigación, indica una poderosa relación entre esta participación y efectos positivos en los estudiantes, maestros, escuela, padres y en la familia misma; otros estudios, plantean mejoras al nivel social y comunitario. Sin embargo, no existe una definición única y mucho menos, se establece unanimidad en cuanto a lo que implica, en el caso de que sea efectiva.

Por su parte, Gamse (1994) identifica a la participación parental, como el nivel de apoyo dentro de una comunidad escolar, para lograr una estrategia particular, de ahí que el cómo se defina y operacionalice, varíe ampliamente entre las escuelas. Coulombe (1995, como se cita en Jesse, 2001), reporta que con frecuencia, las escuelas y su personal, buscan que exista participación de los padres *“sólo cuando es necesario”*, en aspectos específicos y en los tiempos que ellos determinen. Este control total por la escuela, representa uno de los extremos; el otro, incluye a los padres que quieren permanecer el mayor tiempo en la institución escolar, para tener control e injerencia sobre todos los asuntos curriculares, administrativos y financieros. De cualquier forma y como afirma Jesse (2001), en muchas escuelas la realidad está entre los dos extremos; además de

la Lengua Española, 1998). A partir de lo anterior, en el presente trabajo se emplea específicamente el término participación parental o participación de los padres.

que en el fondo, los padres quieren que sus niños estudien en buenas escuelas y los educadores, buscan proporcionarles esa clase de escuelas.

La participación, como señala Miranda (1995, p. 30), apunta al nivel en el que *“los padres --de algún modo--, tienen un grado de intervención en la vida de la escuela a la que asisten sus hijos”*. Lange, Ysseldyke y Lehr (1997), indican que desde el punto de vista de los padres, es el grado en el que un individuo está presente en un escenario particular, -- en este caso la escuela--, y el nivel en que esta presencia es significativa. De una manera más precisa, Little (1998, como se cita en Vélez, 2000, p. 10) define el término, como *“las distintas formas de trabajo común entre padres y maestros, con la finalidad de crear una atmósfera que fortalezca el aprendizaje tanto en la escuela como en el hogar”*. Shea y Bauer (2000), señalan que es la opción que toman los padres al intervenir en las actividades escolares de los hijos; agregan que este concepto, es diferente al de *colaboración*, que se refiere a participar específicamente en la solución de problemas, o a trabajar junto con la escuela para completar un trabajo particular en un momento determinado; de ahí, que el concepto de participación, se considere más amplio.

Para Sánchez (1997), la *participación* significa tomar parte en alguna actividad o proceso a partir de finalidades u objetivos específicos, y dependerá de la relevancia que tengan en el sistema social y en la vida comunitaria; añade que dichas actividades y procesos, pueden variar desde los más comunes --como fiestas, actos recreativos, conmemoraciones, etc., donde la participación es más espontánea, individual e informal--, hasta la intervención en aspectos más relevantes, de mayor impacto y necesidad de organización, como los consejos de participación social federal o estatal, o las asociaciones de padres de familia.

Para la National Parent Teacher Association (National PTA, 2001), es preciso entender el término *--parental--*, de una manera amplia: se refiere al adulto que tiene un papel importante en la vida del niño, por lo que es necesario considerar también, a otros adultos --abuelos, tíos, tías, padrastros, madrastras, tutores--, que tengan la responsabilidad primaria de la educación, desarrollo y bienestar del niño. Ésto, tiene que ver con lo señalado por Davies (1991, como se cita en Jesse, 2001), quien entiende el término desde una perspectiva cambiante: como la sociedad se reestructura a sí misma, entonces las comunidades y las escuelas también lo hacen, por lo que la participación parental se transforma; así, las comunidades y las familias cambian en su naturaleza, prueba de ello,

es que actualmente la unidad familiar no tradicional es mucho más común. El mismo autor, habla de un cambio en las definiciones de participación parental, en las que se contrasta el énfasis en puntos diferentes, lo que ilustra la naturaleza cambiante de familias y comunidades. A partir de lo señalado por Davies (1991), puede afirmarse que en la actualidad:

1. Las definiciones se enfocan en la familia y se enfatizan las fortalezas inherentes a la misma, lo que va más allá de considerar a los padres en aislado y de concentrar en ellos el origen de los problemas.
2. Se toma en cuenta la existencia de servicios comunitarios, como un recurso en favor de la escuela y la familia, lo que difiere de verlas en aislado.
3. Se habla de la implicación de escenarios como el hogar y el vecindario en la escuela, lo que es diferente de considerarla exenta del medio.
4. Se atribuye importancia a las prioridades familiares, lo que va más allá de basarse sólo en la agenda del maestro o de los administradores escolares.
5. Se prioriza la comunicación y participación con las familias, lo que difiere de que los padres aunque deseosos, permanezcan como observadores fuera del ámbito escolar.

Lo anterior, hace alusión al surgimiento de creencias diferentes en cuanto a los padres y a las familias (Liontos, 1992, como se cita en Jesse, 2001, p. 2), creencias que incluyen postulados como los siguientes:

- Todas las familias tienen fortalezas.
- Los padres pueden aprender nuevas técnicas.
- Los padres poseen perspectivas importantes acerca de sus hijos.
- Las diferencias culturales son valiosas y válidas.
- Muchos padres realmente cuidan a sus niños.
- Es válida la existencia de muchas clases de familias.

A partir de ello, es legítima la necesidad de analizar a cada familia en particular, tomando en cuenta sus necesidades, intereses, fortalezas y debilidades; de ahí, que se esté de

acuerdo con autores como Harry, Torguson, Katkavich & Guerrero (1993), quienes han subrayado la importancia y el valor de trabajar con las familias: en primer lugar, debido a que los padres conocen al estudiante más que cualquier otro adulto; y en segundo, porque quienes trabajan con familias de diversos antecedentes culturales, raciales o sociales, han tenido un gran avance al combatir los sistemas de creencias negativas que prevalecen, en particular, entre los profesionales abocados al estudio de los menores pertenecientes a grupos culturales o lingüísticos diferentes. A estos razonamientos, se agregan otros, que dan cuenta de aspectos positivos o fortalezas existentes en los padres: interés porque sus hijos tengan éxito en la escuela; deseos de trabajar de forma vinculada con la escuela para beneficio de los menores, además de que como educadores de sus hijos, tienen la oportunidad de ser modelos, profesores y guías (Henderson, 1987, Chavkin, 1989, como se citan en Shea & Bauer, 2000).

De acuerdo con Vandergrift y Greene (1992, como se cita en Jesse, 2001), la participación parental tiene dos componentes independientes, aunque no es suficiente enfocarse y contar sólo con uno de ellos: los padres como soportes y como socios activos. Los padres pueden ser activos, pero no apoyar el proceso educativo; pueden ser el soporte en dicho proceso, pero no ser activos en la escuela. Por supuesto, lo ideal es que los padres sean el soporte y sean activos, aunque ello frecuentemente es difícil, pues como se verá más adelante, tiene mucho que ver con las particularidades existentes en las escuelas y en las familias, por ejemplo con su organización, con percepciones, valores, actitudes, etcétera. Es importante señalar también, que cada uno de estos componentes, puede tener significados diferentes, de acuerdo con las personas: los maestros pueden querer que los padres intervengan, sólo para ayudar al niño con sus tareas escolares; los padres pueden asegurar que lo hacen, si toman más decisiones en la escuela. Como señala Jesse (2001), la participación parental puede y debe tomar muchas formas: desde tener al niño listo cada mañana para ir a la escuela; ser voluntario en la escuela; colaborar en los comités de toma de decisiones o ejercer presión en las legislaturas para abogar por la infancia; así, la lista de ejemplos puede ser muy larga, aunque conviene notar que siempre hablan de acciones a realizarse al interior de la familia, en relación con la escuela, la comunidad y/o con la sociedad misma.

1.02 Importancia

Además de reconocer de manera general, la conveniencia de la participación parental en la educación escolarizada, y de que se obtienen resultados más significativos y duraderos cuando existe un trabajo conjunto padres-escuela (National PTA, 2001), es necesario contar con elementos que den cuenta de las implicaciones que ésto conlleva, y de los beneficios que pueden desprenderse para cada una de las personas que toman parte, lo que va más allá de los padres y los maestros, pues también incluye al menor, a la escuela misma, a su personal y a la familia en sí. Lo anterior, sin olvidar las repercusiones documentadas para la comunidad y la sociedad, por ejemplo a través de la generación de políticas y propuestas de gran magnitud, o por medio de contribuir a una mejor calidad de vida de sus miembros. De cualquier forma, el que los padres y la familia tomen parte en la educación de los niños, posee el potencial de transformar a los implicados. Diferentes tipos de participación padres/familia, producen efectos también diversos; de ahí que, al ser incrementada de una manera planeada, inclusiva y comprensiva, muchas áreas se benefician; los siguientes, son ejemplos que de manera general, han sido identificados en los actores y en la escuela misma.

En relación con *el niño*, se ha destacado que los padres son un factor crucial en su desarrollo físico y psicológico, por lo que un gran número de estudios, afirma que la participación parental en su educación escolarizada, es recomendada como el ingrediente indispensable para enriquecer su formación educativa, y como un predictor para el logro, progreso, éxito y excelencia académica (Bautista, 1993; Curry & Schacht, 1994; Felber, 1997; Ford, 1992; Gamse, 1994; García y Malkin, 1993; Harry et al., 1993; Henderson & Berla, 1995; Huerta, 1998; Jesse, 2001; Jayanthi, Bursuck, Epstein & Polloway, 1997; National PTA, 2001; Yanok & Derubertis, 1989), máxime en el caso de estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios (Wells, 1990).

A partir de que desde la infancia, la familia contribuye significativamente al progreso académico de los estudiantes, se afirma que si existe el trabajo conjunto con la escuela, se generan actitudes y conductas más positivas en los estudiantes (Henderson & Berla, 1995; Jesse, 2001); se realizan los trabajos escolares con mayor coherencia, se obtiene una mejor ejecución y calificaciones más altas, sin importar el nivel socioeconómico, antecedentes étnicos, raciales o nivel educativo de los padres (Henderson & Berla, 1995;

Jesse, 2001; National PTA, 2001; Research Involvement in Education - R.I.E., 2000). Se habla también de mayor asistencia a la escuela, reducción de la deserción y mayor permanencia escolar, incremento en la motivación y decremento en el uso de alcohol, delincuencia, violencia y conductas antisociales (Henderson & Berla, 1995; Jayanthi et al., 1997), además de mayor desarrollo emocional (National PTA, 2001).

Se afirma además, que los estudiantes de aquellos padres que participan, logran una mejor transición de un nivel educativo a otro; mantienen la calidad en sus trabajos y desarrollan planes realistas para su futuro. De igual forma, se ha documentado que tienen más altas posibilidades de graduación y de inscribirse en la educación post secundaria; así también, niños con antecedentes culturales diversos, tienden a desempeñarse mejor, cuando padres y profesionales colaboran para salvar las diferencias existentes entre la cultura del hogar y el aprendizaje de la escuela (Henderson & Berla, 1995).

Por su parte, los beneficios que la investigación ha identificado para *los padres*, hablan de relaciones más satisfactorias con los maestros, así como de opiniones y actitudes más positivas hacia ellos, hacia el programa y hacia la escuela; vivencias más positivas, mayor intercambio de experiencias, comunicación honesta, confianza y respeto (Felber, 1997; Kay & Fitzgerald, 1997). Se informa además, la presencia del compañerismo comprensivo y bien planteado familia-escuela y una mayor disposición para participar en roles clave (Henderson & Berla, 1995). Son también atestiguadas por la literatura, una mayor disposición para establecer nuevas relaciones con el menor y para interactuar con él, mayor seguridad, satisfacción y autoestima parental, así como incremento en los conocimientos (R.I.E., 2000; Sussell et al., 1996), habilidades y aprendizaje en cuanto a la perspectiva de los maestros (Kay & Fitzgerald, 1997; Yanok & Derubertis, 1989). Los beneficios apuntados, no sólo se atestiguan en los primeros años; hay ganancias significativas a lo largo del tiempo, máxime cuando los padres se mantienen comprometidos en los diferentes niveles escolares a los que acceden sus hijos (Henderson & Berla, 1995).

Con respecto a *la familia*, se habla de un mejoramiento en la vida de sus miembros (Yanok & Derubertis, 1989), y en la comunicación entre ellos (R.I.E., 2000; Sussell et al., 1996).

En lo que concierne *al maestro*, la investigación apunta hacia una mejora en su estado de ánimo (Jesse, 2001); una mayor capacidad para reflexionar asuntos como la responsabilidad que tiene en el ejercicio de su profesión, la necesidad de diálogo y la búsqueda de soluciones en común con los padres (Vélez, 2000). Se apuntan también, actitudes más positivas hacia los padres y alumnos (Henderson & Berla, 1995), y una mayor confianza y conocimiento de los mismos (Felber, 1997; Kay & Fitzgerald, 1997; R.I.E., 2000; Sussell et al., 1996).

De manera más precisa, Williams y Cartledge (1997), refieren que la comunicación efectiva casa-escuela, genera beneficios recíprocos para padres y maestros, lo que contribuye a lograr las metas escolares deseadas; ello, a partir de que ambos escenarios son los más importantes para el niño, pues indudablemente le proporcionarán las mayores oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

- Los maestros, pueden: adquirir un mayor entendimiento de las necesidades de los estudiantes y de sus padres; tener mayores posibilidades de seleccionar estrategias y programas significativos; y estar más acordes con la legislación, en lo que concierne a los padres en el proceso educativo.
- Los padres incrementan su entendimiento con respecto a las necesidades escolares de su hijo y los objetivos del maestro; aprenden sus derechos y responsabilidades en el programa educativo del menor; conocen cómo pueden participar en el proceso; además de que al estar más informados, pueden mayormente desarrollar habilidades que les permitan defender a sus hijos y proporcionarles en el hogar, actividades de aprendizaje adecuadas.

En cuanto a *las escuelas*, se ha documentado que se fomenta la presencia de climas enriquecidos (Jesse, 2001; Kay & Fitzgerald, 1997; R.I.E., 2000; Sussell et al., 1996). Además de una mayor reputación en la comunidad y disposición de las familias (Henderson & Berla, 1995), se habla de mejoras en el nivel académico y en la calidad de la institución, además de un mayor reconocimiento a la efectividad de las estrategias empleadas (National PTA, 2001).

Finalmente, debe indicarse que la participación de las familias es un componente esencial y deseable en la educación escolarizada, a partir de la cual, se generan beneficios para los implicados, cuando se planea y se realiza de manera continua bajo convencimiento y

motivación de los mismos; sin embargo, como afirman Henderson y Berla (1995), de ninguna manera sustituye a los programas educativos de calidad o al perfeccionamiento constante y necesario de las escuelas.

1.03 Tipos de participación parental

La participación de los padres toma muchas y muy variadas formas. De acuerdo con Valentine y Stark (1979, como se cita en Vélez, 2000), los diferentes tipos que existen, parten de dos tradiciones: una centrada en el niño y la orientación profesional, por lo que los padres necesitan acceder al conocimiento para ser mejores; y la otra, basada en el derecho y la capacidad que tienen los adultos para tomar las decisiones que afecten su vida y la de sus hijos. Debe señalarse que ambas tradiciones, refieren al papel que los padres han tenido en la educación escolarizada de sus hijos a través de los años, asunto ya antes citado; por un lado, al ser considerados el objetivo central de los problemas del estudiante, se subraya el papel del profesional, y se apunta la separación de los padres en asuntos educativos: existía la necesidad de que éstos accedieran al conocimiento, por ser vistos como el origen de los problemas de los niños. Hoy, cuando se afirma que las escuelas pueden mejorar si cuentan con la participación de los padres, se les atribuye un papel más activo, tanto en sus derechos como en sus acciones; ésto además, habla de que se reconoce que poseen fortalezas y de que es necesario no aislar al menor del contexto y de las condicionantes que en éste puedan existir.

A partir de que se acepta cada vez más ampliamente, que los padres pueden intervenir favorablemente en la educación escolarizada de sus hijos, es que diversas investigaciones tratan de identificar los componentes de su participación, misma que puede presentarse en grados y formas diversos, dependiendo de las situaciones particulares que existan y de los participantes. De acuerdo con Henderson, Marburger y Ooma (1986, como se cita en Jayanthi et al., 1997), se pueden encontrar cinco tipos: los padres como socios, colaboradores en la solución de problemas, audiencia, apoyos y consejeros. Jesse (2001), cita las clasificaciones de los siguientes autores:

- (a) Hester (1989), al enfatizar la importancia de la comunicación como una parte importante, habla de los padres como: maestros, apoyo o soporte en la realización de actividades, además de fungir como aprendices y defensores.

- (b) Further y Moore (1991), identifican a los padres como: hacedores de políticas, voluntarios y facilitadores del desarrollo del niño.
- (c) En el mismo sentido, Flaxman e Inger (1992), señalan tres formas: los padres que se comprometen de manera directa con la dirección escolar y tienen presencia en la escuela; los que intervienen en programas especiales de entrenamiento, y los que participan con recursos familiares y en programas de apoyo.

Los tipos de participación señalados, de acuerdo con Ysseldyke, Algozzine y Thurlow (1992, como se cita en Jayanthi et al., 1997), muestran que en años recientes, los profesionales han visto a los padres como colaboradores y como socios, más que como recipientes vacíos de la asesoría del maestro.

Un aspecto importante de tomar en cuenta, que matiza y determina las formas de participación que los padres tengan en la escolarización, se refiere a si las acciones de la escuela al respecto, se presentan de manera proactiva o reactiva (Gamse, 1994; National PTA, 2001); el primer caso, se presenta cuando se contacta a los padres a partir del interés que tiene el personal en lograr un objetivo del programa escolar, por ejemplo, el bienestar de la escuela o de los niños, lo que se traduce en buscar una participación parental continua y permanente en distintos aspectos. A diferencia de ello, los esfuerzos reactivos de la escuela, se dan en respuesta a problemas o necesidades presentes en un niño en particular en un momento específico, por ejemplo en su conducta o ejecución, por lo que se busca que los padres del menor hagan algo para resolverlo.

En este momento, es preciso indicar que en la literatura existente sobre el tema, hay un acuerdo en cuanto a que el mejor sumario conocido, que ha articulado diferentes tipos de participación de las familias en la escuela, es el de Joyce Epstein (Universidad Johns Hopkins, Baltimore, 1995). Prueba de ello, es que sus principios han sido retomados como parte de los criterios para establecer programas --académicos, especiales o comunitarios dirigidos al niño y a sus padres/familia--, desarrollados por campañas, proyectos y asociaciones varias de gran magnitud en Estados Unidos; entre los que debe mencionarse, el Project Appleseed (2000) y la National PTA (2001). De igual forma, el sumario de Epstein, matiza diversos estudios e investigaciones que se publican a la fecha en medios impresos y electrónicos (e. g. R.I.E., 2000). Los seis principios o criterios

dinámicos que se manejan, y que responden a los hallazgos documentados a través de a investigación, son los siguientes:

I.- Comunicación, cuya meta es diseñar con las familias, formas más efectivas de comunicación escuela-casa y casa-escuela, en relación con los programas escolares y el progreso de los niños. Si los padres y maestros no se comunican, de manera regular, en dos vías y de manera significativa, puede ser que no colaboren en aquéllo que es mejor para el niño en y fuera del escenario escolar.

II.- Apoyo a los padres, busca ayudar a todas las familias a establecer ambientes en el hogar que apoyen a los niños como estudiantes. Los padres, deben apoyar a sus niños en lo que hacen y la escuela debe estar segura de que lo que los padres realizan, tenga como finalidad que los alumnos lleguen a la escuela listos para aprender. La escuela debe apoyar a los padres y a sus ideas, de ahí que se promueva y apoye el desarrollo de habilidades parentales.

III.- Aprendizaje de los estudiantes, la meta es proporcionar información e ideas a las familias acerca de cómo ayudar a los estudiantes en casa con sus tareas escolares u otras actividades, decisiones y planificaciones relativas al currículo. Se afirma, que los padres juegan un papel integral al ayudar al aprendizaje de los estudiantes: la escuela puede saber que los padres ayudan a sus hijos a aprender, cuando en casa los ayudan con sus trabajos escolares y los alientan a aprender.

IV.- Voluntariado, a partir de que los padres son bienvenidos en la escuela, se busca reclutar y organizar su ayuda y apoyo; ello, es necesario hacérselos saber a los padres cuando acuden, pues así estarán más dispuestos a regresar y ayudar.

V.- Toma de decisiones y promoción escolar, se busca incluir a los padres en las decisiones escolares que afectan a los niños y a las familias, lo que permite desarrollar líderes y representantes. Los padres, deben ser capaces de ayudar a decidir qué es mejor para sus hijos en el sistema escolar. En el proceso de toma de decisiones, deben ser socios en un plano de igualdad con la escuela.

VI.- Colaboración con la comunidad, la meta es fortalecer las escuelas, las familias y el aprendizaje de los estudiantes, al identificar y emplear los recursos y servicios

existentes en la comunidad, lo que contribuirá a establecer un mejor ambiente de aprendizaje para los estudiantes.

De manera global y a partir de los criterios anteriores, el Consejo de Directores de The National PTA (2001), ha apoyado la existencia de tres roles parentales de participación, que van más allá del ámbito escolar y educativo, pues implican considerar lo familiar, social y comunitario:

- Como los primeros educadores en el hogar;
- Como socios en las escuelas; y,
- Como defensores de todos los niños y jóvenes en la sociedad.

Autores como Jesse (2001), profundizan en el por qué de estos roles: en cuanto al primero, señala que realmente los padres son los primeros educadores de sus niños, lo que adquiere mayor importancia, si se reconoce que los primeros años de la vida son cruciales para determinar sus habilidades de aprendizaje. Al segundo tipo –los padres vistos como socios en el proceso educativo–, lo sustenta en los siguientes ejemplos: cuando ayudan a sus hijos con las tareas; cuando participan como voluntarios en el salón de clases y apoyan las actividades que se llevan a cabo; cuando proporcionan a sus hijos ambientes ricos en lenguaje, y; cuando trabajan con el maestro para enriquecer las experiencias de aprendizaje. El que los padres sean defensores, agrega, se da cuando trabajan al nivel local, estatal y nacional para incidir en la legislación y en políticas que directamente impacten a los niños. Jesse (2001), explicita un cuarto papel, ya antes considerado por la National PTA dentro de sus criterios: el de los padres en la toma de decisiones, lo que se presenta cuando realmente están comprometidos en la vida escolar.

Con respecto a los padres como socios en la escuela, Baca y Payán (1989), indican que ésto puede instrumentarse a través de actividades como: proporcionar oportunidades para participar en programas de asesoramiento escolar y para sugerir mejoras en el programa educativo; además, de alentar y proporcionar oportunidades para intervenir en el aula, en el desarrollo de actividades instruccionales significativas. De tal forma, los padres pueden colaborar como señalan Ortiz, Yates (1989) y Solity (1992), si se toman en cuenta sus posibilidades y si se les proporciona la información relevante y necesaria para la actividad a realizar, lo que incluye una descripción de los procedimientos de

evaluación y reestructuración de programas, pruebas, registros y otros reportes que la escuela emplea para la toma de decisiones.

Debe agregarse, lo señalado por autores como Gamse (1994), quien refiere que las escuelas varían ampliamente en sus esfuerzos por lograr la participación parental; de lo que se desprende, hacer la siguiente diferenciación:

- (a) Escuelas que mantienen un proyecto escolar amplio, abierto, en donde la participación es un objetivo (explícito o no); en ellas, se sostiene que todos los padres son participantes potenciales y se les percibe como agentes valiosos para la implementación exitosa de diversos componentes del proyecto. De ahí, que se les proporcionen más oportunidades para lograrlo, y se emplee una variedad de propuestas y estrategias formales para hacerlo; por ejemplo, al formar parte de comités, voluntariado y equipos para el manejo de casos, y/o al ser colaboradores y representar un vínculo visible con la comunidad.
- (b) Proyectos escolares en los que participar, no es un objetivo, pues no figura en las políticas de la escuela. La importancia que se asigna a la contribución de los padres, no es tan significativa y reconocida, por lo que no se realizan esfuerzos continuos por lograr la comunicación escuela-casa; a los padres, no se les solicita participar o básicamente, se les pide realizar estrategias informales esporádicas. Lo anterior, deja a los padres fuera de la planeación y operacionalización de estrategias de enseñanza y explica por qué, por ejemplo, se les invita de vez en cuando, para realizar actividades que no siempre tienen relación con los objetivos institucionales a cubrir en la enseñanza.

Finalmente, es necesario subrayar que en las formas de participación parental señaladas hasta el momento, se busca siempre un beneficio para el menor, pues como indica Davies (1991, como se cita en Jesse, 2001), se trata de proporcionar éxito a los niños, apoyarlos en su totalidad y compartir la responsabilidad de su educación escolarizada.

1.04 Factores implicados

Existe un gran número de factores, que se derivan de los padres, la familia, los maestros, demás personal y/o la institución escolar misma. Se han documentado, desde los

obstáculos considerados como insuperables, presentes en escuelas donde existe una historia de interacciones adversas padres-profesionales (Sussell et al., 1996), hasta las barreras atribuidas a creencias, percepciones y actitudes de los implicados, en respuesta a experiencias o ideas preconcebidas sin un fundamento en la práctica; aspectos que de cualquier forma, deben ser reconocidos e identificados en las situaciones reales.

Escuela, maestros y demás personal escolar

La bibliografía muestra, que la participación de los padres en el ámbito escolar, es determinada por diversas barreras que apuntan al personal escolar y a la escuela misma, entre ellas: las políticas establecidas por parte de las autoridades escolares (Reyes, 1985; Vélez, 2000); los propósitos del programa o proyecto escolar que no consideran la participación parental, la falta de apoyo de la escuela en la formación de su personal (Gamse, 1994); y la existencia de visiones limitadas sobre el tema (Jesse, 2001). También, se documenta la falta de compromiso del personal y la escuela misma, para colaborar en su búsqueda y permanencia (Greaves, 1976; Reyes, 1985; Ros, 1978): ello, por ejemplo, cuando la escuela asume un papel pasivo y/o no ayuda a los padres a sentirse bienvenidos, ni los persuade para ocupar una participación activa, prefiriendo que sigan siendo observadores pasivos de la educación escolarizada de sus hijos (Baca & Cervantes, 1989).

Por el contrario, y pese a los esfuerzos de la escuela en pro de la participación parental, se habla entre los factores, de: la falta de entrenamiento del maestro y demás personal; la existencia de cierta confusión del docente, en cuanto a su papel (Felber, 1997; Harry, Allen & McLaughlin, 1995); las preocupaciones que mantenga en cuanto a la territorialidad, su percepción de la escuela y más aún, que la comunicación que sostenga con los padres, se enfoque en lo negativo (Jesse, 2001; Safa, 1992; Solity, 1992). Al respecto, un estudio llevado a cabo en México por Guevara (1992), identificó que rara vez el profesor sale del aula y se acerca a la comunidad, lo que se presenta más frecuentemente en las pequeñas comunidades rurales; ello, agrega, se explica a partir de la suspicacia que se genera ante la eventual intervención de la población en la escuela. Como ejemplo, narra el caso de una escuela urbana con penurias financieras, donde el director y los profesores no solicitaban ayuda a la comunidad --aunque pensaban la obtendrían--, para que no se generara ningún compromiso con ella. El preferir no

relacionarse con la comunidad, también tiene que ver con lo que Reyes (1985) añade: existe una relación entre el saber y el poder en los maestros: muchos de ellos, presuponen que los padres no saben, por lo que se colocan en el lugar del supuesto saber, asumen el poder y niegan la posibilidad de expresión y acercamiento a los padres; de esta forma, no reconocer la experiencia de los padres, es no aceptar su poder.

Otros aspectos, hablan de la influencia del clima escolar, donde no existen actitudes de respeto hacia los padres, ni se les hace sentirse bienvenidos como adultos, padres y aprendices (Gamse, 1994); ello, a partir de que la escuela no está realmente consciente ni les comunica reiteradamente, que existen oportunidades reales y significativas de colaboración (Baca & Cervantes, 1989), o cuando el personal no vislumbra el apoyo que pueden brindar tanto a los niños, maestros y a la escuela en general (Solithy, 1992).

Entre los obstáculos, se incluyen por otra parte, las bajas expectativas de los maestros en cuanto a los niños en riesgo de abandonar la escuela, la presencia de creencias erróneas acerca de los padres de estos niños y las dudas con respecto a ser capaces de trabajar con ellos (Felber, 1997; Jesse, 2001). Además, se ha documentado el priorizar las barreras religiosas, o las relacionadas con el estado marital (Felber, 1997), racial y/o de clase social de los padres, lo que conlleva establecer una distancia que se considera necesario marcar (Roque, Contreras & Acle, 1998), o un poder que debe ejercerse al interactuar con ellos (Harry, 1992; Solity, 1992). Este hecho, que obstaculiza la comunicación efectiva con los padres y la participación que pudieran tener en la educación que reciben sus hijos, es documentado por Baca y Cervantes (1989): cuando el maestro y en general el personal de las escuelas, aseguran que la clase social y las diferencias culturales y raciales, constituyen barreras infranqueables, los padres son vistos como desinteresados, inefectivos y deficientes. A ello, se agrega que el personal escolar no evalúe su propia resistencia al cambio, y no trate de hacerse consciente del impacto que sus expectativas pueden tener sobre los estudiantes y sobre sus familias; además, de que no reconozca ni entienda que sus conductas y formas de comunicación, indican su aceptación o rechazo a las diferencias individuales (Dean, Salend & Taylor, 1993; Jayanthi et al., 1997).

Con respecto a ello, Harry et al. (1993) mencionan que el maestro puede no estar consciente de los valores y percepciones conflictivas que pueden encontrarse entre la familia y la escuela; o que no se dé cuenta, que sus creencias están condicionadas por

sus propias experiencias culturales y que éstas no son universalmente válidas, lo que es especialmente cierto, cuando se trabaja con familias cuyas circunstancias de vida, creencias y prácticas culturales, difieren grandemente de las suyas. Así mismo, se incluye entre los factores, que el maestro no comprenda ni trate de comprender, que la cultura proporciona a los padres una visión que influye en la forma en que perciben el mundo que les rodea, y que esta visión, puede no coincidir con la que él asuma (García & Malkin, 1993). Ésto, implica que no esté atento para detectar cómo sus valores y/o juicios estereotipados (p.e. acerca de los ambientes económicamente empobrecidos), afectan sus percepciones y conducta, aspectos que deben establecerse a partir de la experiencia real, más no por preceptos (Baca & Cervantes, 1989; Felber, 1997; Safa, 1992; Williams & Cartledge, 1997).

Se habla, de que con las conductas de evitación y desinterés de los padres, son también motivadas por actitudes y comentarios de los mismos educadores: ideas preconcebidas del profesor, tienen que ver con el desinterés mostrado hacia los comentarios de los padres, o con no querer propiciar la comunicación con ellos, por ejemplo, el pensar que no pueden ayudar en nada, que sólo confunden a los niños, que por pertenecer a otra cultura o grupo minoritario nada pueden aportar a la educación o, que si no manejan la lengua culturalmente aceptada y valorada en la escuela, nada bueno pueden aportar (Roque et al., 1998). Así también, y como reportaron Yoshida et al. (1978, como se cita en Baca & Cervantes, 1978), los maestros pueden manifestar que los padres de grupos culturales y lingüísticamente diferentes a ellos, no tienen pericia o habilidad para poder participar en la toma de decisiones educativas.

Otros investigadores como Solity (1992) y Tomlinson et al. (1997, como se cita en Harry, 1992), han encontrado que los maestros no buscan realmente comprometerse con los padres de estudiantes pertenecientes a grupos cultural y lingüísticamente diferentes al de la sociedad mayor, por lo que mantienen pocos contactos significativos con ellos. La inexistencia de interacciones personales directas e informales padres-maestros, señaladas por Greaves (1976), Lynch y Stein (1987) y Ros (1987), pueden afectar la apreciación de éstos últimos, en cuanto a la importancia de la participación parental.

En otros casos, y debido a que los maestros prefieren trabajar sin injerencia de los padres, buscan ocultar su desagrado; por lo que se muestran ante ellos, comprensivos hacia sus responsabilidades familiares, aunque con los miembros del personal escolar,

expresen lo contrario (Safa, 1992; Shea & Bauer, 2000). De igual forma, diversos cuestionamientos del profesor hacia los padres --además de la forma inadecuada de hacerlos--, originan que éstos prefieran no participar en la educación escolarizada; por ejemplo, cuando el maestro en lugar de aceptar su responsabilidad y de mostrarse más comprensivo y preocupado por mejorar la situación académica de sus alumnos, manifiesta que no es responsable de sus dificultades, pues el ambiente familiar es el causante y el culpable absoluto de las mismas (Solity, 1992).

También, se han documentado diversos aspectos en los maestros rurales, que se manifiestan en la interacción con los padres, sean estos últimos indígenas o no: el grado de interés por lo indígena (Greaves, 1976; Ros, 1987; Westling & Whitten, 1996), o bien, el desinterés por participar en las actividades de la comunidad, y por conocer las particularidades culturales y lingüísticas de la misma (Coronado, Ramos & Téllez, 1984; Escuela de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México, E.A.-U.A.E.M., 1991; García, 1991). Ello, habla del distanciamiento psicológico del profesor apuntado por Jackson (1975), que origina la disminución de la participación de los alumnos, al reducir progresivamente el interés hasta un punto en el que ni la exigencia, el éxito o el fracaso ante ella importan. Con respecto a ello, el estudio de Coronado et al. (1984), realizado específicamente en una zona otomí del Valle del Mezquital en México, reportó que los maestros han ejercido cierta presión para que la gente de las comunidades deje de hablar su lengua materna, y cambie sus formas de vida y sus costumbres; se apunta además, que no colaboran con la población, ni tienen interés de responder a sus expectativas con la labor que realizan dentro del aula. Este desinterés por lo indígena, se traduce por un lado, en una franca valoración de la lengua castellana --asociada directamente con el progreso y la modernidad--, y por otro, en una falta de reconocimiento hacia todo lo que tiene que ver con lo indígena, incluida la lengua, que se considera inferior por ser "*un dialecto, por ser agrafa, por no poseer gramática, y por estar restringido su uso al ámbito local*", de ahí que la participación que los padres tienen con la escuela, se circunscriba a colaborar fuera de la misma.

La falta de disposición del profesor indígena hacia la participación parental, se ha atribuido además, a relegar lo relacionado con ser campesino e indígena, asunto que ha sido documentado en una escuela primaria de sostenimiento federal, de una comunidad indígena tarasca en Michoacán (Ros, 1978), y en una escuela federal de San Bruno, lugar

que en el pasado fue una comunidad indígena al sur de la Ciudad de México (Greaves, 1976). En ambos estudios, el relegar lo indígena se combina por un lado, con la percepción que tiene el maestro de su propia carrera —en la que se prioriza la posibilidad de ascenso socioeconómico y no el interés intrínseco en la docencia—; y por otro, con preferir enseñar en lugares donde existan condiciones físicas más favorables y menos sobrecarga de alumnos en los grupos. Estos aspectos, se ponen de manifiesto en los estudios a partir de: las frecuentes inasistencias del profesor; la suspensión constante de clases bajo diversos pretextos; el escaso compromiso y motivación con su labor educativa; la despreocupación hacia lo que ocurre en la escuela y hacia la solución de problemas; la falta de comunicación y contactos informales con los padres, y; las escasas reuniones formales que se organizan, una o dos veces por año con asistencia mínima.

Otras investigaciones, muestran que los argumentos de los padres indígenas han sido empleados por el maestro rural, para eximirse de su presencia y participación, lo que tiene serias repercusiones que van más allá de los padres y el profesor: por ejemplo, cuando los padres oaxaqueños asignan una imagen ideal a la escuela, y consideran que todo lo que ella conlleva es válido y adoptable, el profesor puede aceptar y adoptar el papel de autoridad, de poseedor del conocimiento y de experiencias, que de acuerdo con él, le dan el poder necesario para ejercer control sobre los alumnos; de ahí que les exija obediencia, sumisión y docilidad en clase, lo que implica que los niños, internalicen el sometimiento, la dependencia, y la adopción de papeles de obediencia y conformismo (Gallegos & Díaz, 1994).

También, parecen estar implicados los bajos salarios del profesor y el argumentar ser mal pagado (Gómez, 19982; Greaves, 1976; Ros, 1978; Westling & Whitten, 1996); los continuos cambios de adscripción; el no querer trabajar en lugares alejados a su domicilio, debido al tiempo diario que se invierte o por no querer sufrir incomodidades (Gómez, 1982); el manifestar desesperación por no poder ayudar a los niños y por sentir que éstos no lo entienden, o por no lograr que los padres participen, pues se considera que sin su ayuda, no es posible lograr las metas establecidas en los programas de estudio oficiales (Acle & Roque, 1994a).

Finalmente, debe añadirse a los factores implicados en la participación parental, que se apuntan como importantes los desacuerdos de los maestros con respecto a los padres, lo

que frecuentemente se incrementa con la antigüedad, entrenamiento y formalidad del maestro (Wagenaar, 1986, como se cita en Jesse, 2001).

Padres de familia

Entre las barreras sostenidas por los padres, se documentan: sentimientos de inadecuación, fracaso, pobre autovaloración o enojo hacia la escuela; o bien, expresar en forma rutinaria sentimientos de desamparo, inutilidad y desesperación (Jayanthi, et al, 1997; Shea & Bauer, 2000). Algunos más, tienen actitudes de “abandonar la escuela” (Jesse, 2001), o bien la abandonan (Jayanthi et al., 1997), a partir de que perciben que no son bienvenidos, que la escuela es inhóspita o que el personal es irrespetuoso (Gamse, 1994). Otros, mantienen problemas en su organización familiar, en sus condiciones de vida, algunos más problemas económicos (Balán, 1973; Coronado et al., 1984; Fierro, 1991; González, 1988; Masino & Hodapp, 1996), emocionales (Jesse, 2001) o limitaciones temporales para participar, por aspectos como el trabajo (E.A.-U.A.E.M., 1991; Gamse, 1994). Algunos más, hablan de la lejanía de la escuela, del horario escolar inflexible que no se adapta al trabajo cotidiano de sus hogares (Balán, 1973; Coronado et al., 1984; Ros, 1978); y también, existen los que perciben que si participan, pueden perder su independencia y capacidad para luchar por los derechos que tienen como padres (Sussell et al., 1996).

Es necesario de tal forma, investigar las actitudes parentales que se asuman hacia las actividades escolares, y las conductas que parecen sugerir falta de interés por participar. Diversos instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, han sido empleados exitosamente para estos fines; entre los segundos, se destacan las entrevistas con formatos de preguntas abiertas y cerradas, además de la observación participante (Jayanthi et al., 1997; Kay & Fitzgerald, 1997). Por ejemplo, en el estudio de un grupo de padres américo-puertorriqueños de bajos ingresos, la mayoría negros, a través de entrevistas estructuradas, se reveló que fueron interpretados por los profesionales como desinteresados y apáticos, por su aparente desconfianza y por el consecuente abandono en la participación relativa a la educación de sus hijos (Harry, 1992). Desconfianza, que ha sido documentada también en padres indígenas, ante el maestro foráneo y monolingüe, que no valora sus tradiciones, lengua, hábitos, costumbres, danzas, música, vestuario y todos aquellos rasgos propios del grupo (E.A.-U.A.E.M., 1991; Gómez, 1982).

En un estudio piloto, realizado con padres cuyos hijos asistían a una escuela primaria pública regular de una zona económicamente desfavorecida de la Ciudad de México (Roque, 1995), se identificaron a través de entrevistas estructuradas, diversos factores que matizan la participación parental en el contexto escolar: los padres no estaban realmente conscientes de los propósitos y fines de la educación; atribuían la mayor responsabilidad de la misma al maestro; sostenían que éste debía solicitarles su intervención y en general, no habían tomado en cuenta la importancia ni necesidad de hacerlo en actividades que directamente afectaran a sus hijos. Lo anterior, a partir de que consideraban que: el maestro sabe lo que tiene que hacer; no es competencia de los padres ni ayudarlo, ni saber qué hace, si a fin de cuentas se basa en el plan de estudios; los padres se ocupan de actividades ajenas al ámbito escolar, como trabajar, dedicarse al hogar o tener otros hijos. Es importante subrayar, que se encontraron barreras también por parte del profesor, quien tampoco asignaba verdadera importancia a la participación de los padres y a la comunicación con ellos, aunque les diera información sobre el progreso de sus hijos e indicaciones sobre cómo ayudarlos; lo anterior, a pesar de que desde el inicio del ciclo escolar, manifestara su interés por trabajar conjuntamente con los padres, punto que se presentó prioritariamente, en asuntos no académicos y siempre por iniciativa de la escuela.

Diversos autores, han documentado también barreras culturales y lingüísticas en los padres (Coronado et al., 1984; Fierro, 1991; González, 1988; Lynch & Stein, 1987; Masino & Hodapp, 1996), especialmente, en los que pertenecen a comunidades rurales e indígenas, donde la falta de comunicación originada por diferencias lingüísticas con el maestro, impide su papel activo y la interacción. Algunos padres también, pueden sentir una falta de respeto, cuando perciben que mientras el maestro les habla, los está examinando (Yao, 1988, como se cita en Jesse, 2001). Padres de grupos cultural y lingüísticamente diferentes al de la sociedad mayor, pueden además, sentirse intimidados y en una situación embarazosa, cuando se acercan al personal escolar, a pesar de que saben que no son invitados a participar (Jesse, 2001). De cualquier forma, es importante advertir que, cuando los padres intervienen en la educación escolarizada de sus niños, existen implicaciones favorables en la ejecución académica mostrada, momento en que la situación económica y racial de la familia, no es determinante (R.I.E., 2000).

Padres que no pertenecen al grupo cultural y/o lingüístico del personal escolar, pueden presentar actitudes de desinterés, tanto hacia la educación escolarizada de su hijo, como hacia el personal, o llegar a mostrar resistencia y preferencia a no intervenir en ninguna acción con respecto a la educación de sus hijos (Greaves, 1976; Ros, 1978): experiencias poco satisfactorias y recuerdos incómodos y desagradables relacionados con la escuela, están implicados en esas actitudes de desinterés (Felber, 1997; Ortíz & Yates, 1989). Se ha documentado además, que padres que no tienen una participación activa en el proceso educativo, se muestran muchas veces satisfechos con la educación que reciben sus hijos, aunque desconozcan lo que han aprendido y los procedimientos de trabajo que se manejan (Lynch & Stein, 1987).

En el estudio realizado en 1989 por Yanok y Derubertis, se comparó la participación de padres pertenecientes a diversos grupos raciales y étnicos (negros, caucásicos, hispanos y asiáticos), en programas de educación regular y especial públicos, a fin de determinar la existencia de opiniones significativamente diferentes sobre el tema. Los resultados, muestran un patrón de respuestas comparable, de lo que se concluye que, el hecho de que un niño sea inscrito en educación especial o regular, sólo tiene un efecto insignificante en la participación o satisfacción parental con la escuela. En el mismo estudio, se refutó la idea de que los padres de niños con algún problema, podrían tener un contacto más significativo con los maestros para discutir lo relativo a la educación escolarizada del menor; este hallazgo, se atribuye a que algunos padres conciben que no están preparados para reconocer las necesidades de educación de sus hijos, ello relacionado a cierta frustración o desesperación, que origina abandonen la posibilidad de tener alguna responsabilidad en la educación escolarizada.

Otras investigaciones como las de Harry (1992) y Harry et al. (1995), indican que cuando los padres exhiben un patrón de relativamente baja participación, éste frecuentemente es interpretado por el maestro como desinterés; agregan a ello, que los padres de bajos ingresos económicos o que pertenecen a grupos culturalmente diferentes en relación con los maestros, por lo regular presentan un patrón de participación pasiva, donde se destaca la extrema alienación y la baja conciencia de los derechos, políticas y procedimientos que se siguen en la educación. Básicamente, estos estudios encontraron los siguientes factores como limitantes: desconfianza, apatía, aislamiento, necesidad de trabajar, estrés originado por las propias circunstancias de vida, deberes incuestionables

que hay que asumir, confusión entre comunicación y acatamiento escolar, sometimiento a las autoridades escolares y a la estructura de poder existente, desilusión creciente en relación con las expectativas mantenidas al inicio de la escolarización, problemas en la comunicación con el maestro quien emplea la jerga profesional y desacuerdo con las clasificaciones y etiquetas empleadas con los niños, lo que implica en algunos casos, negar la validez de un diagnóstico desfavorable y la existencia de algún problema. Lo anterior, refiere a lo que señalado por Robinson (1976, como se cita en Eggleston, 1977): diferencias entre los padres, en la efectividad para suministrar y la efectividad para demandar algún tipo de apoyo, ya sea por sus características culturales, privación educativa, por el desconocimiento de los recursos que pueden demandar o por no tener confianza para hacerlo, simplemente como si no tuvieran acceso a los servicios; por ejemplo, la madre que por ignorancia o miedo, es incapaz de establecer contacto con el maestro, para entender las estrategias que se le ofrecen al niño.

Es necesario apuntar también, lo documentado por Vélez (2000), quien realizó un estudio en una escuela primaria federal urbana de organización completa en Puebla, lugar donde se había detectado que existían padres irresponsables en la educación de sus hijos. Entre las características de los padres, figuraron: falta de tiempo, necesidad de atender a hijos pequeños, existencia de diferentes horarios a los ofrecidos por la escuela y el no encontrar significado a la participación; además, sostenían diversos prejuicios específicos con respecto a intervenir en un programa dirigido a padres, como pensar que sólo es necesario hacerlo cuando los niños tienen problemas, o para evitar que se etiquete a los hijos, o no querer por tener malos recuerdos de su estancia en la escuela como alumno o los relativos a otros cursos, o bien, por la inseguridad que les genera ser analfabetas. Ello, encuentra coincidencia con otro trabajo, en el cual se investigaron las barreras que limitan la participación parental en la educación (Lowry, 1983, como se cita en Harry, 1992, p. 125), donde se concluye que: *"se muestran como apáticos y desinteresados, cuando en realidad están muy abrumados"* por los bajos ingresos que perciben, por ser indocumentados en la ciudad donde habitan, por el consiguiente aislamiento y por diversos sentimientos de desamparo.

Aplicado a ámbitos rurales o urbanos, es necesario advertir que problemas presentes en la escuela y en los niños, también pueden generar en los padres, una barrera para participar; por ejemplo, aquéllos que tienden a culpar a la escuela, cuando tardíamente se

hacen conscientes de que ya no pueden actuar ante los problemas de sus niños, o de que las oportunidades brindadas para hacerlo, ya no existen; ello, a pesar de que tempranamente hayan sido notificados por el personal, quien además solicitó su intervención (Jesse, 2001).

Los desacuerdos o problemas entre maestros y estudiantes, pueden asimismo repercutir; Jayanthi et al. (1997) y Lange et al. (1997), señalan que cuando los padres descubren la existencia de problemas con respecto a los cuales no fueron informados tempranamente por parte del maestro, o de los cuales nunca se les informó, muestran enojo y es difícil lo olviden, lo que repercute en su participación; así también, conductas y comentarios específicos del personal de la escuela, pueden molestar o irritar a los padres, como los relativos al inadecuado aprovechamiento o cumplimiento del estudiante, o a la falta de atención de los padres: *"ya se les había informado, pero no hicieron nada"*.

De tal forma, la participación parental en la educación escolarizada de los hijos, puede ser influenciada y reforzada por la combinación de múltiples factores existentes, más allá de la escuela y los implicados, que surgen y toman importancia, a partir de la experiencia y contacto con el medio escolar, o bien, que se originan anticipadamente a los contactos reales con este ámbito.

CAPÍTULO 2

El enfoque cualitativo en la investigación educativa

A lo largo de este capítulo, se presentan los aspectos conceptuales básicos que conciernen a la metodología que sustenta la presente investigación, considerada de acuerdo con Díaz Barriga Á. (1993), como *"el elemento que articula los fundamentos conceptuales de un estudio con una serie de técnicas que permiten concretar la tarea a realizar"*. En primer término, se abordan los fundamentos del enfoque ecológico y las particularidades de la investigación cualitativa; posteriormente, se considera a la etnografía como método para abordar y analizar la realidad educativa.

2.01 El enfoque ecológico

Debido a que el ambiente ejerce sobre el niño una acción continua y permanente, es necesario considerar y tener presente su constante influencia a través de diversas personas, situaciones y lugares (Báez de la Fé, 1989; López, 1997). El ambiente escolar, es una prueba de que el menor no está aislado, se encuentra en interacción con compañeros, maestros y padres de familia. La trascendencia del enfoque ecológico, destaca la importancia de estudiar la relación del organismo con su ambiente y constituye como señala Aclé (1997), *"un marco para guiar la manera en la que se piensa acerca de la escuela y del aprendizaje, más que una teoría per se"*. Por tal motivo, se hace necesaria la autoexaminación crítica de diversos aspectos interrelacionados implicados en el aprendizaje escolar, tales como la falta de confianza y de una auténtica relación maestro-alumno; el mantenimiento de la idea de que sólo el maestro sabe; o las

desigualdades culturales-étnicas y socioeconómicas entre los maestros, los alumnos y los padres de familia (Acle & Roque, 1999).

En los estudios con una base ecológica, las variables a estudiar son observadas, por lo que las investigaciones se llevan a cabo en escenarios naturales y se orientan "*más allá de las metas académicas determinadas en la escuela*" (Acle & Roque, 1999). De ahí que, se busque realizar un *análisis de la situación*, para apresar el contexto o situación de enseñanza-aprendizaje y no sólo sus elementos aislados (Báez de la Fé, 1989). Este esquema, incorpora elementos de análisis que, como menciona Eggleston (1977), rebasan lo que sucede al interior del aula. Se parte de la base de que los seres humanos tienen diferentes patrones de conducta, estilos de vida, particularidades físico geográficas, sociales, políticas y económicas y diversas metas de logro de acuerdo con el lugar en que se encuentran. En este sentido, Bartoli (1990, como se cita en Acle, 1997) afirma que es indispensable considerar la totalidad ecológica y su equilibrio: "*esto es, la interacción de la biología y la cultura de cada individuo, las interacciones entre alumno, familia, escuela, comunidad y cultura*". Báez de la Fé (1989) considera que las variables dinámicas interrelacionadas dentro de esta postura, son:

- Alumno: procesos cognitivos, habilidades interpersonales, motivación, ajuste personal y familiar.
- Aula: estrategias instruccionales, ambiente de aprendizaje, características físicas.
- Centro: infraestructura, organización formal, clima social.
- Familia-entorno: nivel socioeconómico, aspiraciones y demandas, participación y control.

Lo anterior, es indicativo de una evolución en el diagnóstico de las situaciones psicoeducativas: se advierte un desplazamiento progresivo que va desde, considerar únicamente el *estudio del caso*, esto es el menor –al realizar un análisis individual que lo aísla del contexto escolar y de las limitaciones o condicionantes que este contexto podría imponerle–; hacia el interés en el *análisis de la situación*, donde se retoman los determinantes personales, el impacto ambiental y sus interacciones. Asimismo y, como menciona Acle (1997), implica la necesidad de replantearse el trabajo que se lleva a cabo en educación especial, debido a que el niño con necesidades educativas especiales, se ubica dentro de una compleja interacción de fuerzas ambientales; por ello, no es posible

seguir centrando en un único individuo la responsabilidad del fracaso escolar en el que, a fin de cuentas, son diversas las personas y situaciones que intervienen.

2.02 La investigación cualitativa

A partir de la perspectiva ecológica, Taylor y Bogdan (1990) señalan que se encuentra la metodología cualitativa, en la que el investigador no reduce a las personas, los escenarios o a los grupos a variables, sino que los considera como un todo; se estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan, donde el escenario natural es la fuente directa de los datos (López, 1997). Dicha metodología para Ray Rist (como se cita en Taylor & Bogdan, 1990), es por un lado, *"más que un conjunto de técnicas para recoger datos y por el otro, es un modo de encarar el mundo empírico al producir datos descriptivos de la conducta observable, buscando su comprensión"*.

De esta forma y como López (1997) afirma, en los estudios cualitativos al investigador se le considera como el instrumento clave, ya que al llevar a cabo una investigación descriptiva, los datos son recolectados en forma de palabras o escenas, donde toda la información *"tiene el potencial de ser la clave para algo que puede ser estudiado"*. De allí que como Miles y Huberman (1994) añaden, sean importantes los procesos más que los resultados o los productos, por lo que el análisis de sus datos tiende a ser inductivo; esto es, *"no se averiguan datos o evidencias que prueben o desaprueben hipótesis, sino que se construye una escena que toma forma en cuanto se recolectan y examinan las partes (...), el significado es un asunto esencial"* (López, 1997, p. 67).

De manera sintética, se encuentran entre sus características principales (López, 1997; Miles & Huberman, 1994; Sánchez, 1994; Taylor & Bogdan; 1990), a las siguientes:

- a. Es conducida a través de un contacto intensivo y prolongado con el campo o situación, en el que se busca reflejar la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones; de tal forma, busca explicar y comprender las formas en que la gente, en escenarios particulares, entiende, relata, actúa y maneja sus situaciones día con día. Avanza de lo concreto y tangible a lo abstracto, para identificar los acontecimientos sociales según sucedan.
- b. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio: además de ser similares (se pueden encontrar procesos sociales de tipo general), son únicos, pues en cada escenario o a través de cada informante, se puede estudiar algún

aspecto de la vida social. De ahí que, todas las perspectivas son valiosas, ya que no se busca la "verdad" o la "moralidad", sino una comprensión detallada de las perspectivas o puntos de vista de las personas.

- c. El investigador, busca obtener una visión holista del contexto estudiado.
- d. Además de considerar a las conductas, debe estudiar las acciones, las cuales conllevan intenciones y significados, que originan consecuencias que ocurren en situaciones específicas dentro de un contexto social e histórico.
- e. Se intentan capturar datos desde las percepciones de los "actores locales", "desde dentro", al dejar a un lado preconcepciones sobre los temas de interés.
- f. Al estudiar completamente los materiales recabados, pueden aislarse ciertos temas y expresiones, para ser contrastados con los datos de otros informantes.
- g. Muchas interpretaciones del material son posibles, pero algunas son más obligadas en razonamientos teóricos.
- h. Se emplea poca instrumentación estandarizada en el escenario: el investigador es el principal "recurso de medición".
- i. La mayor parte de los análisis se realiza con palabras, las cuales pueden ser organizadas en categorías para permitir realizar contrastes y comparaciones. Los investigadores no asignan valores numéricos a sus observaciones.
- j. Los métodos cualitativos que se emplean para estudiar a las personas son humanistas: influyen sobre el modo en que el investigador las ve, quien llega a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten.

Para el investigador interesado en buscar datos cualitativos, la escuela se convierte en un objeto de estudio a partir de los "procesos cotidianos" que en ella se suceden; de allí, que se realice una serie de descripciones sobre una problemática particular, para obtener analíticamente una imagen de lo que acontece. Esta imagen, se obtiene a través de un proceso de construcción paulatina (Inclán, 1992), que implica dos tareas básicas interrelacionadas: (1) Recopilación de la información para obtener una descripción sistemática y, (2) Elaboración de los materiales obtenidos (interpretación). A partir de lo anterior, puede afirmarse que la investigación de corte cualitativo reivindica el papel de lo específico y particular de una situación educativa (Díaz Barriga Á., 1993): las funciones de la escuela se observan desde el terreno de las interacciones cotidianas, más que desde la relación macrosocial entre la escuela y la sociedad; esto es, se enfoca en "la representación individual y cotidiana de lo social en sujetos concretos: maestros, alumnos,

directores e incorporando la dimensión informal e implícita que estructura las interacciones en el ámbito escolar” (García & Vanella, 1992, p. 10).

Cabe destacar, que los estudios cualitativos aportan una visión muy diferente de la escuela si se les compara con los trabajos realizados en México a principios de la década de los 80's; en ellos, la polémica acerca de la socialización en la escuela, mantenía la atención sobre las funciones sociales, económicas y sobre todo ideológicas de la institución educativa, a un nivel de análisis macrosocial (García, 1991). De tal suerte, prevalecía la concepción de la escuela como un aparato ideológico de dominación, por lo que los estudios se dirigían a criticar el carácter reproductor de la misma y a una búsqueda transformadora en la planificación y elaboración de una política educativa.

2.03 El método etnográfico

Debido a que el análisis cualitativo no sigue un único modelo para obtener los datos que busca al investigar, existen diversos métodos para analizar los fenómenos o situaciones de acuerdo con el criterio o interés del investigador. Entre ellos se encuentra la investigación etnográfica, que de manera general como Maestre (1990) considera,

conlleva trabajar en el terreno a través de la observación y el análisis de los grupos humanos considerados en su particularidad, buscando construir, con la mayor fidelidad posible, modelos de la vida de cada uno de esos grupos que, a menudo, son elegidos entre los más diferentes al nuestro. (p. 35)

Complementa tal concepto lo señalado por Bárcena (1988): “es una descripción profunda” cuyo objeto de estudio es “la lógica informal de las relaciones sociales entre individuos o entre grupos”; esto es, indaga la forma en que los actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social a través de su interacción con los demás miembros de la sociedad (López, 1997). La etnografía, añade Bárcena (1988):

tiene como punto de partida la descripción de hechos sociales mínimos, evidentes y aislados cuya interpretación de conjunto permita desentrañar su significado profundo en una cultura o en subculturas (...); de ahí su pertinencia y eficacia para abordar el estudio de procesos educativos desde su cotidianeidad. (p. 54)

De esta forma, la construcción de una descripción, se lleva a cabo a través de un trabajo analítico riguroso en un marco teórico previo; que permite construir lo que no estaba escrito (López, 1997), además de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar, los constructos y

postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos (Goetz & LeCompte, 1984); esto es, permite la elaboración de conceptualizaciones teóricas del objeto (Rockwell, 1987). Lo anterior, apunta a que se parte de una visión micro de la realidad, donde se acepta que existe y que es necesario descubrir, una serie de condicionantes histórico-sociales y económicas, que subsisten en las prácticas cotidianas de la escuela (Inclán, 1992).

Para Bárcena (1988), los estudios etnográficos tienen como supuesto básico el que todos los hechos o comportamientos culturales tienen significados específicos, por lo que pueden ser leídos o interpretados. Al involucrar la dimensión cultural, como menciona Rockwell (1987), se aborda e incorpora el "*conocimiento local*" que los integrantes del grupo tienen acerca del fenómeno bajo estudio; de allí que agregue, implica estar en una localidad en el papel de investigador, "*observar lo cotidiano, conversar sobre ello con quien se pueda y conservar por escrito la mayor parte posible de esta experiencia... conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al otro*". Por ello y para la misma Rockwell (1987), en el trabajo etnográfico se pide que el observador registre lo que observa en un salón de clases y que deje a un lado, opciones conceptuales, hipótesis, nudos de problematización, etc., para posteriormente dedicarse a releer el material que permitirá estructurarlo por núcleos que emerjan de su propia lectura; la etnografía, en la medida en que proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios bajo estudio, facilita "*ponernos en el pellejo del otro*".

Al circunscribirse al ámbito escolar, el objeto de la etnografía es descubrir lo que allí acontece cotidianamente a través de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para que después de interpretarlos, se pueda comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico; de tal forma, las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas; ello, al lograr una recreación del escenario cultural estudiado que permita a los lectores representárselo tal como apareció ante la mirada del investigador (Goetz & LeCompte, 1984). Desde este ámbito educativo, el uso de la etnografía como afirma Inclán (1992), se ha justificado como:

el medio que permite distinguir la compleja interacción y apropiación del conocimiento curricular, así como los contenidos implícitos de los procesos más generales de socialización y de relación del conocimiento que se dan en la escuela

(...), se propone la posibilidad de acercarse a la problemática de los procesos de construcción cotidiana de la realidad social. (p. 44)

En este sentido, el estudio de la escuela proporciona un caso, que se da en un espacio definido donde interactúa un número no demasiado grande de personas. Desde esta óptica, García (1991) señala que el salón de clases --considerado como un fenómeno social con límites establecidos, donde se lleva a cabo un tipo particular de interacción, con actores, formas y contenidos específicos--, es un espacio particular dentro de un campo particular de relaciones sociales: la escuela. Dicha especificidad de "lo escolar", añade García (1991), está dada por un lado, por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece y por otro, a que la escuela resume, sintetiza y "traduce" en su propio código el de la sociedad. De manera sintética, se apunta como afirma Woods (1989), que la etnografía aplicada a la escuela, ayuda a estudiar:

- Los efectos de determinadas estructuras organizativas en los individuos y grupos (profesores y alumnos);
- Las relaciones sociales y la formación de alumnos y profesores;
- La cultura de determinados grupos;
- Estrategias y su significado;
- Actitudes y puntos de vista sobre determinados aspectos; y,
- Cómo algunas situaciones particulares modifican los puntos de vista.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, puede comprenderse más fácilmente por qué la investigación etnográfica tiene un carácter holista: pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos, para determinar las conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y a las creencias en relación con dichos fenómenos. Debe apuntarse lo señalado por López (1997), con respecto a que en el trabajo etnográfico se recurre al empleo de métodos interactivos y no interactivos para la búsqueda de la información. A través de los primeros, se trata de obtener información por medio del interrogatorio y por medio de los no interactivos, se busca captar la información con la poca o nula interacción con las personas. Es obligado en este punto, hacer algunos señalamientos en cuanto a la *observación* y a la *entrevista*, como principales técnicas para la obtención de los materiales:

- a) La observación, dirigida hacia la descripción de comportamientos (e.g., del profesor, de los alumnos y de determinadas actividades de la enseñanza), requiere advertir y registrar los suficientes detalles concretos y ejemplos para

comprender no sólo qué pasa, sino también por qué y cómo. De ahí que se precise tener claro el tema que se investiga, a fin de dirigir la observación para captar los acontecimientos que serán descritos; lo que se facilita al elaborar notas (e.g. diario de campo) que permiten revisar, complementar y analizar acontecimientos o al usar filmes, grabaciones y/o fotografías.

- b) La entrevista, a través de la cual la persona aporta una serie de elementos básicos que permiten comprender el objeto de investigación, por medio del acceso a un conjunto de significaciones y valoraciones sobre los procesos vividos (Díaz Barriga Á., 1993); de ahí, que la riqueza del material proporcionado resida en poder contar con puntos de vista diferentes sobre una situación particular. Se distinguen: la historia de vida (visión en las propias palabras del entrevistado, en cuanto a su vida); las entrevistas sobre hechos no observables directamente, en las que el entrevistado es el informante con respecto a una realidad a la que el investigador no tiene acceso directo; y la entrevista en el más amplio sentido de la palabra, donde importan puntos de vista particulares sobre los temas de estudio, de acuerdo a como son captados por el entrevistado y como él piensa que son considerados por los demás.

En último término, debe puntualizarse que la presente investigación es fundamentalmente de corte cualitativo y que para la recolección de la información, se empleó el método etnográfico, donde las técnicas primordiales fueron la entrevista y la observación participante; ésto, permitió trabajar en el nivel de las relaciones microsociales, a través de realizar básicamente trabajo de campo para recopilar información, que permitió la descripción detallada de una realidad social específica. Asimismo, se recurrió a la observación no participante a partir de la cual, como bien menciona Inclán (1992, p. 54), se obtuvo la descripción de las actividades presentes en un escenario dado, en el que se trató de *"captar desde un ángulo diferente al que tienen los sujetos involucrados, las características que se mantienen en las relaciones escolares"*.

CAPÍTULO 3

Método

En este capítulo, se describe a profundidad la manera en que se realizó la presente investigación. Después de plantear el objetivo propuesto, se da atención a los siguientes aspectos: contexto y escenario; caracterización de los participantes y de los instrumentos empleados; categorías de análisis establecidas; y procedimiento a través del cual se accedió a la información.

3.01 Objetivo general

El objetivo general, que guió el desarrollo de la investigación, es el siguiente:

Estudiar desde un enfoque ecológico, los factores que determinan la participación parental indígena otomí en la escolarización de sus hijos, quienes asisten a una escuela primaria monolingüe español.

3.02 Contexto y escenario

El presente estudio, se realizó en la escuela primaria pública *Sebastián Lerdo de Tejada*, la cual está ubicada en la localidad de *San Pedro Abajo*, comunidad rural e indígena localizada en Temoaya, estado de México. A partir de la importancia que conlleva tener conocimiento del municipio de Temoaya, de la comunidad, y de la escuela misma, se incluyen aspectos que permiten caracterizarlas y, que sirven como marco de referencia, para presentar los datos referentes a los participantes y a los resultados obtenidos.

Temoaya. Panorama general

La palabra *Temoaya*, proviene de la lengua otomí, del término *temoayan*, que significa "donde todos bajan" (E.A.-U.A.E.M., 1991, p. 7). El municipio que lleva este nombre, está localizado en la porción centro norte del estado de México y como se observa en la Figura 1, limita con los siguientes municipios: al norte con Jiquipilco y Nicolás Romero; al sur con Toluca y Otzolotepec; al este con Isidro Fabela, Jilotzingo y Otzolotepec; y por el oeste, con Ixtlahuaca y Almoloya de Juárez. La cabecera municipal de Temoya, la cual lleva el mismo nombre, se encuentra ubicada a 20 kms. hacia el noroeste de la ciudad de Toluca. El municipio, específicamente ocupa una superficie de 199.63 kms.², los cuales representan el 0.88% de la superficie total del estado de México (Arzate, 1999, p. 19); su orografía, está formada por dos porciones (E.A.-U.A.E.M., 1991):

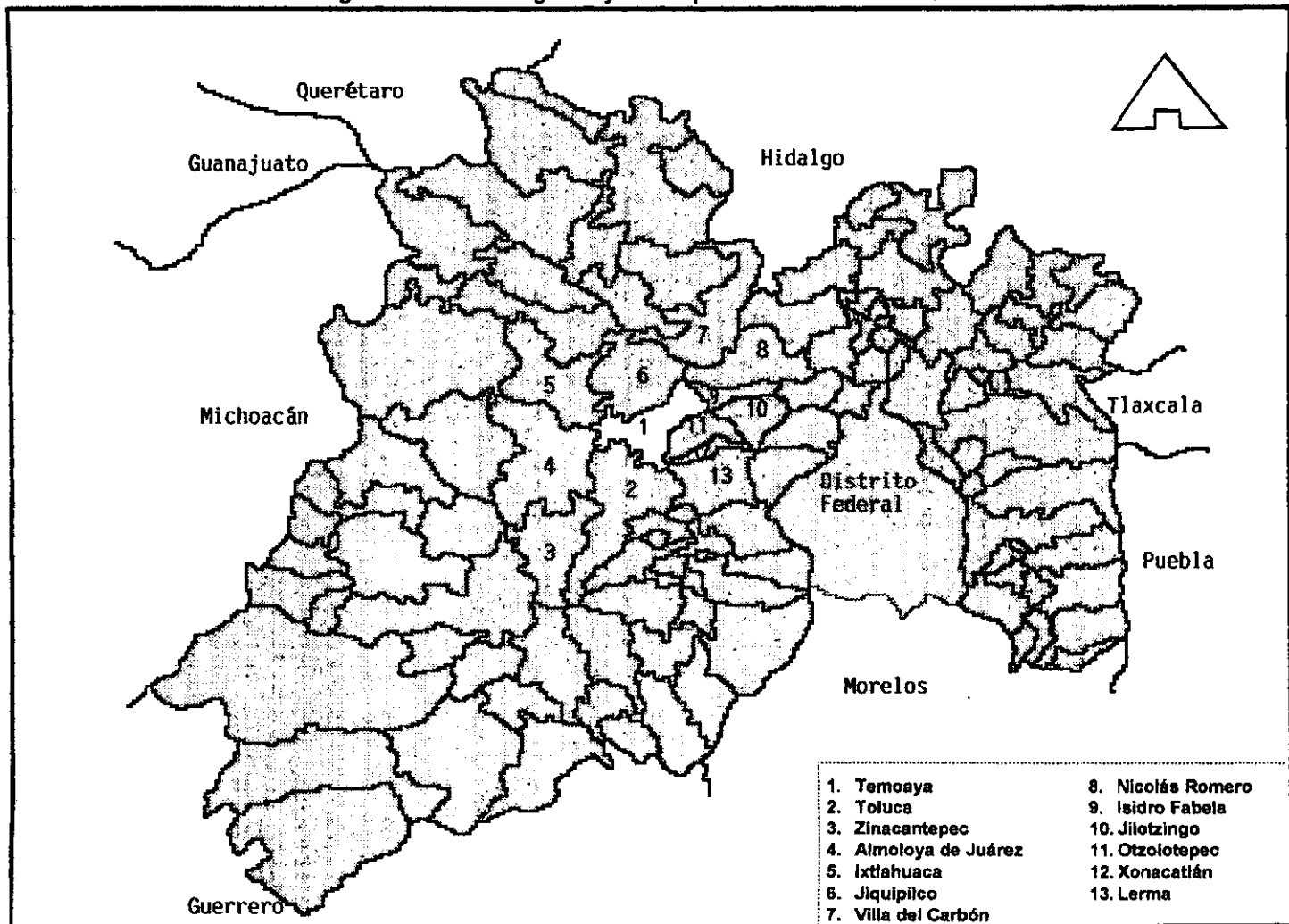
... una parte baja y llana. Atravesando por suaves lomajes y una parte montañosa, que aumenta en altura hacia el norte y noroeste. En esta región se localizan una gran cantidad de barrancas y quebrados que sirven de desfogue al agua de las lluvias, las que incidentalmente llegan a convertirse en arroyos o ríos de cierto caudal. (p. 17)

Por su altitud, es uno de los lugares más fríos del Valle de Toluca; de ahí que el clima sea templado, subhúmedo y con lluvias durante el verano; la temperatura máxima extrema registrada es de 35.5° C.; la media es de 13.4° C.; y la mínima extrema es de nueve (Arzate, 1999; E.A.-U.A.E.M., 1991). Datos apuntados por Caballero (1985), señalan que las lluvias son abundantes y que los vientos dominantes, son los del sur (Tipo C); con respecto a ello, se destaca en el Informe de la Secretaría de Recursos Hidráulicos (como se cita en E.A.-U.A.E.M., 1991, p. 18), la existencia de 133 días con lluvias, 79 despejados y 85 días nublados en el transcurso del año.

A partir de los resultados presentados por Acle (2000), puede afirmarse que el principal uso del suelo es el agrícola, a pesar de que sólo el 65% del mismo, es aprovechable (pues existe un 33% de terreno erosionado). De ahí, que para la obtención de recursos, sus habitantes tengan que asociar la agricultura a otras actividades, lo que habla de una disminución de la tasa de empleo por capital invertido en la agricultura. En referencia a lo anterior, la misma autora agrega:

... en este municipio se observa claramente que como señala González Jácome (1993: 143), la agricultura misma funciona en articulación con otras actividades económicas, como: el trabajo migracional estacional o periódico: la albañilería, la

Figura 1. División regional y municipal del estado de México.



Fuente: I.N.E.G.I. (1990), p. 121.

venta de artículos de madera, de verdura, de servilletas bordadas, el tejido de los tapetes o el trabajo asalariado y estacional en otras zonas nacionales o internacionales de agricultura. (p. 61)

Aspectos también importantes de mencionar, que contribuyen a conformar una visión actual del municipio, son los siguientes:

- ❑ Está constituido por 57 localidades (INEGI, 1995, como se cita en Acle 2000), y para 1998, la población ascendía a 75 672 habitantes (Acle, 2000, p. 63)².
- ❑ Su población sigue siendo eminentemente rural, debido a que la integración de los asentamientos urbanos no es regular (Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000, como se cita en Arzate, 1999); sin embargo, se afirma que la tendencia demográfica es hacia la urbanización.
- ❑ Para 1994, en el municipio existían 17 comunidades eminentemente indígenas (Centro Coordinador Indigenista de Atlacomulco, 1994, como se cita en Acle, 2000). En el mencionado Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000 (como se cita en Arzate, 1999, p. 29), se apunta que Temoaya posee el porcentaje más alto en población étnica, comparado con otros municipios del estado de México: más del 50% de sus habitantes hablan otomí³.
- ❑ Los indicadores socioeconómicos del Instituto Nacional Indigenista (Embriz et al., 1993, p. 110), indican que el municipio se ubica en la categoría migratoria considerada como de fuerte atracción, con un alto grado de marginación.
- ❑ Prevalece la población joven entre 0 y 14 años, reportándose 26 295 niños y adolescentes; lo que equivale al 43.21% del total (Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000, como se cita en Arzate, 1999)⁴.
- ❑ La familia nuclear, sigue constituyendo la unidad básica de la organización social (Acle, 2000; Arzate, 1999; Caballero, 1985; E.A.-U.A.E.M., 1991).

² Cabe indicar que para 1990, Temoaya contaba con 47 comunidades y estaba conformada en un 73%, por población indígena (Embriz, Arce, Malcon, Ruíz, Serrano, Bello, García, Velázquez, Zamora & Zapote, 1993, p. 110). La población absoluta reportada para 1995, era de 60 851 habitantes, de los cuales el 57.4% conformaba a la población rural (Arzate, 1999, p. 27).

³ Información del XI Censo General de Población y Vivienda (como se cita en Embriz et al., 1993, p. 109), señala que para 1990, Temoaya era el segundo municipio en relevancia de la República Mexicana en que habitaban los otomíes; además de ser ésta, la segunda lengua indígena de mayor importancia en México (de 312 595 hablantes de lengua indígena en el país, el otomí contaba con 99 864 hablantes, esto es, el 31.94%). Para 1995, figura como la quinta lengua en importancia, con 283 263 mil hablantes (INEGI, 2000).

- Cerca del 80% de la población económicamente activa, está empleada en los sectores agropecuario, industrial y comercial; en los últimos 30 años, se ha dado un incremento en el número de personas dedicadas al comercio y la industria, en detrimento de la agricultura. El 47% de la población económicamente activa, trabaja por su cuenta (Estadística Básica Municipal, 1995, como se cita en Arzate, 1999).
- Los siguientes datos, corresponden a las viviendas particulares: 32.47% con servicios de drenaje; 96.05% con energía eléctrica; 89.42% con agua entubada, de las cuales sólo el 10.36% la tienen dentro de la vivienda misma; y 50.58% con piso de tierra (Estadística Básica Municipal, 1995, como se cita en Arzate, 1999)⁵.
- De manera general, se indica que Temoaya enfrenta aún serios problemas, que se derivan por el desfase entre los recursos económicos disponibles y su dinámica poblacional, lo que se traduce en un proceso de urbanización acelerado y desordenado con el consiguiente deterioro en la calidad de vida de sus habitantes (debido al creciente déficit de servicios públicos como agua, drenaje y electrificación); rezago educativo que no ha logrado abatir el analfabetismo; problemas de salud por alcoholismo; agravamiento de la pobreza por la falta de cultura, escasez de fuentes de trabajo y falta de aplicación de técnicas apropiadas para el desarrollo agropecuario (Plan de Desarrollo Municipal, 1997-2000, como se cita en Arzate, 1999).

Aspecto en el que es preciso profundizar, es el que concierne a la educación escolarizada. Debe apuntarse que, aunque a través de los años se encuentra un incremento en los servicios que se ofrecen --básicamente al nivel de primaria y secundaria--, existe igual que al nivel nacional, un decremento en el número de escuelas, conforme se avanza en los niveles educativos. Es notorio que para 1970, Temoaya contara con un jardín de niños en la cabecera municipal, cinco primarias federales y 24 primarias estatales; aunque de estas últimas, sólo seis eran de organización completa

⁴ Para 1990, casi el 46% de la población era menor de 15 años (Acle, 2000).

⁵ De acuerdo con el XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, los siguientes datos eran vigentes para las viviendas de Temoaya: servicios de drenaje, 17.24%; energía eléctrica, 84.88%; 63.90% con agua entubada; 28.13% con dos cuartos en los que se incluye la cocina; 15.33% con un solo cuarto; y 29.9% con techos de lámina, cartón o material de deshecho (Embriz et al., 1993).

(Arzate, 1999). Para 1991, se encontraban ya 30 primarias, seis secundarias, una preparatoria y dos escuelas en el nivel técnico; el 25% de las escuelas eran bilingües y del 75% de las monolingües español: 11.1% correspondía a secundarias, 55.5% a primarias y 27.8% al preescolar (Acle, 2000).

Para 1995, de acuerdo con el Anuario Estadístico del estado de México (1997, como se cita en Acle, 2000, p. 232), Temoaya contaba con 121 escuelas, aunque se advierte aún, un decremento en el número de las mismas conforme se destinan a atender educación de un nivel más avanzado: la mayoría, ofrecía educación preescolar y primaria. De esta forma, durante 1995 se atendió a 19 272 alumnos en los diferentes niveles de educación; momento en que sobresale el hecho de que egresó de los planteles, sólo el 23%. Datos más precisos se presentan en la Tabla 1, donde se constata la notoria diferencia entre la proporción de alumnos inscritos y egresados, en cada uno de los niveles considerados; de igual forma, hay que subrayar que los mayores índices de inscritos y egresados se concentraron en la primaria y el preescolar, lo que remite a las oportunidades de ingreso, permanencia y egreso existentes entre la población nacional, donde se encuentran en desventaja las áreas rurales e indígenas.

Tabla 1
Número de escuelas y alumnos inscritos y egresados en cada nivel educativo, Temoaya, 1995

Nivel	Escuelas	Alumnos			
		Inscritos #	%	Egresados #	%
Preescolar	54	2 290	12	1 366	7
Primaria	48	12 588	65	1 650	9
Secundaria	16	2 770	14	670	4
Capacitación en Artes y Oficios (CECAO) ⁶	1	704	4	442	2
Profesional medio (CONALEP ⁷)	1	724	4	194	1
Bachillerato	1	186	1	45	0
Total	121	19 272	100	4 367	23

⁶ Para 1995, en este Centro de Capacitación en Artes y Oficios, las personas podían aprender un oficio en tres meses; como carpintería, cocina, costura, electricidad o mecánica.

⁷ Este centro, se ubica cerca de la cabecera municipal y ofrece profesiones técnicas en salud comunitaria, farmacia y contabilidad fiscal (Arzate, 1999).

Para 1997, los datos en cuanto al número de escuelas por nivel se mantienen igual que en 1995, además de que se encuentra un Centro de Atención Múltiple (CAM), que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales: deficiencia mental, problemas de lenguaje, neuromotores y de conducta (Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000, como se cita en Arzate, 1999).

San Pedro Abajo y sus habitantes

San Pedro Abajo, es una de las comunidades que conforman el municipio de Temoaya, en la que habitan indígenas que tienen por lengua materna el otomí; limita al norte con San Pedro Arriba; al sur, con la cabecera municipal de Temoaya; al este con Solalpan y al oeste con La Magdalena Tenexpan. Su extensión territorial, es de 225 hectáreas aproximadamente: 89% corresponden a terrenos ejidales y el resto son propiedad privada (Acle, 2000).

A partir del trabajo de investigación realizado por Acle (2000, pp. 86, 72, 75, 92, 93, 238), se incluyen los siguientes datos, que permiten caracterizar a esta comunidad:

- ❑ El clima, es templado subhúmedo con lluvias en verano.
- ❑ De acuerdo con datos del Centro Coordinador Indigenista de Atlacomulco (1994), la comunidad es considerada como eminentemente indígena.
- ❑ La localidad es dividida por el INEGI en dos subáreas geoestadísticamente básicas⁶: 1ª. y 2ª. sección. Cada una, cuenta con un camino vecinal –pavimentado a veces y de terracería la mayor parte del tiempo–, por el que transitan vehículos particulares y públicos, lo que facilita la comunicación con localidades aledañas, como la cabecera municipal.
- ❑ De 1950 a 1995, ha existido un incremento en la tasa de crecimiento de su población: en 1950, existían 1 829 habitantes; en 1960, 1 783; para 1970, contaba con 1 927 habitantes; en 1980, se registraron 2 528; en 1990, había 3 933; y en 1995, se reportaron 4 985 personas: 49.4% hombres y 50.6% mujeres.

⁶ En el medio rural, una subárea geoestadísticamente básica, es la que corresponde a un conjunto de localidades con población menor a 2 500 habitantes, asentada en un terreno de uso agropecuario o forestal de aproximadamente 8 000 mts. (Manual para el Censo de Población y Vivienda, 1997, como se cita en Acle, 2000).

- De acuerdo con los datos del *Conteo Rápido de Población y Vivienda, 1995*:
 - Existen 771 viviendas particulares habitadas en la comunidad; cada una con 6.2 habitantes en promedio.
 - El 42.8% de los habitantes en total, cuenta con menos de 15 años: 16.3% con edades de 0 a 4 años y 26.5% entre 6 y 14, población en edad de recibir educación escolarizada.
 - De los habitantes con edades entre 6 y 14 años, el 13.4% no sabe leer.
 - De la población de más de 15 años, el 30% es analfabeta.

- En cuanto a las condiciones de las viviendas, para 1990, se tenía: 66% con piso de tierra; 40% sin agua entubada; 86% sin drenaje; y 17% sin energía eléctrica. Al comparar estos datos con los del conteo rápido de 1995, se observan cambios favorables, que hablan de la existencia de un mayor índice de viviendas con más servicios: 6.62% sin agua entubada; 64.21% sin drenaje⁹ y 5.19% sin energía eléctrica.

Lo relativo a las condiciones de las viviendas en San Pedro Abajo, mantiene concordancia con los datos estimados por el XI Censo General de Población y Vivienda (1990), en lo que respecta a las características de las viviendas habitadas por la población indígena en el estado de México: 34.6% con piso de tierra; 32.9% sin agua entubada; sin drenaje, 57.9%; 17.1% sin energía eléctrica; y 56.9% sin excusado. Luego también, hace pensar en las cifras que se manejan en el ámbito nacional, donde por ejemplo, las viviendas con piso de tierra constituyen el 15.5%; o las que no cuentan con excusado son menos del 20% (INEGI-Sistema Interagencial de las Naciones Unidas, SINU, 1995, p. 94).

Al tener en cuenta los datos presentados, y a partir de un recorrido por la comunidad, puede apreciarse que el acceso a la energía eléctrica, al drenaje y al agua potable no es uniforme, depende en mucho de la ubicación de las viviendas, pues existen muchos asentamientos dispersos. De cualquier forma, el no contar con servicios en las viviendas, como el agua entubada y el drenaje, implica por un lado, realizar múltiples recorridos para transportar el agua desde el lugar donde ésta se encuentra, a fin de satisfacer las necesidades de los miembros de la familia; y por otro, conlleva invertir tiempo, que bien

⁹ Es importante señalar que, hasta 1999, se colocó el drenaje en la 1ª. sección de San Pedro Abajo (Acle, 2000).

podiera emplearse para realizar otras actividades y que merma aún más, el tiempo que básicamente la madre pudiera tener para otros fines.

Hay que realizar algunos señalamientos en cuanto a las casas, ya que éstas, muestran las diferencias económicas que existen entre la población: poseen estilos muy variados, existen desde los jacales, hasta las casas de una o dos plantas con patio enrejado en el que puede encontrarse estacionado algún automóvil. Puede observarse además, una diversidad tanto en el diseño de construcción, como en los materiales de las paredes y los techos: cemento, adobe, ladrillo, teja, lámina. Tanto en los caminos como en muchas viviendas, frecuentemente se observan animales como guajolotes y gallinas; y entre las mismas viviendas, pueden encontrarse campos sembrados con maíz. De acuerdo con Caballero (1985), los otomíes se dedican principalmente a la agricultura, a la explotación de los montes para hacer escaleras, burros para planchar, leña, carbón, a la cría del ganado lanar y de aves y a hacer ayates y tejidos de lana como sarapes y tapetes. Lo anterior también es señalado por Sandoval (1994, como se cita en Acle, 2000), quien además, explica por qué la migración en esta comunidad es temporal:

si no hay actividad en el campo, la población sale de la comunidad para realizar actividades económicas de tipo informal, principalmente el comercio de productos que ellos elaboran como los artículos de madera, burros para planchar, escaleras o columpios para niños pequeños, o bien las servilletas que tejen las mujeres. El tiempo que los hombres migran, quienes son los que principalmente lo hacen, es variable pues puede ser una migración diaria, o bien semanal, a ello han contribuido las vías de comunicación y los transportes. (p. 93)

En interesante detenerse en las características físicas de sus pobladores, las cuales coinciden con los señalamientos apuntados por Soustelle (1993, como se cita en Acle, 2000), en cuanto a los otomíes de San José del Sitio en Jiquipilco: personas de pelo lacio y negro, de talla pequeña y de brazos fuertes aunque relativamente cortos; gente de gran resistencia, capaz de llevar cargas a través de largas distancias. En San Pedro Abajo, se observa que muchas de las mujeres, usan la vestimenta otomí: el chincuate¹⁰ y la faja¹¹;

¹⁰ El chincuate o lla, de acuerdo con Caballero (1985), es una prenda de lana de color oscuro que la mujer usa como falda: esta prenda, tiene rayas horizontales (de color variable), hechas con hilaza. Se usa al tobillo y mide por lo general, dos metros y medio de ancho; las mujeres distribuyen esta medida, al hacer tablas en todo el frente de la falda.

¹¹ Por su parte, la faja es indispensable en el vestuario tradicional femenino, pues con ella sujetan el chincuate o enredo a la cintura. La prenda es de hilaza, el fondo es blanco y el bordado de lana, consiste en grecas y dibujos de colores (Caballero, 1985).

además, acostumbran tener el pelo largo y trenzado. A los hijos pequeños, por lo regular los llevan colocados en sus espaldas dentro de un rebozo, mientras realizan las labores propias del día en la casa o fuera de ella; como cultivar la tierra, tejer, cuidar los animales o hacer las tortillas. Por lo regular, los hombres usan sombrero de paja, visten con mezclilla y camisa clara y en algunos, particularmente los adultos mayores dedicados al campo, se observa aún el uso de ceñidores¹².

Es común, que la gente camine para trasladarse de un lugar a otro; algunos con guaraches de hule, otros con los pies descalzos. Hay que hacer notar, que es frecuente que los pobladores de esta comunidad se trasladen a pie a la cabecera municipal de Temoaya --localidad poblada y regida principalmente por población mestiza--, ya que es un importante centro político y comercial, en el cual cotidianamente tanto indígenas como mestizos pueden intercambiar productos. La cercanía existente entre estas dos localidades, permite a los pobladores contar con diversos servicios educativos, culturales, de salud, de comunicación, etc.; entre ellos, una preparatoria, un CONALEP, un CECAO, una biblioteca, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), una casa de la cultura, la terminal de autotransportes y taxis colectivos y privados, el correo, el telégrafo y los servicios de planificación familiar y medicina general (Acle, 2000).

En San Pedro Abajo, en un lugar propio, actualmente se ubica la fábrica de tapetes de una sociedad cooperativa de artesanos; aunque hay que indicar, que también en las casas se trabaja mucha de la producción, ya sea con un telar propio o alquilado, actividad en la que participan desde los padres --particularmente la madre--, hasta los hijos menores. Cabe mencionar, que desde 1969 se empezaron a trabajar los tapetes en Temoaya, trabajo en el que se aprovecha la habilidad de un pueblo que hace bellos tejidos de lana, y donde existen antecedentes de que sus pobladores sabían trabajar en el telar de cintura (Caballero, 1985).

Tanto en la 1ª como en la 2ª sección de esta localidad, existen servicios educativos que atienden población en preescolar, primaria y secundaria. En la 1ª sección, muy cerca de la escuela bajo estudio, se localizan bajo un mismo predio, dos centros preescolares, uno federal y otro estatal.

¹² Los usan los hombres como un cinturón: son blancos, de hilaza y son más anchos que las fajas; algunos llevan las puntas tejidas (Caballero, 1985).

Escuela *Sebastián Lerdo de Tejada*

Administración y atención educativa

La escuela, brinda atención primaria monolingüe español y depende de la zona de supervisión escolar número 18¹³, al igual que la mayoría de los centros escolares ubicados en las zonas indígenas del municipio. En la Figura 2, puede apreciarse el organigrama de la educación primaria escolarizada en el estado de México --vigente

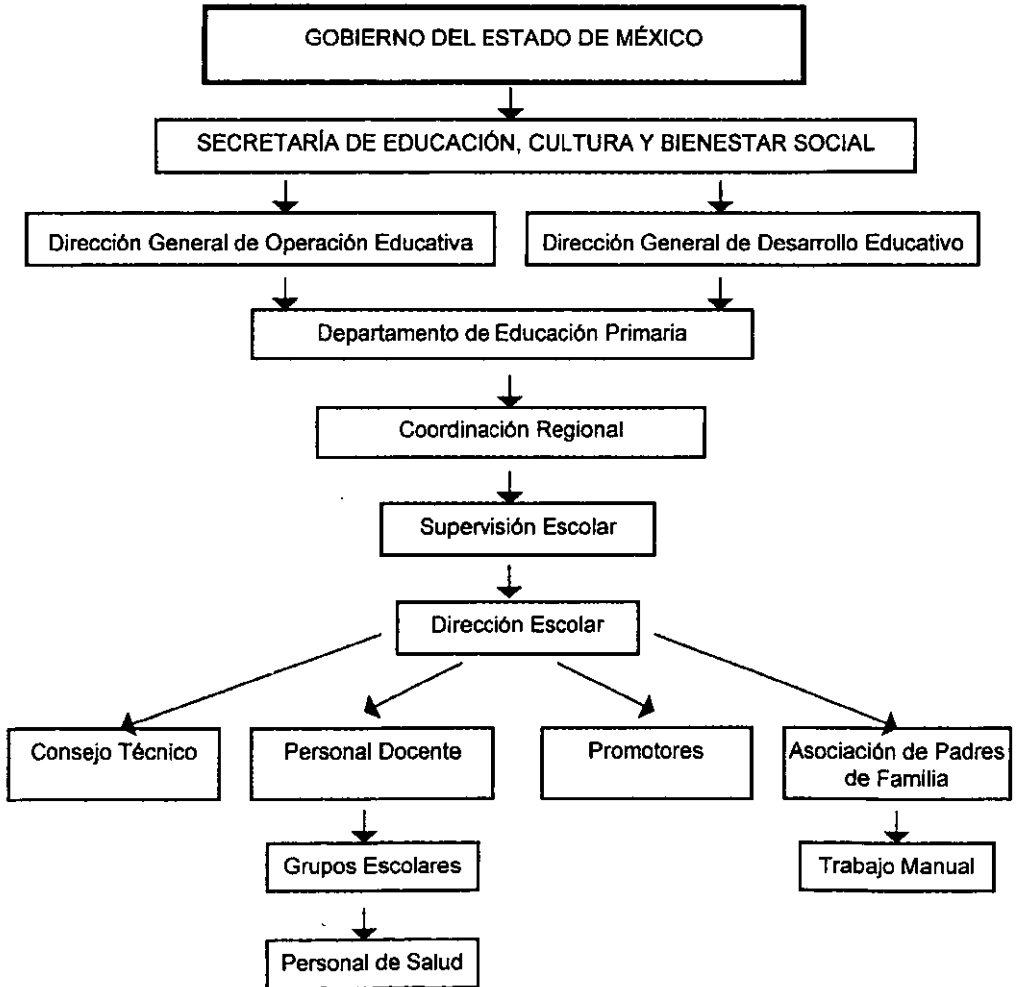


Figura 2. Educación primaria escolarizada en el estado de México.

¹³ Sus oficinas, están ubicadas en la cabecera municipal de Temoaya.

durante el ciclo escolar 1994-1995--, y específicamente, las instancias que conforman a la dirección escolar de cada plantel, nótese la estructura vertical que las caracteriza. Obsérvese también, que al mismo nivel y dependientes de la dirección escolar se ubican varias figuras, como las del personal docente y la Asociación de Padres de Familia, aunque no se observan ligas entre ellas. Del personal docente, se derivan los grupos escolares y el personal de salud, sin aparente relación con la asociación de padres de familia. Debe resaltarse que de esta asociación, se desprende sólo el trabajo manual.

A partir de este organigrama, se encuentra el esquema de funcionamiento que regía a la escuela *Sebastián Lerdo de Tejada* (Figura 3), durante el mismo ciclo escolar; el cual, conserva la mayoría de las instancias que dependen de la dirección escolar señaladas por el estado de México, aunque éstas no se marquen al mismo nivel de funcionamiento ni mantengan ligas entre ellas; se observa por ejemplo, al personal de intendencia a un nivel más bajo que la asociación de padres¹⁴ y a ésta, abajo de los maestros de grupo, lo que, como se verá en el desarrollo de este trabajo, tiene mucho que ver con las relaciones que se establecen entre ellos.

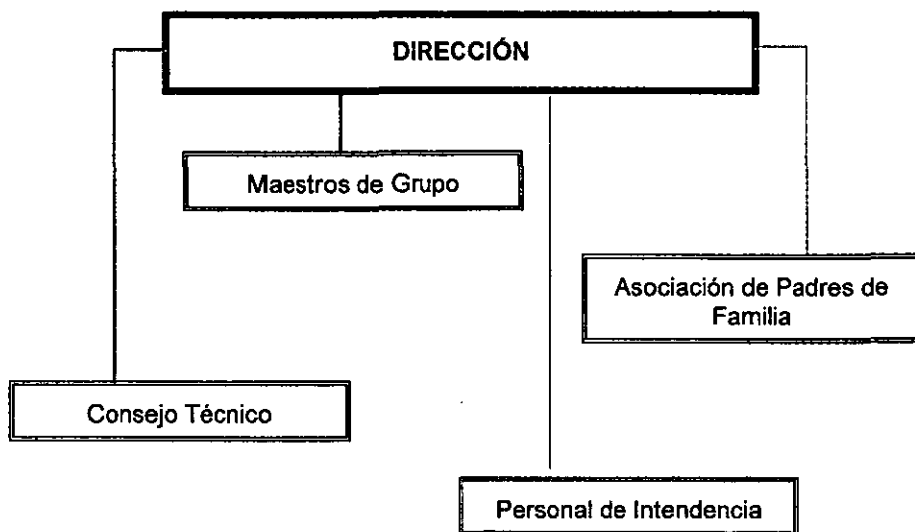


Figura 3. Organigrama de la escuela primaria *Sebastián Lerdo de Tejada*, ciclo escolar 1994-1995.

¹⁴ Sus lineamientos de funcionamiento, como se marca en la Figura 2, son establecidos por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, de la cual depende. La asociación, participa en actividades como la construcción de aulas, remodelación de la escuela, asignación de becas, organización de festejos, concursos estatales o solicitud de cuotas a los padres.

Otros aspectos también importantes, conciernen a identificar la demanda que la escuela ha tenido entre la población otomí de Temoaya, además de la atención que ha brindado y el impacto logrado a través del tiempo. Para ello, se consideran los ciclos escolares 1991-1992, 1992-1993 y 1993-1994, que servirán como antecedente y punto de comparación para ubicar el ciclo 1994-1995, durante el cual, básicamente se llevó a cabo el presente estudio. En la tabla 2, se identifica a través del tiempo, un aumento en la matrícula escolar del plantel, y por tanto, en la cantidad de grupos atendidos y profesores contratados. En cada uno de los ciclos escolares, la deserción se presentó piramidalmente; esto es, existe un decremento en la matrícula a través de los grados escolares; lo que es aún más marcado, si se compara cuántos alumnos cursaban los grados iniciales y cuántos accedieron al 6°. Así también, hay que hacer notar la presencia de diferencias de género entre los alumnos: mayor ingreso, permanencia y egreso de hombres, en comparación con las mujeres.

Tabla 2
Número de grupos y alumnos inscritos por grado, en cuatro ciclos escolares

Grado	1991-1992		1992-1993		1993-1994		1994-1995	
	Gpos.	Alumnos	Gpos.	Alumnos	Gpos.	Alumnos	Gpos.	Alumnos
1º	3	94 (58-36)	3	102 (60-42)	3	98 (51-47)	3	112 (60-52)
2º	2	94 (49-45)	2	89 (54-35)	2	79 (55-24)	2	96 (52-44)
3º	2	71 (33-38)	2	99 (48-51)	2	97 (62-35)	2	76 (45-31)
4º	2	81 (48-33)	1	61 (28-33)	2	82 (38-44)	3	105 (62-43)
5º	1	47 (27-20)	2	64 (43-21)	2	57 (29-28)	2	69 (31-38)
6º	1	28 (15-13)	1	39 (22-17)	2	60 (39-21)	1	45 (28-17)
Totales	11	415 (230-185)	11	454 (255-199)	13	473 (274-199)	13	503 (278-225)

Los datos entre paréntesis, señalan: el número de hombres seguido por el de mujeres, de acuerdo con el total de alumnos por grado.

A partir de la tabla anterior, es necesario precisar cuántos alumnos en promedio atendían los profesores, en cada uno de los grados de los ciclos escolares revisados. Como muestra la Tabla 3, los profesores de los grupos de 1º, 2º, 3º y 4º, se ocupaban en promedio de un mayor número de alumnos, en comparación con los que atendían 5º y 6º; si se retoman los promedio totales en cada ciclo escolar, es evidente que cada profesor, atendía entre 36 y 41 alumnos.

Tabla 3
Promedio de alumnos atendidos por cada maestro, a través de cuatro ciclos escolares

Grado	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995
	Promedio de alumnos por maestro			
1°	31	34	33	37
2°	47	44	39	48
3°	35	49	48	38
4°	40	61	41	35
5°	47	32	28	34
6°	28	39	30	45
Totales	38	41	36	39

Al considerar, que en cada grado escolar existió un mayor número de varones inscritos, es interesante conocer cuántos de ellos y cuántas niñas aprobaron o reprobaron en cada ciclo escolar, información contenida en la Tabla 4. Los datos muestran que del ciclo 1991-1992 al 1994-1995, la reprobación se presentó principalmente en los niveles iniciales, y que descendió en los grados más cercanos al final de la educación primaria.

Tabla 4
Alumnos aprobados y reprobados en cada grado, a través de cuatro ciclos escolares

Grado	1991-1992		1992-1993		1993-1994		1994-1995									
	Hombres.		Mujeres		Hombres		Mujeres									
	A	R	A	R	A	R	A	R								
1°	48	10	31	5	56	4	37	5	43	8	42	5	54	6	44	8
2°	44	5	41	4	50	4	33	2	40	15	21	3	47	5	39	5
3°	26	7	28	10	37	11	45	6	56	6	32	3	34	11	28	3
4°	42	6	27	6	26	2	29	4	29	9	37	7	55	7	35	8
5°	20	7	19	1	39	4	18	3	26	3	21	7	28	3	29	9
6°	15	0	13	0	22	0	17	0	35	4	20	1	27	1	17	0
Totales	195	35	159	26	230	25	179	20	229	45	173	26	245	33	192	33

A = Aprobados, R = Reprobados.

En referencia al ciclo 1994-1995, hay que destacar que de 503 alumnos inscritos, el 77% cursaba por primera vez algún grado entre el 1° y el 4°; y que el 11% eran repetidores, en un alto porcentaje de 1° o 2°. Otras observaciones conciernen a que al final del ciclo escolar, el 96.4% de los inscritos —esto es, 485 alumnos—, terminó sus estudios: el 87%

de ellos, fueron promovidos al nivel inmediato superior; mientras que el 9.5% correspondió a los no promovidos, alumnos que se encontraban entre el 1º y el 5º grado. Del 3.6% relativo a los alumnos dados de baja en algún momento del ciclo escolar, la mayoría (2.4%), correspondió a alumnas que cursaban entre el 1º y el 5º grado.

Con la finalidad de conocer de manera más completa, tanto la escuela que nos ocupa como el personal que la conforma, se apuntan a continuación los datos referentes a la directora y a los siete profesores responsables de los grupos de 1º, 3º y 5º; grupos en los que estaban inscritos durante el ciclo escolar 1994-1995, los hijos de los padres participantes.

Personal directivo y docente

Directora

La directora, quien desde 1989 ocupaba el cargo, contaba con 52 años de edad, tenía como lengua y cultura materna el otomí y vivía en la localidad de San Pedro Arriba en el municipio de Temoaya. Era maestra de Educación Normal Elemental y contaba con 30 años de servicio; de los cuales, 26 había fungido como directora de varias escuelas estatales monolingües en español del municipio. Para 1995, percibía un salario mensual neto de \$2 400.00, no tenía algún otro ingreso y se encontraba motivada y comprometida para realizar sus actividades en la escuela.

Profesores

Los datos que caracterizan a los siete profesores a cargo de los grupos de 1º, 3º y 5º grado, se detallan a continuación:

Sexo, edad y condición lingüística.- El 43% de los profesores eran mujeres y el 57% hombres. La edad de las mujeres, fluctuó entre los 25 y los 34 años ($\bar{X} = 28$); la de los hombres entre 25 y 39 años ($\bar{X} = 33$). Seis de los profesores eran monolingües, y tenían al español como lengua materna (43% mujeres y 43% hombres); sólo un caso (14.3%), perteneciente al sexo masculino, era bilingüe y tenía al otomí como lengua y cultura materna.

Escolaridad, años de servicio, antigüedad docente e ingresos.- Todos los profesores cursaron la preparatoria, el 43% de ellos tuvo como último grado la Escuela Normal Elemental y de ellos, el 28.6% eran titulados. El 57% restante, cursó la Licenciatura en Educación Primaria y se había titulado solamente el 43%. En relación con los años en que habían ejercido su profesión, se encontró que habían trabajado en diversos municipios del estado de México, tanto en escuelas rurales como en urbanas, de organización completa o multigrado. Los años de servicio, fluctuaron desde dos hasta ocho en el caso de las mujeres; y de cinco a 18 años en los hombres. El 28.6% de las profesoras tenía dos años de antigüedad en la escuela bajo estudio y el 14.3%, cuatro años; en el caso de los varones (57.2%), el promedio fue de 5 años de antigüedad. En el 57.2% de los casos, la antigüedad docente en esta escuela coincide, con los años de servicio ejercidos.

Los ingresos netos que quincenalmente los profesores percibieron durante el ciclo escolar 1994-1995, fluctuaron a partir de que contaran con el grado en la licenciatura y también, en relación con los años de servicio ejercidos; de tal forma, los salarios se ubicaron entre \$500.00 y \$924.00¹⁵. En general, el 28.6% contaba con un salario de \$924.00 y el resto, tenía ingresos inferiores a dicha cantidad. El 57.2%, gastaba en transporte, aproximadamente la mitad del salario quincenal percibido.

Domicilio, tiempo para trasladarse a la escuela y tipo de transporte empleado.- El 71.5% de los profesores vivía fuera del municipio de Temoaya, básicamente en poblados pertenecientes a municipios aledaños dentro del estado de México, como Oztolotepec, Lerma o Zinacantepec (Figura 1). El 57.2% invertía de una a dos horas y media para llegar a la escuela. Todos empleaban diariamente de dos a tres medios de transporte: por lo común, el taxi colectivo y el microbús o autobús.

El 28.5% habitaba en Temoaya; sin embargo, no residía en la localidad de *San Pedro Abajo*, sino en otros poblados como *San Pedro Arriba* o *Las Lomas*. De tal forma que, 1:18 hrs. fue el tiempo promedio diario invertido por ellos, para trasladarse de sus hogares a la escuela, ya sea a pie o en diversos medios de transporte. Es importante considerar, que al recorrido casa-escuela, hay que agregar diariamente un tiempo similar

¹⁵ Hay que tener presente que, con el llamado error de diciembre, en 1994 el dólar ascendió a \$4.00 y que su valor para enero de 1995, era de \$5.75.

al terminar la jornada de trabajo. Así, la lejanía del centro escolar con sus domicilios, tiene mucho que ver con que el 71.5% haya solicitado cambio de plantel, aunque estuvieran conscientes de que por el momento, no se los darían.

Estado civil, número de hijos y otras actividades económicas.- El 43% de los profesores eran solteros. Del 57% de los profesores casados, el 28.6% tenía dos hijos y el 28.6%, tres o cuatro. El 71.4% se dedicaba exclusivamente a la docencia en la escuela de San Pedro Abajo, por lo que no contaba con alguna otra actividad remunerada. El 28.6% que sí tenía otros ingresos, los obtenía por la realización de actividades, como la venta de productos en un local propio (material de papelería o periódicos y revistas).

A partir de este panorama, que da cuenta de la atención educativa proporcionada por la escuela y que permite conocer a la directora y al personal a cargo de los grupos de 1°, 3° y 5°, se incluyen diversas consideraciones acerca de la situación física existente en el plantel, también durante el ciclo escolar 1994-1995.

Situación física del plantel

El centro escolar, imparte educación sólo en el turno matutino (de las 9:00 a las 14:00 hrs.). Está ubicado en la 1ª sección de San Pedro Abajo, y se puede acceder a él, en camión, taxi individual o colectivo, automóvil particular o caminando; las vías de acceso, son caminos de terracería, brechas y caminos pavimentados. Cuenta con luz eléctrica, pero no con teléfono, aunque en lugares cercanos como una miscelánea, puede hacerse uso del servicio. Los pisos de la dirección, las aulas, sus pasillos, los sanitarios y el patio central son de cemento.

La escuela, está rodeada por una barda y por lo regular, el portón y la puerta de entrada permanecen cerrados. Al entrar, del lado izquierdo se encuentra una construcción de una soía planta, hecha de ladrillo y techo de cemento que corresponde a la dirección, espacio compuesto por varias áreas. Al salir de ella, puede observarse el patio central --que mide aproximadamente 400 mts²--, lugar donde se llevaban a cabo diversas actividades, entre las que se destacan: las ceremonias todos los lunes; los juegos o estancia de los alumnos y profesores durante el recreo; los festivales; y las juntas generales con los padres de familia. Cabe anotar que en la escuela, las áreas de juego existen en grado sumo.

Alrededor de este patio, están las aulas, todas tienen las mismas características y dimensiones (5 x 5 mts.) y por lo regular, permanecen limpias y cuentan con iluminación adecuada: sus paredes son de tabique recubierto con cemento pintado y las que conforman el largo del salón, tienen una parte de vidrios, razón por la cual los profesores acostumbran colocar cortinas o papeles en el lado que da al patio central, para disminuir los motivos de distracción de sus alumnos. En cada salón hay un pizarrón, bancas binarias en cantidad suficiente y para el profesor, una mesa, una silla y un mueble para colocar sus materiales; el mobiliario no es nuevo, ni sus condiciones son las óptimas, pero cubre las necesidades. Afuera de los salones, los pasillos también están techados.

A través del tiempo, se encuentran algunos cambios sucedidos en la escuela, tanto en los espacios disponibles como en el uso de los mismos. Actualmente, existe un área destinada al desayunador y 16 aulas más: tres salones de 1º; tres de 2º; tres de 3º; tres de 4º; dos de 5º y dos más para 6º¹⁶. Por su parte, las diversas áreas de que consta la dirección, se destinan a: la directora; el rincón de lectura; el baño para maestros; el trabajo con el mimeógrafo y una última, donde se encuentra el subdirector, firman los maestros diariamente y se hacen diversos anuncios que atañen al personal y a la escuela.

Durante el ciclo escolar 1994-1995 —como se observa en la Figura 4—, existían 15 aulas, aunque sólo 13 se ocupaban para atender a los ya mencionados 503 alumnos, quienes cursaban algún grado desde el 1º hasta el 6º. Hay que señalar, que existían tres grupos de 1º; dos de 2º, dos de 3º; tres de 4º; dos de 5º y uno de 6º; y como hoy, cada uno contaba con un profesor y un aula fija para realizar diariamente sus actividades. Hay que señalar, que las cuatro aulas que fueron posteriormente construidas, se localizan más allá de la astabandera, en la porción norte, y como las otras, rodean al patio central; atrás de ellas, aún hay una zona de pasto y terracería rodeada por árboles.

Del lado oeste de la escuela, había dos salones que no eran ocupados para impartir clases, uno era de usos múltiples, empleado también como biblioteca y el otro, fungía como bodega; en ambos, el acceso a los alumnos estaba restringido. Afuera de la bodega, se encontraba un puesto de dulces y tacos de guisados. Había un área de

¹⁶ En el ciclo escolar 1999-2000, se inscribieron 509 alumnos en la escuela (Acie, 2000).

sanitarios para cada sexo (profesoras-niñas, profesores-niños), por lo regular, en muy malas condiciones higiénicas.

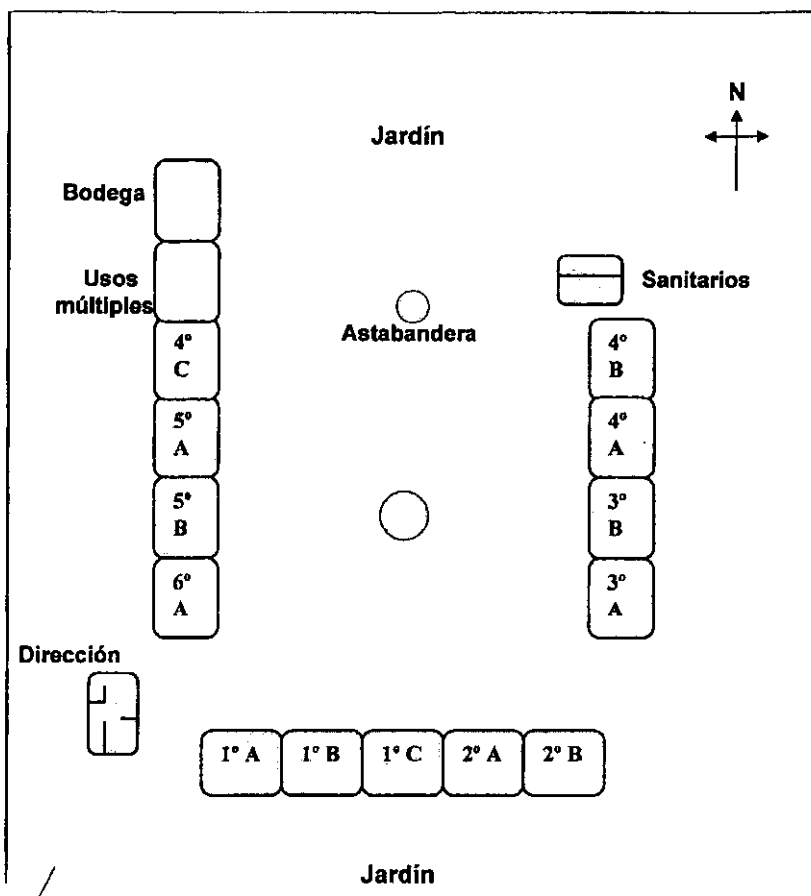


Figura 4. Representación de la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada, ciclo escolar 1994-1995.

En lo que corresponde a los espacios que conforman la dirección, algunos tenían usos diferentes a los de hoy: existía ya un área exclusiva para la directora y otra para el trabajo con el mimeógrafo y almacenaje de los desayunos escolares. En otro espacio, se buscaba establecer un lugar de lectura, y se guardaba material diverso, como papel, libros o bancas binarias; una última área, se destinaba básicamente como sala de espera o para realizar juntas del personal, además de ser lugar en el que los maestros debían firmar su hora de entrada y salida y donde podían conocer y consultar información

diversa, como cursos, calendario escolar, información de la supervisión de zona u organigrama de la escuela.

Finamente, hay que destacar que antes como hoy, es notoria la labor del conserje en el mantenimiento y funcionamiento diario de la escuela, además de su compromiso al realizar labores diversas: cuidar plantas, flores y en general, las áreas verdes; permitir la entrada y salida durante el horario escolar; hacer mandados dentro y fuera de la escuela; llevar y traer recados, básicamente de los padres a la directora o maestros y viceversa; trabajar con el mimeógrafo; vigilancia; distribuir a los grupos los desayunos escolares; etc.

3.03 Participantes

Setenta **padres otomíes** (uno por niño, ya fuera el padre o la madre) tomaron parte en el estudio, todos ellos pertenecientes a San Pedro Abajo: 30 de ellos, fueron contactados a través de los profesores a cargo de los grupos de primero; 20, por los profesores responsables de los terceros grados; y 20 padres más, por los maestros de 5°.

Sexo, edad y número de hijos

Como se aprecia en la Tabla 5, el 8.6% de los participantes eran hombres y el 91.4%, mujeres. La edad de éstas, fluctuó entre 25 y 54 años ($\bar{X}=34$); el mayor porcentaje tenía entre 25 y 29 años. Los hombres (8.6%), se ubicaron en el rango de 30 a 39 años, y la edad promedio fue 32.

Tabla 5
Edad y el sexo de los padres participantes

Sexo	%	Edad %					
		25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54
Femenino	91.4	30	22.9	18.6	11.4	7.1	1.4
Masculino	8.6		7.1	1.5			

De las 70 personas entrevistadas, el promedio en cuanto a número de hijos fue de cinco: el 40% se ubicó en el rango de cinco-seis hijos; de siete a ocho hijos el 34%; el 19% tenía entre tres y cuatro. En el 7% restante, se encontraron las familias que incluyeron de nueve a diez hijos (5%) y de uno a dos (2%).

Escolaridad y condición lingüística

En general, la media de escolaridad, fue de 2° grado de primaria. El 13% de las madres no contaba con algún grado de escolaridad y de las que tuvieron acceso a la educación primaria, el 67% cursó entre el 1° y el 4° grado y el 10% entre el 5° y 6°. Únicamente el 1.4% estudió hasta el 3° de secundaria. (Tabla 6). Así también, del 78.5% de las madres que cursaron entre el 1° de primaria y el 3° de secundaria, sólo el 17% podía leer, escribir y realizaba cuentas elementales. En cuanto a los participantes del sexo masculino, el 4.3% había tenido acceso a la educación formal, aunque ninguno accedió al 6° grado; de ellos, el 3% sabía leer, escribir y podía realizar cuentas aritméticas elementales.

Tabla 6
Escolaridad de los entrevistados en relación con el sexo

Sexo %	Escolaridad básica %										
	Primaria							Secundaria			
	Sin	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
Femenino	91.4	12.9	12.9	25.7	11.4	17.1	2.9	7.1			1.4
Masculino	8.6	4.3				2.9	1.4				

Con respecto a la condición lingüística, la Tabla 7 muestra que el 95.7% presentó un bilingüismo español-otomí (Bil.) y sólo en el caso de las madres, se encontró una condición monolingüe, ya sea español (M.E.) o indígena (M.I.), en cuyo caso la lengua era el otomí.

Tabla 7
Condición lingüística de los participantes

Sexo %	Condición lingüística %		
	M.I.	Bil.	M.E.
Femenino	91.4	1.4	87.1
Masculino	8.6		8.6

Ocupación

Los datos en cuanto a este rubro, se aprecian en la Tabla 8: todas las madres se dedicaban a las labores del hogar: *cuidar la casa, los hijos, el marido, echar la tortilla, comprar, buscar y preparar la comida, lavar la ropa, etc.* El 78.6% de ellas, practicaba además, labores relacionadas con la agricultura (51.5%) o el comercio (27%). De las

dedicadas al hogar y a la milpa, el 27% también realizaba actividades como la fabricación de tapetes, artículos tejidos con ganchillo o el cuidado de animales. Las que estaban dedicadas al hogar y al comercio, llevaban a cabo, además, actividades como la elaboración de tapetes, o la venta de: animales (borregos, pollos, etc.), productos tejidos por ellas mismas (servilletas, chales, carpetas, fajas y fondos), o de artículos comestibles ya elaborados (refrescos o dulces).

Tabla 8
Ocupación de las madres

Ocupación %									
Sólo hogar	Hogar/sirvienta	Hogar-Agricultura				Hogar-Comercio			
		Sólo	Tapetes	Animales	Tejer	Tapetes	Animales	Tejer	Otros
11.4	1.4	24.3	2.9	4.3	20	7.1	2.9	12.8	4.3

Todos los participantes varones, contaban con algún trabajo remunerado: el 1.4% estaba dedicado al campo y a la venta de plantas. El 7.2% restante, practicaba el comercio ambulante con la venta de fruta (1.4%) o con productos de madera o mimbre elaborados por ellos mismos (5.8%), como burros para planchar, escaleras, pizarrones, escobas, sillas, estropajos y/o lazos.

3.04 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos, consistieron en:

- a) Una guía de entrevistas para aplicarse a padres (Apéndice A), que incluye las preguntas derivadas de las categorías a explorar, que serán detalladas posteriormente.
- b) Expedientes escolares de la directora y de los profesores a cargo de los grupos de 1°, 3° y 5°.
- c) Registros de la información obtenida a través de pláticas informales con la directora y los profesores, con particular atención en aspectos como: sexo, edad y condición lingüística; escolaridad, años de servicio, antigüedad docente e ingresos; domicilio, tiempo para trasladarse a la escuela y transporte empleado; estado civil, número de hijos y otras actividades económicas realizadas.

- d) Registros de observación acerca de la dinámica existente en la escuela, particularmente en cuanto a la interacción padres-profesores, padres-padres, padres-directora; y registros para caracterizar a la comunidad y a la escuela.
- e) Hojas de inscripción y acreditación de educación primaria, de todos los grupos de la escuela *Sebastián Lerdo de Tejada*, ciclo escolar 1994-1995.

Antes de detallar el procedimiento que se siguió para llevar a cabo el presente estudio, es necesario explicar la forma en que se conformó la guía de entrevista: para ello, se indica a continuación cómo se obtuvo un primer instrumento el cual fue piloteado en un estudio previo, además de su reestructuración para emplearse en una población indígena.

Conformación inicial de la Guía de entrevista

Se elaboró una primera guía de entrevista para aplicarse a padres, a partir de los cuestionamientos y toma de decisiones que el investigador se planteó con base en:

- a. Su propia interacción (durante el ciclo escolar 1993-94) con diversos actores del entorno, como la directora, los profesores, alumnos y algunos padres de familia de la escuela *Sebastián Lerdo de Tejada*; además de la observación no participante realizada a los mismos, en diversas situaciones (actos festivos, juntas generales y grupales, etc.). Dos aspectos importantes, motivaron estudiar este aspecto a profundidad: por un lado, el observar la aparente y continua desvinculación de los padres con el ámbito educativo y por otro, el que básicamente los profesores reportaran su ausencia y completo desinterés en los asuntos educativos escolarizados de los hijos, sin considerar la existencia e implicación, de aspectos presentes en los padres y más allá de ellos.
- b. Los resultados de investigación que se desprenden del estudio de Acle y Roque (1994b), que como ya fue señalado, permitieron constatar que existen actores y factores más allá del menor, que pueden determinar la existencia de las necesidades educativas especiales, y por tanto en el ingreso, rendimiento y permanencia escolar. En este sentido, también se consideró necesario dar atención y caracterizar a profundidad a los padres de familia, como uno de los subsistemas de la ecología de la escuela.
- c. Las experiencias contenidas en los trabajos de investigación realizados tanto por Yanok y Derubertis (1989), como por Lynch y Stein (1987). A partir del primero, se

apoyó la conveniencia de conformar un instrumento, que partiera de las particularidades de la población blanco; que permitiera obtener respuestas espontáneas; y que considerara aspectos como percepción sobre la instrucción. Al tomar en cuenta las limitaciones obtenidas por los autores, al aplicar telefónicamente el instrumento, se reforzó la idea de conformar una guía de entrevista para ser aplicada cara a cara. De igual forma, este estudio de corte cuantitativo, permitió identificar que aunque participaron 1 702 personas, las respuestas a las diez preguntas aplicadas no permitieron explicar a profundidad el fenómeno bajo estudio.

El segundo estudio, el de Lynch y Stein (1987), orientó el probar la conveniencia de emplear respuestas cerradas para investigar la participación parental; de igual forma, contribuyó a identificar la necesidad y conveniencia de incluir en el instrumento, preguntas que buscaran dar cuenta de las actitudes parentales hacia el personal escolar, además de las oportunidades y barreras existentes para intervenir.

Con base en lo anterior, se elaboró una guía que en una primera parte, incluyó preguntas en cuanto a aspectos generales de la entrevista (fecha, nombre de la escuela y número de entrevista); del entrevistado (nombre, edad, escolaridad, ocupación y domicilio); del menor (nombre, grado escolar, edad y número de hermanos) y del maestro (nombre). Contenía además, 23 preguntas que solicitaban respuestas cerradas para determinar la participación parental ante situaciones específicas; en algunas de ellas, se buscó ampliar la información al preguntarles: ¿por qué?, ¿qué?, ¿cuál/es?. El instrumento, también especificaba realizar ciertos cambios en las preguntas según fuera el caso: maestro por maestra, e hijo por hija o viceversa.

Aplicación preliminar del instrumento

Para determinar el comportamiento del instrumento, antes de emplearlo en un medio rural e indígena, se realizó una aplicación piloto con padres y madres cuyos hijos asistían a una escuela primaria pública, ubicada en una zona urbana marginada de la delegación Iztapalapa, Distrito Federal (Roque, 1995). Durante los meses de enero y febrero de 1994 y con base en la guía de entrevista elaborada, se realizaron 25 entrevistas con personas seleccionadas al azar, cuyos hijos asistían al 3er. grado. Al inicio de cada entrevista, se

trató de establecer una relación anímica adecuada con el informante, a partir de que en un ambiente de confianza y aceptación, las respuestas podrían ser más espontáneas; así también, se buscó obtener tanto su consentimiento como su interés en el estudio, por lo que se subrayó la importancia de su participación y se especificó el propósito:

"lo importante es saber qué hace o piensa usted en cuanto a algunos asuntos relacionados con la educación que le dan a su hijo en la escuela y no ver si está bien o mal lo que usted hace o piensa".

A partir de lo anterior, se indicaron otras especificaciones a cada entrevistado: que no existían respuestas correctas o incorrectas, que no se le calificaría y que de antemano, se le agradecía tratara de contestarlas con la mayor veracidad posible, pues lo que se pretendía era saber qué hace o piensa en relación con las preguntas realizadas. También se les indicó, que las preguntas estaban relacionadas con el presente ciclo escolar, por lo que se les solicitaba específicamente su respuesta en cuanto al grupo y profesor con el que su hijo asistía. El 84% de las personas que intervinieron, perteneció al sexo femenino con una media de 32 años; de este porcentaje, el 65% se dedicaba al hogar y el 35% cursó hasta la educación primaria. El 60% tenía dos o tres hijos. La duración promedio por entrevista fue de 17 minutos, además del tiempo requerido para: establecer cierta confianza, obtener el consentimiento del participante y para indicarle las especificaciones del instrumento antes mencionadas (Roque, 1995).

Reestructuración de la guía y categorías de análisis

Con base en los cuestionamientos obtenidos a raíz de esta primera aplicación y del conocimiento adquirido al tener contacto con la comunidad otomí, el instrumento fue reestructurado substancialmente en forma y contenido. Al igual que en la primera versión, se conformó por indicaciones generales para su aplicación, más dos apartados: uno de datos generales y otro que incluyó 21 preguntas, reformuladas básicamente a partir de las 23 del instrumento piloteado, en las que se tuvo presente que la lengua materna no era el español.

De manera preliminar al empleo del instrumento, existen diversas consideraciones que deben tomarse en cuenta: (a) se emplean en el formato las palabras *padre*, *hijo* y *maestro*; las cuales deben ser cambiadas según sea el caso, por *madre*, *hija* y *maestra*; (b) a partir de la pregunta número uno, es necesario retomar el nombre del hijo por el cual

se entrevista al padre/madre, e.g. *de su hijo Juan*; (c) desde la pregunta dos, debe emplearse el nombre del maestro de grupo, e.g. *del Maestro Pedro*. Lo anterior, a fin de centrar más la información y contribuir a asegurar que el referente sea el profesor actual y el hijo en cuestión. En el primer apartado de la nueva versión, se incluyeron otras preguntas además, de las que el instrumento anterior contenía.

- Aspectos generales de la entrevista: hora de inicio-término y grado escolar.
- Información en cuanto al entrevistado: saber si lee, escribe y cuáles son las operaciones matemáticas que realiza; lugar de trabajo y municipio en el que vive; tiempo aproximado que ocupa para trasladarse a la escuela y en qué lo hace; lengua(s) que habla; número de hijos en total; además de edad y ocupación de los que asisten o no a la escuela.
- Datos del cónyuge: nombre, sexo, parentesco con el menor, edad, escolaridad, saber si lee, escribe y cuáles son las operaciones matemáticas que realiza, ocupación, lugar de trabajo, domicilio, municipio y lengua (s) que habla.

Se revisó la estructura de cada pregunta, para eliminar al máximo la jerga profesional y facilitar su entendimiento por parte de los entrevistados. Con respecto a preguntas que se incluyen en el segundo apartado, conviene indicar que algunas palabras fueron sustituidas o acompañadas de otras, que proporcionaron un sentido equivalente y de uso más frecuente en la comunidad.

- Debido a que la palabra *padres* se interpretaba como referida únicamente al hombre, fue necesario en el caso de que se solicitara información de ambos cónyuges, especificar las palabras *padre* y *madre*.
- El enunciado "*ayuda a su hijo a hacer la tarea*", era interpretado como "*le hace la tarea a su hijo*"; por lo que se sustituyó el término *ayudar*, por *participar* o *apoyar*.
- Al considerar que la palabra *cooperar*, era entendida en relación con asuntos económicos, se restringió su uso.
- Se empleó el término *maestro* en las entrevistas, ya que es de mayor uso entre los miembros de la comunidad.
- Para referirse al esposo, era más común la palabra *señor*, por lo que preferentemente se utilizó.

- La palabra *platicar* fue sustituida por *hablar*, debido a que a la primera se le considera como sinónimo de *chismear*.

De tal forma, se buscó que cada pregunta fuera más clara, que se redactara en un lenguaje más accesible y que no duplicara la información obtenida a través de otras; asimismo, las preguntas fueron un tanto reiterativas y cortas, para facilitar su comprensión. Con la finalidad de realizar un análisis más a fondo y a partir de que la forma de respuesta (si-no) empleada durante el piloteo, no permitió profundizar en la información, en la reestructuración del instrumento se emplearon prioritariamente las preguntas abiertas. Igualmente, se buscó contar con una relación de confianza, explicar el propósito de la entrevista y obtener el consentimiento de los participantes, por lo cual las indicaciones especificadas para su aplicación, son las mismas que se manejan en el piloteo del instrumento, ya antes mencionadas.

A cada uno de las personas, se le indicó que contaba con toda la libertad para elegir colaborar o no, que no era un censo; que el investigador no iba de parte de ninguna institución gubernamental; que sus respuestas, serían manejadas confidencialmente (se subrayó que no se comentarían con el profesor/a o directora); además, se consideró importante informar el tiempo estimado para realizar la plática, para que evaluaran si podía permanecer hasta terminar. A partir de las 21 preguntas que conforman la guía, y de los datos generales solicitados en la misma –con respecto al entrevistado y a su cónyuge–, se construyeron las cinco categorías de análisis que se indican y definen a continuación. Asimismo, se marcan para cada una de ellas, las preguntas que corresponden, contenidas en la guía de entrevista.

Categoría I. Organización social familiar.

Conocimiento de los aspectos básicos en cuanto a composición y funcionamiento, que caracterizan a las familias, incluyendo los aspectos educativos, ocupacionales, lingüísticos, culturales y económicos de sus miembros, que matizan la participación parental en los aspectos relativos a la educación escolarizada de los hijos.

Preguntas que corresponden: Datos de identificación de los entrevistados, los cónyuges y los hijos, 21.

Categoría II. Valor de la escuela.

Percepción sobre la trascendencia social que tiene la educación escolarizada, lo que representa para los padres y lo que le da al escolar; a partir de lo cual, se considera

deseable de alcanzar, se asume una responsabilidad, se realizan acciones y se transmiten a los hijos expectativas, creencias y aspiraciones propias.

Preguntas que corresponden: 3, 13, 15, 16.

Categoría III. Conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Percepción parental acerca de lo que se enseña a sus hijos en la escuela y con respecto a lo que éstos aprenden en la misma, sobre sus problemas, progreso y actividades que en general llevan a cabo y les gusta realizar; ello, a partir de lo que han observado que pueden hacer en la escuela y en casa; de lo que los hijos les han dicho y de la revisión de trabajos y cuadernos.

Preguntas que corresponden: 4, 5, 7, 11, 14, 19, 20.

Categoría IV. Relación maestro - padres.

Vínculo o conexión que existe entre el maestro de grupo y los padres de sus alumnos, lo que permite a los padres, mantener contacto con la escuela, conocer el desempeño y aprovechamiento de los hijos, además de diversas medidas que se sugiere realicen, relacionadas o no con el aprendizaje escolar.

Preguntas que corresponden: 1, 2, 7, 8, 10, 12, 21.

Categoría V. Tipo de participación.

Percepción que tienen los padres, acerca de su intervención en la educación escolarizada de los hijos y en la vida de la escuela a la que éstos asisten, a través de identificar: las actividades que realizan; la conveniencia que sostienen en cuanto a participar; y al considerar las posibilidades de incrementarla, las acciones en que les gustaría tomar parte y los factores implicados.

Preguntas que corresponden: 6, 8, 9, 12, 17, 18.

3.05 Procedimiento

Para iniciar propiamente el trabajo de investigación que nos ocupa, se buscó obtener el consentimiento de la escuela, por lo que se realizaron entrevistas previas con la directora, a fin de plantearle el objetivo a cubrir; posteriormente, ésta lo consultó con su planta docente y les solicitó su apoyo y cooperación. Tiempo después, se llevó a cabo una junta con los profesores a cargo de los grupos de 1°, 3° y 5°. Ante la presencia de la directora,

el investigador expuso nuevamente el propósito y la necesidad de llevar a cabo entrevistas con los padres; en esta reunión, todos los profesores accedieron a colaborar. Se acordó también, entrevistar a diez personas (padres o madres) por cada grupo; se inició con los de 1° y posteriormente, se trabajó con los grupos de 3° y 5°.

Debido a que los profesores señalaron, que las entrevistas a realizar con los padres no alterarían las actividades de su grupo, se convino en llevarlas a cabo a partir de las 9:00 a.m. y hasta las 2:00 p.m. Antes de iniciar las entrevistas correspondientes a un grupo, se reiteró al profesor responsable del mismo la finalidad del trabajo, por lo que se acordó con él, el día en que mandaría llamar o citaría a los padres seleccionados al azar a partir de su lista de asistencia. De tal forma, fue de gran importancia la colaboración de la mayoría de los maestros, pues mandaron llamar a los padres el día y a la hora acordada, presentaron al investigador y solicitaron la cooperación a cada padre o madre.

En las fechas establecidas, se citó a los padres con 40 minutos de diferencia, tiempo estimado para cubrir cada entrevista, realizadas en su mayoría en el patio central: ya al pie de la astabandera, bajo la sombra de un árbol; en los pasillos afuera de los salones; o sentados sobre una gran piedra o el pasto. No obstante, a partir de las inclemencias del tiempo o debido a que los alumnos se encontraban en el patio durante la hora del recreo, algunas entrevistas se realizaron dentro del salón de usos múltiples.

En cuanto a los siete profesores, cabe indicar que sólo uno de ellos, prefirió no colaborar y tampoco permitió, que se estableciera acercamiento alguno con él; en este caso, su expediente fue la fuente principal para obtener sus datos generales. Así pues, y a partir de que no quiso apoyar al investigador como los otros profesores, el procedimiento que se siguió para contactar, solicitar y obtener la colaboración de los padres de su grupo, fue abordarlos cuando por algún motivo asistían a la escuela; o bien, elegir al azar a los alumnos del mismo grupo y a través de ellos, mandar llamar a su padre/madre. De cualquier forma, es necesario anotar el siguiente comentario realizado por este maestro:

"ninguno de los padres de mis alumnos participan ni se interesan en la educación que la escuela da a sus hijos", "ninguno viene cuando se les llama", "ninguno quiere ayudar a sus hijos".

De manera general, puede afirmarse que cuando el padre a entrevistar de cualquier grupo no llegaba a la escuela, se pedía al hijo regresara a su casa durante el recreo, para recordarle que se le esperaba; hubo ocasiones, en que debido a sus actividades, nunca

acudieron o asistían otro día, momento en que accedían a participar. En todos los casos, se buscó que la entrevista iniciada en un día, fuera finalizada en el mismo.

La duración promedio por entrevista fue de 45 minutos, además de considerar la conveniencia de invertir algunos minutos más al inicio de la plática, para establecer una relación anímica adecuada con el entrevistado, para obtener su consentimiento para participar y para explicarles el propósito y las especificaciones del instrumento, aspectos ya anteriormente detallados. En cuanto al tiempo promedio, existieron ciertas variaciones de acuerdo con el dominio que las personas poseían del español; en todos los casos, fue necesario reiterar las preguntas de varias formas, poner ejemplos o asumir papeles (del hijo o del padre ante las situaciones que se preguntaban), para que comprendieran mejor lo que se les solicitaba. Asimismo, la forma de hablar del investigador fue pausada, lo que permitió una mayor comprensión por los entrevistados, quienes acostumbraban ocupar su lengua materna para comunicarse con otros adultos.

En algunos casos, además del padre/madre, estuvieron presentes otros familiares, como hijas, abuela paterna o el mismo cónyuge. El 4.3% de los entrevistados que no hablaban español, aunque sí lo entendían, se presentó acompañado de algún familiar, quien gustosamente fungió como intérprete. En todos los casos, los comentarios y experiencias señalados por la persona acompañante del entrevistado, enriquecieron la información. Pese a que al inicio de la entrevista se explicó a las personas la finalidad de la plática, muchos pedían se les reiterara en el desarrollo de la misma, lo que finalmente contribuyó a que fueran más explícitos en sus comentarios. Sólo a las personas que lo requirieron, se les indicó de dónde provenía el investigador, mostrándoles una credencial que lo acreditaba.

Hay que añadir que algunos padres, quienes en un inicio estaban indecisos a participar, consintieron después de hablar con otros ya entrevistados, momento en el que argumentaron que su renuencia a hablar con gente ajena a la comunidad, se debía a experiencias previas –problemas con la tierra o robo de infantes, por ejemplo–; pero que pensaban que haber hablado con nosotros les ayudaba, *pues los hacíamos pensar y los animábamos para participar o seguir participando* en la educación escolarizada de sus hijos. Finalmente, agradecían nuestra atención a sus comentarios y al tiempo dedicado a escuchar sus problemáticas.

Aunque al principio de la guía de entrevista, se incluyen preguntas para obtener los datos generales de los participantes, existió cierta libertad para alterar el orden de presentación de las mismas y posponer la obtención de algunas de ellas. También, y debido a ciertas particularidades de los entrevistados (presencia de hijos pequeños o algún otro pariente), fue necesario llevar a cabo estrategias en el momento mismo de la entrevista, como el dirigir un tanto la conversación hacia otros familiares presentes o hacia el clima, actividades domésticas y/o laborales, etc., para posteriormente regresar a los puntos marcados en la guía. Haber contado con una guía, en lugar de realizar una entrevista abierta, aseguró que todas las personas pudieran responder a las mismas preguntas; por tanto, fue una situación de entrevista informal dirigida, realizada a través de una conversación abierta, en donde se guió la plática hacia los intereses de la investigación y se solicitó la ampliación de la información proporcionada cuando fue necesario.

Hay que hacer notar que al preguntarles su edad, el 42.8% no la sabían, por lo que esta información se obtuvo a partir del año de nacimiento, dato que sí recordaban. Entre los aspectos que contribuyeron en gran medida a la aceptación y cooperación con el trabajo realizado, se destacan: a) que el investigador asistiera a la escuela desde años atrás, por lo que tanto el personal escolar, como muchos niños y personas de la comunidad lo conocieran de vista; b) que padres no entrevistados, se percataran de que las madres y padres ya entrevistados, se acercaban al investigador para platicar con él y saludarlo; y c) que el investigador platicara tanto con el representante de la Asociación de Padres de Familia, como con el fiscal de la comunidad¹⁷. Sólo en un caso (1.4%), fue negada la realización de la entrevista: después de solicitar algún tipo de identificación como condición y de consultarlo con los familiares que lo acompañaban, manifestó no querer colaborar, decisión que fue respetada.

El que los profesores preguntaran a los padres participantes en el estudio, qué se les decía y pedía en la entrevista, contribuyó a que los primeros se mostraran más tranquilos y accesibles con el investigador; hubo quienes comentaron, que se dieron cuenta de que

¹⁷ Además de las autoridades municipales elegidas en el pueblo, existe el fiscal mayor, autoridad tradicional con mando, elegido por el mismo pueblo, quien de acuerdo con lo señalado por Caballero (1985, p. 129): *"muchas veces tiene un ascendente mayor que las mismas autoridades civiles, puesto que el influjo moral que tiene sobre sus vecinos, hace que sean respetadas y tomadas en consideración todas sus disposiciones"*. Junto con sus subordinados, se encarga de cuidar la moralidad y de que las uniones matrimoniales sean legítimas; como agrega el mismo autor, son escrupulosos en la conservación de sus costumbres y tradiciones.

—como se les había explicado—, la información solicitada era con respecto a los padres. Debe añadirse, que no se consideró conveniente grabar las entrevistas, por la desconfianza que al solicitarlo, podría generarse en las personas, además del temor de verse comprometidas por sus comentarios; no obstante, todos permitieron anotar las respuestas proporcionadas. Todas las preguntas fueron realizadas en español, se dio el tiempo requerido para contestarlas y se explicaron las que dijeron no entender.

Simultáneamente al empleo de la entrevista como técnica de investigación, se utilizó también la observación directa, como un medio de acercamiento y conocimiento de la realidad; al hacer uso de los *registros de observación*, pudo conocerse la dinámica existente en la escuela, particularmente la interacción padres-maestros en diversas situaciones escolares: juntas generales y grupales, encuentros madre/padre-profesor, actos festivos, pláticas informales solicitadas por el maestro con algún padre y reuniones para entrega de calificaciones.

Finalmente, es importante subrayar que haber entrevistado a padres con hijos en diferentes grados escolares: al inicio (1er. grado), en un grado intermedio (3°), o cercano al término de la educación primaria (5°), permitió obtener un panorama completo y a profundidad, de los factores que en una escuela primaria monolingüe, determinan la participación parental indígena. Es preciso apuntar también, que todas las entrevistas, fueron llevadas a cabo básicamente en los últimos meses del ciclo escolar 1994-1995; mientras que las observaciones, se efectuaron durante el transcurso del mismo ciclo. Se prefirió realizar las entrevistas durante estos meses, debido a que en cada grupo, el maestro responsable del mismo y los padres, ya habían establecido alguna relación y contacto; ello, permitió que proporcionaran una opinión más completa sobre los aspectos investigados, lo que no habría sido posible, si las entrevistas se hubieran efectuado al inicio o a mediados del ciclo escolar. Sin embargo, lo anterior determinó que los padres de los alumnos de 6°, no hayan sido contactados para participar el estudio: el profesor, ocupado con los preparativos de fin de cursos, prefirió que los padres permanecieran lejos del centro escolar.

CAPÍTULO 4

Resultados y Discusión

De acuerdo con el procedimiento antes descrito, la presentación de los resultados se ha organizado a partir de las categorías de análisis establecidas, en las cuales se contrasta, analiza y discute la información obtenida a través de los instrumentos aplicados.

4.01 Categoría I. Organización social familiar

Se presentan las características básicas de las familias de los participantes, a través de identificar su composición y funcionamiento. Para ello, se incluyen datos en cuanto a los progenitores: edad de casamiento y actual, número de hijos, aspectos lingüísticos, uso de la lengua materna y del español, escolaridad, alfabetismo, ocupación, lugar de trabajo, domicilio e ingreso económico. Así también, se identifican características de los hijos, como sexo, edad, escolaridad y ocupación.

Para tales fines, es preciso señalar lo que se entiende por organización social; de acuerdo con Gallino (1995), es el proceso que en todo tiempo y lugar lleva a los hombres a asociarse con fines específicos: cooperación económica, defensa, ataque, gratificación, etc.; de tal forma, agrega, el concepto destaca la importancia de un objetivo común como factor de integración, y la necesaria convergencia en él, de la actividad asociada:

acentúa el elemento voluntario consciente, el sentido de acción orientada a realizar en la sociedad una serie de relaciones relativamente estables de las que

emergen partes y sectores diferentes, cada uno de las cuales desempeña una actividad específica, complementaria de las demás. (p. 669)

Visto así, las personas que conforman la organización social, en este caso, los miembros de la familia, poseen una cultura común, que conlleva el modo de vida compartido de un pueblo dado, que incluye sus modos de pensar, actuar y sentir, expresados en aspectos como la religión, el lenguaje, las leyes, el arte y las costumbres (Kneller, 1974). Esto, permite a las personas que la conforman, ser capaces de interpretar el sentido de las acciones propias y ajenas y de prever en cierta medida su resultado; de ahí que, la organización social no es producto de comportamientos reactivos, sino principalmente de acciones conscientes, que toman en cuenta las de los demás (Gallino, 1995).

En este sentido, la familia es la unidad fundamental de la organización social, y en sí misma, conforma también una organización, compuesta por miembros de diferentes géneros y generaciones, que mantienen relaciones intensas por un periodo prolongado de tiempo, dando como resultado una única clase de compromiso, lazo e identificación, además de mantener y transmitir la cultura de la sociedad (Tseng & Hsu, 1991). Debido a la integración de elementos sociales, culturales y afectivos en la familia, ésta reviste en casi todas las sociedades el carácter de una institución y representa en general, el núcleo de mayor condensación de los sistemas de parentesco (Gallino, 1995, p. 425).

Lo anterior, se pone de manifiesto en la localidad de San Pedro Abajo, donde la familia continúa siendo la unidad básica de la organización social, predominando la presencia de la familia nuclear (Acle, 2000). Asimismo, se encuentra lo indicado en el reporte publicado por la E.A.-U.A.E.M. (1991), con respecto a que entre la población de la zona otomí de Temoaya, el matrimonio como institución social, sigue cumpliendo su función como antecedente necesario para la formación de una familia, la cual de acuerdo con sus propios valores morales, jurídicos o religiosos, permitirá la procreación de la respectiva descendencia y garantizará su continuidad étnica, tanto biológica como cultural.

Para autores como Sandoval (1996), Zapata y Mercado (1996), en el estudio de las personas indígenas más que hablar de familia, es necesario referirse al grupo doméstico, a partir del papel socializador que desempeña a través de sus miembros, en la transmisión de conductas sociales, religiosas, culturales y sexuales que establecen la asignación de papeles a los hombres y a las mujeres, implantando el prototipo de la sociedad existente; para dichos autores, es más adecuado este concepto, pues remite a

una unidad de producción-consumo y a la reproducción de la fuerza de trabajo. De esta forma, el grupo doméstico alude a una organización estructurada a partir de redes de relaciones sociales establecidas entre individuos unidos o no por lazos de parentesco, que comparten la residencia y se organizan en común para la reproducción cotidiana (Oliveira & Salles, 1989, como se cita en Salvatierra, Zapata, Nazar & Mizawa, 1998).

Para Sandoval (1996) cada grupo doméstico es una organización social, un pequeño "taller" encargado de las tareas de la reproducción cotidiana de sus integrantes, el marco de referencia cotidiano de los individuos, el ámbito en que se reúnen y distribuyen los recursos para el consumo y la producción doméstica y donde se organiza la residencia:

es el espacio social familiar dentro del cual se dan la reproducción, el control social, el funcionamiento de los sistemas de herencia y transmisión de la propiedad, la socialización de los individuos con arreglo a las normas culturales de la sociedad, las relaciones de género y la solidaridad entre las generaciones. (p. 281)

Aspecto importante de considerar en la conformación de las familias, es la **edad de casamiento**, donde se toman en cuenta las normas establecidas por la sociedad de la que forman parte los individuos; los datos obtenidos coinciden con los reportados por la E.A.-U.A.E.M. (1991), que indican que la población otomí de Temoaya es una población relativamente joven, donde predomina el sexo femenino, población en que persiste la tendencia a contraer matrimonio a muy temprana edad. De tal forma, en la comunidad de San Pedro Abajo, las mujeres influidas por aspectos culturales y valores propios, acostumbran casarse a los 12 años; los siguientes comentarios son ilustrativos de los valores e ideas prevalecientes:

"las mujeres de 20 años ya están grandes para casarse...";
"mi hija que va en quinto, dice que pierde el tiempo en la escuela...";
"algunas de mis compañeras de tercero, ya piensan en casorio...";
"las de 12, 14 años, ya se casan...".

Otro aspecto cultural, vinculado al de la edad temprana para el matrimonio, se relaciona con los **índices de natalidad**. Si se consideran los bajos niveles educativos, la edad en que hombres y mujeres se casan, además de que tempranamente la mujer ha estado expuesta al riesgo de concebir, se comprende por qué hasta la fecha de realización del estudio, los datos que dan cuenta de las 70 parejas, señalan que las mujeres en

promedio contaban con 32 años y los hombres con 34; parejas que habían procreado un total de 372 hijos; esto es, cinco hijos en promedio. Lo anterior, confirma lo establecido en el XI Censo General de Población y Vivienda (1990, como se cita en INEGI-Sistema Interagencial de las Naciones Unidas, SINU, 1995), donde la tasa global de fecundidad de las mujeres indígenas se estimó en 5.6 hijos; y reafirma las diferencias que se manejan en cuanto a la tasa de 2.6 hijos, correspondiente a las mujeres no indígenas. Con referencia a ello, Sandoval (1996, p. 280) menciona que en la fecundidad existente en los indígenas otomíes del estado de México, incide lo social, lo religioso, lo cultural y lo económico: de tal suerte que se encuentra *"permeada por normas, valores, costumbres, hábitos, percepciones de la vida cotidiana, símbolos y representaciones de la realidad que engloban todo el conjunto cosmogónico de la cultura indígena"*.

Otro punto importante a considerar, es el que se refiere a las **particularidades lingüísticas** de los progenitores, encontrándose predominantemente en ambos, el bilingüismo español-otomí (95.6%), seguido del monolingüismo en español (3%); además, de la presencia de mujeres que sólo empleaban el otomí (1.4%). En este sentido, conviene señalar que el hablar otomí facilita a los progenitores la comunicación con la gente de la comunidad, con los adultos, pues permite un mayor entendimiento:

"nos entendemos y regresamos¹⁸ mejor. Todos, la mayoría de los grandes hablamos otomí, hay gente que no habla casteano".

Además y contradictoriamente a que en muchas familias —como se verá más adelante—, los padres priorizan que los hijos que asisten a la escuela aprendan y empleen el español, ellos mismos prefieren hacer uso de su lengua primaria con la gente de la comunidad, y hasta con los hijos que no reciben educación formal; ello, en el afán de preservar su empleo, lo que les fue heredado, lo que consideran les facilita relacionarse con los demás:

"Es el idioma de aquí, el que nos enseñaron..., muchos niños ya no entienden".

¹⁸ Es costumbre en San Pedro Abajo, que si a alguna persona de la comunidad se le habla en español, debe contestar en español; de igual manera, si se dirigen a él en otomí, debe responder en la misma lengua. Se afirma, que cuando a alguien se le habla en otomí y contesta en español, lo hace únicamente para presumir, o porque *se siente muy elevado*, lo que origina problemas que van más allá de la situación y que implican, severas críticas, risas y cuchicheos.

"Así se mantiene la lengua..., es mejor que no se pierda. No es chiste estar en un pueblo otomí y hablar español... Entre más se siga hablando, más gente la va a hablar".

Situaciones, personas y lugares específicos, fueron indicados para emplear el español: entre ellos, ir al centro escolar (Figura 5); hablar con el maestro y con el hijo que va a la escuela; contestar a quien les habla en español; o las relacionadas con la venta de sus productos y la obtención de los ingresos económicos esperados, máxime cuando lo hacen en lugares de la comunidad o en la cabecera municipal de Temoaya, donde concurre gente de fuera:

"sólo cuando vendo en la plaza uso español, mucha gente de fuera no me entiende cuando ofrezco lo que llevo y qué, no vendo".

"con los de fuera, pa' regatear el precio, hay que hacerlo en español".

De tal forma y al interior de la comunidad, la lengua materna facilita a los padres la comunicación con los adultos, por lo que afirman querer preservarla; sin embargo y como podrá constatare, en los hijos que asisten a la escuela, se encuentra una pérdida y desvalorización de la lengua y costumbres propias, pues sus progenitores ya no se las enseñan, ya que prefieren que al usar el español, "progresen y salgan de la ignorancia".



Figura 5. Padres de familia otomíes, en la escuela monolingüe español.

En este punto, es importante indicar los aspectos relacionados con la **escolaridad** de las familias; la media que en este aspecto corresponde a los padres, habla de 1° de primaria para las mujeres y 2° para los hombres, lo que coincide con los señalamientos del INEGI-SINU (1995, p. 91), donde se establece que para 1990 en el ámbito nacional, el promedio de escolaridad de la población indígena apenas rebasaba los tres años, lo que habla de la enorme inequidad en materia educativa entre los indígenas, si se considera que la media nacional está por arriba de los seis años, y más aún si para 1997 se ubica en 7.7 años para los varones y 7.1 años para las mujeres (INEGI, 2000, p. 133). Esta problemática educativa se torna más aguda, cuando se toman en cuenta las habilidades en lectura, escritura y cálculo que poseen ambos cónyuges, dado su acceso y permanencia en la educación escolarizada:

- Del 80% de las madres que cursó algún nivel entre el 1° de primaria y el 3° de secundaria, sólo el 17% podía leer, escribir y realizar operaciones aritméticas elementales, como la suma y la resta.
- Del 90% de los hombres, que cursó entre el 1° de primaria y el 3° de secundaria, el 44% indicó leer, escribir y realizar cuentas (suma, resta, multiplicación, división), encontrándose entre ellos, quienes tenían como ocupación el comercio ambulante fuera de su comunidad, actividad en la que por ejemplo, cual necesitan recibir y dar cambio o, leer el nombre de las calles.

A partir de ello, se afirma que las madres en el 63% y los padres en el 46% de los casos, eran analfabetas funcionales, personas que a la fecha del estudio, habían olvidado cómo leer, escribir y hacer cuentas o, que sólo podían reconocer algunas letras y números aislados; esta situación se torna más importante, cuando se agregan los índices de aquéllos no tuvieron acceso a la educación formal: 20% correspondiente a madres y 10% a padres. Ésto, apoya lo señalado por Schmelkes (1997), cuando habla de que, completar varios años de escolaridad primaria, no significa que automáticamente alcancen niveles autosostenidos de aprendizaje básico.

Al tener en mente la escolaridad parental, es interesante conocer que de los 372 hijos que conforman las familias, el promedio de aquéllos que asistían a la escuela es tres; mientras que dos, es la media de los que a la fecha no recibían educación formal. Debe señalarse que el 52% de los hijos, cursaba algún grado escolar comprendido desde el

preescolar hasta la secundaria; mientras que el 48% restante, se dedicaba a realizar actividades en casa o fuera de ella. Los datos de quienes recibían educación escolarizada (Tabla 9), muestran que el porcentaje más alto se encontró cursando la primaria, del 1° al 5° grado; porcentajes menores existieron para la secundaria y, aún menos para el preescolar; además, fue notorio que los alumnos inscritos en la educación primaria y la secundaria, contaran con una edad más allá del promedio. Ésto, coincide con el hecho de que para 1995 y de acuerdo con el Anuario Estadístico del estado de México (como se cita en Acle, 2000), tanto en Temoaya como en San Pedro Abajo, existía un mayor índice de alumnos inscritos en la primaria, en comparación con la secundaria.

Tabla 9
Datos de los hijos que asisten a la educación escolarizada, considerando edad y sexo

Grado escolar al que asisten	Rangos de edad	Número de hijos %		
		Fem.	Masc.	Total
Preescolar	5 - 6	0	2	2
Primaria	6 - 17	15	30	45
1°	6 - 9	3	9	12
2°	7 - 10	2	3.2	5
3°	8 - 12	3	5.4	8
4°	9 - 15	2	3.5	6
5°	10 - 14	4	6.7	11
6°	12 - 17	1	2.2	3
Secundaria	12 - 20	1	4	5
1°	12 - 18	1	1.1	2
2°	13 - 20	0	1.3	1
3°	14 - 20	0	1.8	2
Totales	5 - 20	16	36	52

Así mismo, puede observarse que en todos los niveles apuntados, existió la presencia de más hijos varones, lo que refiere nuevamente a los aspectos culturales y confirma que, aunque las personas indígenas en general muestran una grave exclusión del sistema educativo nacional, las niñas indígenas están todavía más relegadas. Ello, es coincidente con los datos del XI Censo de Población (1990, como se cita en INEGI-SINU, 1995), en los que se afirma que en todas las edades, se registra una mayor tasa de asistencia de los niños indígenas que de las niñas; así también, con la información del mismo censo que señala que a mayor edad, la brecha entre los sexos se incrementa, mostrándose una mayor asistencia de los varones en la escuela. Lo anterior, encuentra coincidencia con el

estudio de Coronado et al. (1984), donde el porcentaje de ingreso y permanencia de la población femenina otomí en el ámbito escolar, es más reducido que el de los varones.

Por lo que se refiere al 48% de los hijos que no están inscritos en algún grado escolar (Tabla 10) y que en su mayoría, forman parte de la población en edad de recibir educación formal, cabe hacer algunos señalamientos. Se apunta la existencia de un índice más alto de mujeres que de hombres, quienes permanecen en casa realizando actividades diversas y diferenciadas de acuerdo con el sexo: cuando el hijo es varón, se atribuye su permanencia en casa, para que cuide los animales y la vivienda mientras la madre o el padre están ausentes o, para ir por agua. Cuando se trata de una niña, los motivos indican la realización de actividades como:

“se queda a ayudarme a lavar la ropa y los trastes”,
“la casa está retirada, cuando me voy a vender, ella cuida a su hermano”,
“hay que hacer el quehacer, ir al molino...”.

De tal forma es, que a partir de edades tempranas, las hijas realizan y se adentran cada vez más en las labores propias del hogar y en las esperadas para su sexo, lo que incluye el aprender las labores realizadas por sus madres, que les permitirán atender el hogar y contribuir con el gasto económico. Lo anterior, contrasta con lo esperado para los varones, a quienes conforme tienen más edad, se les ubica trabajando, ya como albañiles, vendedores ambulantes, campesinos, vigilantes u obreros. Este hecho, permeado por los aspectos culturales que prevalecen, confirma que sobre todo las mujeres indígenas, son objeto de exclusión y enfrentan inequidades en el terreno educativo (INEGI-SINU, 1995).

Tabla 10
Sexo y edad de los hijos que no van a la escuela

Hijos que permanecen en sus casas %						Hijos que trabajan %			
Menos de 5 a.		5 años		6 a 24 años		11 a 31 años			
Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
12	10	4	1	8	1	5	7		
				(6-24 a)	(6-14 a)	(11-20 a)	(12-31 a)		

Es importante destacar la edad y las habilidades en lectura, escritura y el cálculo, que posean los hijos varones que trabajan, con respecto a los ingresos económicos que pueden aportar a las familias y al tipo de trabajo a desempeñar. Cuando ya saben leer,

escribir y pueden hacer cuentas, sus padres --básicamente aquéllos dedicados al comercio ambulante--, se los llevan para que los ayuden a vender y para que aprendan el oficio; o bien, cuando los hijos tienen 11 o 12 años, pueden ser alquilados para trabajar en el campo, aunque nunca hayan ido a la escuela. De esta forma, las diferencias entre los sexos y el aprendizaje de lo que se espera para cada uno, son reforzadas en la familia, donde los hijos aparte de observar las labores diferenciadas que realizan sus padres, escuchan comentarios que lo hacen explícito:

"la escuela no es para las niñas, ellas son pa' la casa; el hombre es el que manda, tiene que trabajar y dar dinero".

Así, el contenido de la educación informal es distinto para ambos sexos, además de que la cultura que los hijos asimilan no sólo es actuada, sino también hablada; como afirma Aguirre (1990), acontece delante de sus ojos, cuando se hacen las cosas: los patrones de conducta son presentados al niño en su contexto inmediato y lo que aprende está muy cerca de sus intereses, poniéndolo en uso pronto y seguidamente, de hecho, aprende haciendo. Lo descrito en cuanto a las labores en casa de acuerdo con el sexo, refleja lo reportado por Caballero (1985): es costumbre en Temoaya que los niños que tienen cinco o seis años, cuiden toda clase de animales y que las niñas sean "pipileras"; esto es, que cuiden a los hermanos hasta que tengan edad suficiente para entrar a trabajar, ya sea de peones o de criadas. De esta forma, se constata también lo reportado por Safa (1992)¹⁹: por un lado, existe una relación entre la definición de los papeles de los hijos --clasificaciones que marcan obligaciones y derechos-- y las necesidades familiares, y por otro, un estatus de cada papel, dado por la posición que se ocupe en la organización familiar: se es hijo de manera diferente de acuerdo con la edad y el peso que las actividades de éste tengan en la organización familiar, ya que no es lo mismo ser un hijo pequeño al que se le da todo lo posible, a uno mayor que asume papeles importantes en la vida diaria, en los trabajos y quehaceres cotidianos.

Asunto que debe subrayarse en la conformación de la estructura familiar, es el que se refiere a la **ocupación** de los progenitores. El conocer cuáles son las actividades económicas que realizan, constituye un aspecto básico que en la dinámica de cualquier sociedad, como señala el reporte de la E.A.-U.A.E.M. (1991), determina las relaciones

¹⁹ Se hace referencia al estudio realizado por el autor durante 1982-1985 en Santiago de los Reyes, Coyoacán, colonia popular formada por la invasión a terrenos comunales en los años 70.

internas existentes entre sus propios miembros, con otros grupos humanos y con el medio ambiente natural que la rodea; lo que permite, conocer las circunstancias y organización socioeconómica de las familias en esta localidad y su relación con otros grupos. De las 70 familias, sólo el 17% de las madres se dedicaban exclusivamente al hogar; las otras realizaban múltiples actividades, como la agricultura, el comercio o la elaboración de artesanías, tareas que no sólo practicaban como única actividad complementaria a las realizadas en el hogar. Por ejemplo y en el caso de las madres dedicadas a la fabricación de tapetes, además del trabajo en el hogar y la milpa o el comercio, también laboran en la cooperativa o en un telar propio o alquilado, lo que implica múltiples horas de trabajo, tanto de ellas como de las familias mismas; debe mencionarse por ejemplo, que para 1995 por un tapete de 1.80 x 1.90 mts. recibían \$1 800.00.

Una actividad que se combina con las ya mencionadas, y que de igual manera permite a las madres generar algún ingreso económico, es el tejido con ganchillo, básicamente de servilletas²⁰; labor que comúnmente realizan cuando caminan, hablan, observan o escuchan a alguien. Para su venta, unas se trasladan a Toluca o al Distrito Federal --principalmente en sábados y/o domingos--, por lo que regresan a sus casas el mismo día, lo que obliga a tener en cuenta por un lado, las repercusiones en tiempo y dinero invertido en transporte y por otro, la importancia del trabajo que las hijas realizan en la casa mientras tanto. Las madres que no pueden vender personalmente sus servilletas u otros artículos tejidos, optan por darlas a sus maridos en el caso de que éstos se dediquen al comercio ambulante; o bien, las venden a otras personas, ya de la misma localidad o de la cabecera municipal de Temoaya por ejemplo, lo que repercute en las ganancias económicas obtenidas. Debe mencionarse que, aunque esta labor es realizada por una tercera parte de las madres y que tiene implicaciones en el gasto familiar, no es claramente valorada como un trabajo por ellas mismas ni por sus cónyuges: *"yo no trabajo, sólo atiendo la casa y hago servilletas"*, *"me gusta hacerlas mientras trabajo"*, *"ella cuida animales, la casa, los hijos y le gusta hacer servilletas, yo soy el que trabajo"*. Lo anterior, habla de lo mencionado por Sandoval (1996):

²⁰ En 1995, las madres otomíes podían obtener hasta \$12.00 por la venta de una servilleta, a la cual, tejen con ganchillo las esquinas y una figura.

ni el jefe del grupo doméstico ni la comunidad india reconocen la participación de la mujer en los diversos trabajos que de manera importante participa, por el contrario, se le considera como algo transitorio y secundario que está supeditado a la reproducción biológica y cultural de la familia. (p. 289)

Otro trabajo que la madre otomí realiza —en el que también intervienen los hijos²¹—, es la agricultura de subsistencia, comúnmente practicada no sólo en una parcela propia, sino también en la de familiares o vecinos, pues se acostumbra ayudarlos en la siembra o la cosecha, por ejemplo. Este dato, coincide con lo mencionado por Caballero (1985), quien apunta que los indígenas de Temoaya siempre se ayudan en sus trabajos de siembra y cosecha, sin recibir un pago; es obligación ir a ayudar a los vecinos cuando ellos lo necesitan o bien, mandar a alguien para que lo haga. De acuerdo con Mc Netting (1993, como se cita en Acle, 2000), lo anterior habla del valor que posee la producción cooperativa en función de la afiliación al grupo campesino y a la familia; y más allá, apunta a que:

aun cuando exista una división por sexo del trabajo agrícola, cuando los hombres migran, las mujeres deben absorber todas las tareas para mantener al grupo, cuando ellas también salen de la comunidad, son los niños de mayor edad los que se ocupan de muchas de estas actividades. (p. 19)

En conjunto, debe reconocerse que hay una enorme carga de trabajo que la mujer rural otomí de Temoaya, debe realizar en relación con el hogar; lo que encuentra similitud con lo señalado por Zapata y Mercado (1996), al referirse a las mujeres campesinas de la comunidad La Diada en Tlaxcala: son innumerables las horas que tiene que trabajar en el cuidado y atención de la familia, de los animales y en las diligencias que les permitirán la subsistencia diaria. Es preciso agregar, que cuando la figura paterna otomí de San Pedro Abajo está permanentemente ausente²², es mayúscula la importancia de los ingresos que obtiene la madre a través de las actividades que realiza, pues constituyen, el principal medio para lograr la subsistencia de su familia; de igual forma, aunque en el 86% de los

²¹ Como Sandoval (1996) mencionó, el grupo indígena otomí:

funciona como unidad reproductiva tanto de relaciones económicas como de relaciones sociales, culturales y parentales que interactúan diariamente entre sí y con el entramado socio-cultural de la comunidad. (p. 282)

²² El 14% de las participantes, señalaron la ausencia permanente de sus cónyuges a partir de diversos motivos: muerte, divorcio, encarcelamiento, abandono de la familia; o bien, por haber procreado a los hijos fuera del matrimonio.

casos existía la presencia del padre, no se garantizaba un mayor ingreso económico: el 3% de ellos, eran desempleados.

Por otra parte y al igual que las mujeres, el hombre se dedica a uno o dos trabajos remunerados como máximo: se encuentra principalmente, a quienes practican el comercio de los productos que elaboran (53%)²³, a los que trabajan en el campo²⁴ y venden plantas (17%), a quienes son choferes, vigilantes o albañiles (10%) y a los vendedores de fruta (3%). Es importante señalar que los dedicados al campo, a la venta de fruta y algunos de los que elaboran sus productos y los dan a vender, fueron quienes realizan sus actividades en Temoaya, por lo que diariamente se trasladaban desde su comunidad y regresaban a ésta. Hay que hacer notar también, que entre los que se dedican a vender los productos que han elaborado, existen aquéllos que los venden a quienes se dedican a su reventa fuera del municipio (1.5%), lo que conlleva una disminución en los ingresos para el fabricante.

Los padres que practican el comercio ambulante, de los productos elaborados por ellos mismos (51.5%), son quienes básicamente migran de forma temporal o permanente al Distrito Federal, Toluca o a otros estados de la república, como Veracruz, Puebla y Tlaxcala. En tal caso, y de acuerdo con la cantidad y tamaño de mercancía para su venta, de que los hijos contribuyan en su elaboración y de la lejanía del estado al que pretenden ir, es el tiempo que permanecen en y fuera de su comunidad, lo que implica además, la necesidad de alquilar algún medio de transporte y el pago consiguiente. Los ingresos obtenidos a través de esta ocupación, no son fijos, ya que dependen directamente de que salgan a ofrecer sus productos, del tiempo que se tarden en elaborarlos, de cuántos vendan o produzcan y del costo del transporte; las cónyuges por lo regular, desconocen a cuánto ascienden tales ingresos, ya que sólo reciben una parte del mismo para buscar la subsistencia diaria: *“esos son asuntos de hombres”*.

De esta forma, la figura paterna está lejos de la familia por periodos más o menos prolongados y siempre, es mayor el tiempo que está fuera de su comunidad en

²³ De manera similar, Sandoval (1996) constató que más de la mitad de los jefes de familia otomíes del estado de México, realizan actividades informales como el comercio ambulante por cuenta propia, situación que se atribuye a la falta de parcelas.

²⁴ Es importante conocer que para 1995, los ingresos de los padres dedicados al campo ascendían a \$10.00 por jornal de ocho horas diarias; lo que se destina a cubrir los requerimientos una familia que en promedio cuenta cinco hijos, donde además, tres de ellos están en la escuela.

comparación con el que permanece en ella: existen quienes se van 60 días y se quedan en la comunidad 15; o aquéllos que de ocho a 15 días están fuera, por tres que permanecen en ella; o bien, los que se van 15 o 20 días y se quedan de ocho a 15. De cualquier manera, lo anterior apunta a que en el tiempo que permanecen en su comunidad, tienen como prioridad la elaboración de sus productos, lo que implica dejar en manos de la madre, muchos de los aspectos operativos concernientes a la familia. Implicaciones similares para la madre, se suceden cuando el padre permanentemente reside en el D.F. (1.4%) y se concreta a enviar dinero a su familia; hay que señalar, que estas personas ya no manejan la lengua otomí.

A partir de las ocupaciones que los miembros de las familias realizan, puede confirmarse que entre la población indígena otomí de Temoaya, el ingreso económico que se genera al realizar una sola ocupación, no es suficiente para el sustento diario, por lo que se busca incrementarlo al realizar otras actividades económicas, tanto por parte del padre, la madre, como de los hijos. Además de ello, es importante considerar que muchos habitan en asentamientos humanos dispersos, con las consiguientes particularidades del camino -de terracería en su mayoría: partes llanas y bajas, lomajes y partes montafosas--; a lo que se suman las condiciones climáticas, que en ciertas épocas del año dificultan aún más, el ir y venir. Ésto, confirma lo señalado por Arzate (1999), específicamente con respecto a la población de Temoaya, donde las personas reciben bajos salarios que no logran solventar sus necesidades, por lo que otros miembros de la familia se ven en la necesidad de emplearse o subemplearse para apoyar la economía familiar. Además de ello, agrega Arzate, una gran parte de los empleos generados en el municipio son temporales y mal remunerados; por lo que la gente tiende a emigrar a las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades, aunque en muchos casos, sólo pasen a formar parte de los cinturones de miseria urbanos.

Estas situaciones, son similares a las que Viñas (1996) apunta con respecto a la madre indígena náhua tlaxcalteca; mujeres que asumen las responsabilidades domésticas, escolares, ceremoniales y agrícolas, mientras que los maridos trabajan toda la semana fuera de la comunidad. Al considerar lo anterior, es que autores como Sandoval (1996) han llegado a afirmar que entre los factores económicos que explican la fecundidad otomí, están los requerimientos de la fuerza de trabajo y el hecho de que, un mayor

número de hijos varones permite mayores ingresos monetarios, obtenidos dentro o fuera de la parcela.

Lo descrito en cuanto a la intervención de los miembros de la familia en la obtención de los recursos económicos necesarios, habla de cierto cambio en el patrón sociocultural, que confiere al hombre, la responsabilidad de proporcionar a la familia los bienes materiales necesarios para su subsistencia (E.A.-U.A.E.M., 1991); indica, que el grupo doméstico indígena, es una unidad integrada por elementos que interactúan en cotidianeidad, que responden a una serie de valores, creencias, trabajos, interacción social y necesidades a satisfacer que permiten la reproducción social y familiar (Sandoval, 1996). Así mismo, refiere a que la familia no es sólo una colección de individuos, sino un sistema social organizado, siendo en sí misma un todo estructurado, una unidad con elementos interdependientes, en la que se suceden interacciones recíprocas (Shea & Bauer, 2000). Para terminar, basta decir que los elementos considerados en la organización social, que permiten caracterizar a familias indígenas otomíes como las estudiadas, muestran cómo diversos elementos culturales, educativos, económicos, lingüísticos y ocupacionales se relacionan entre sí y se impactan mutuamente, matizando por ejemplo, la implicación que los padres puedan tener en la vida escolar de sus hijos.

4.02 Categoría II. Valor de la escuela

Con la finalidad de identificar la percepción de los padres, en cuanto a la trascendencia social que tiene la educación escolarizada de los hijos, se incluye información que da respuesta a los siguientes aspectos: importancia que ambos padres asignan a la educación escolarizada del hijo (pregunta 3); identificar si se platica con el menor, para hablarle de la utilidad de la escuela; conocer la frecuencia y causas de inasistencia (preg. 13); saber quién y por qué se es responsable de que el menor estudie (preg. 15) y; conocer qué se dice al cónyuge, a la familia y a otras personas que viven cerca de la casa, en cuanto al menor que asiste a la escuela (preg.16).

¿Es importante que su hijo venga a la escuela? (3)

Para todos los entrevistados, en su mayoría mujeres, la *importancia de la educación escolarizada* se relaciona con la vida futura del menor: conseguir un empleo o integrarse de forma temprana al mercado laboral; lo cual, reitera que en el juicio popular, educarse sigue siendo una garantía de prosperidad individual y colectiva, donde mejorar los ingresos es un asunto capital (Guevara, 1992). En la Figura 6, se aprecia la importancia de la escuela para aprender a leer y escribir o simplemente, para estudiar y aprender:

"pa' que sepa algo..., escriba..., sabiendo leer donde quiera cabe...",

"sepa leer papeles o el nombre de las calles..., pueda escribir su nombre..., firme papeles...".

Otros datos de la misma figura, muestran cómo la escuela adquiere un valor cada vez mayor, en el afán de que los hijos otomíes salgan de la ignorancia; con respecto a ello, se anotan las siguientes afirmaciones que reflejan una autodesvalorización de las madres a partir de los bajos niveles educativos que poseen y de las múltiples actividades que realizan para subsistir, además del hogar y los hijos; punto que adquiere mayor implicación, si se tiene en mente que son ellas quienes están a cargo de los hijos:

"pa' que se eduque, supere y salga de la ignorancia y la vida no le sea tan difícil...",

"no sufra como yo..., no se quede como yo que no sé nada...",

"pa' que se le quite lo grosero..., pa' que de grande llegue a ser importante y beneficie al país...".

El valor atribuido a la escuela para aprender a hablar y entender el español, adquiere mayor importancia, si se toma en cuenta que el 33% de los hijos que cursan 1°, 3° y 5°, no tuvo acceso a la educación preescolar; de ahí que para los que cursaban 1°, este ciclo fuera el primer contacto con la educación formal, en una lengua que no es la propia. De igual manera, se apunta la trascendencia de la escuela para adquirir hábitos de limpieza, no perder el tiempo en la calle, volverse un vago y para no emborracharse. Ésto, refiere a lo mencionado por Miranda (1995), acerca de que los sectores de origen social bajo aún requieren tanto enseñanza cognoscitiva, como no cognoscitiva (pautas de conducta), para su inserción a la realidad: además de enseñar conocimientos, la escuela debe enseñar cómo comportarse, cómo disciplinarse para el estudio y la vida adulta.

Para que mi hijo:

- Aprenda a leer y escribir
- Aprenda a estudiar, sepa algo
- Salga de la ignorancia
- Entienda y aprenda a hablar español
- No olvide el otomí
- Aprenda a ser limpio
- No pierda el tiempo
- No ande de borracho

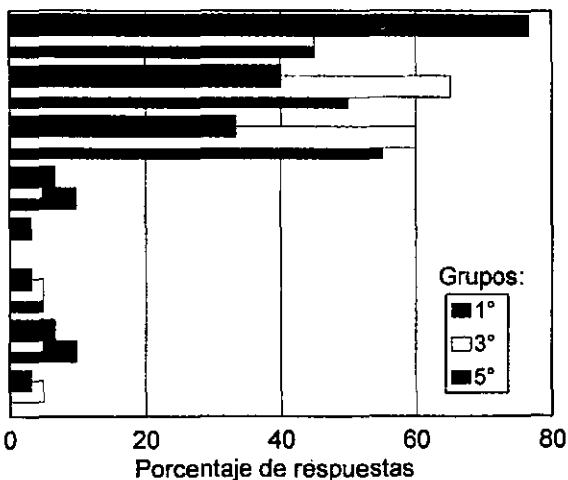


Figura 6. Expectativas de los padres, con respecto a la educación escolarizada de sus hijos.

Si bien, en la figura anterior se aprecia el valor de la escuela en relación con la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos específicos, en la Figura 7, se maneja la implicación de tales aspectos a un plazo de tiempo más largo, que permitirán a los varones otomíes en un principio, ayudar al padre en el trabajo y posteriormente,

facilitarán integrarse al comercio, obtener ingresos por cuenta propia y desenvolverse en la sociedad mayor. En cuanto a ello, pueden apuntarse los siguientes comentarios:

"si sabe contar, ya me ayuda en el trabajo, da cambio, vende rápido, no se pierde en la ciuda",

"pa' que cuando crezca encuentre trabajo fuera, no ande sufriendo como yo..., encontrar trabajo es difícil...".

Lo anterior, apunta al contacto económico que mantiene el grupo otomí con la sociedad mayor a través del comercio, por lo que aprender a leer, escribir y hacer cuentas, son las mayores expectativas parentales en relación con la educación escolarizada de los hijos. Ello, habla de lo reportado por Balán (1973), quien afirma que las familias de clases más pobres, tienden a no percibir las ventajas de asegurar una mayor educación a sus hijos. Así mismo, apunta a lo referido por Safa (1992): las madres, consideraban a la escuela como un medio para lograr el ascenso social de sus hijos, por lo que buscaban que estudiaran para prepararse, trabajar, defenderse en la vida y ser mejor que sus padres. Deben añadirse, los resultados obtenidos a través de un estudio etnográfico efectuado en América Latina, por parte del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (1989, como se cita en Miranda, 1995), en el cual se indica que en la familia del escolar de origen bajo, se dan dos situaciones aparentemente opuestas: por un lado, las contenciones materiales y culturales que la deprimen para mantener la educación de los hijos; y por el otro, la alta estima en que se tiene a la escuela como el único lugar para contrarrestar algunos condicionantes estructurales y simbólicos.

La información relativa a los padres de la comunidad otomí de Temoaya, encuentra coincidencia también con la investigación de Martín (1991, como se cita en Miranda, 1995), quien a través de un trabajo cualitativo realizado en el occidente de México, concluye que las familias obreras poseen un alto nivel de confianza en la escuela: el interés en la educación de los hijos, supera el sólo objetivo de obtener y mantener un empleo, pues refiere además, a lograr una educación que permita sobrevivir en un mundo moderno, sin demasiadas dificultades. De igual forma, existe similitud con lo encontrado por Lange et al. (1997), en padres rurales y urbanos, quienes destacan el valor de la educación de los hijos en ámbitos que van de lo individual a lo social: (a) cambio y potencial, el grado en el que el niño está siendo cambiado para alcanzar mayores habilidades en su funcionamiento académico, social, emocional e intelectual; (b) la

alfabetización funcional y académica, lo que implica que puedan hacer uso de la información adquirida para funcionar en la sociedad y para lograr metas; (c) responsabilidad e independencia, grado en que la conducta del individuo afecta la habilidad para funcionar de manera independiente, y para asumir la responsabilidad de uno mismo, y; (d) el ajuste social y personal, esto es, el grado en el cual el individuo es socialmente aceptado.

Para que mi hijo:

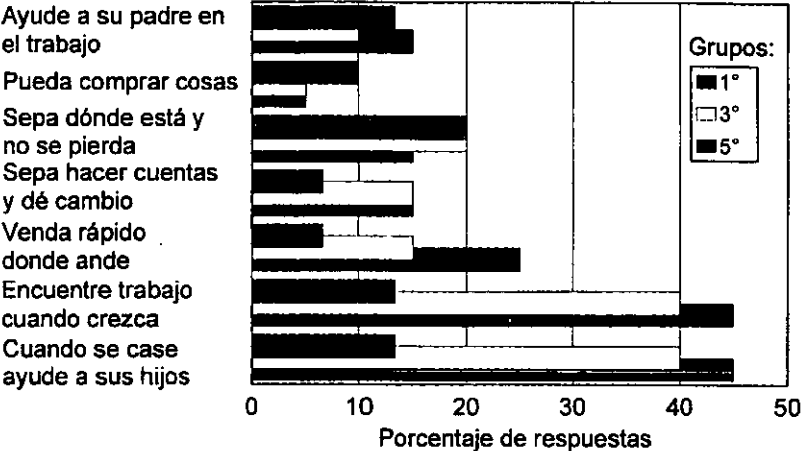


Figura 7. Implicaciones de lo aprendido en la escuela, para la vida futura de los hijos.

Hay que anotar que, no obstante la existencia de diferencias de género en el acceso y permanencia de las hijas otomíes a la escuela, se concede una importancia cada vez mayor a su educación escolarizada; para que cuando se casen, puedan ayudar a sus propios hijos: *“es beneficio para ella, le va a servir cuando se case, pueda ayudar a los hijos”*. Ello, muestra que el sexo del menor otomí de San Pedro Abajo, Temoaya, es un factor determinante para su acceso y permanencia en la escuela, aspectos que poseen un valor diferenciado en la familia y reconocidos principalmente para los varones, aunque sólo sea por algunos años de instrucción. Lo anterior, se confirma en el estudio de Coronado et al. (1984), donde a partir de la estructura familiar otomí, las hijas deberán casarse y permanecer en el hogar: su asistencia a la escuela, se debe por un lado, a la presión de las autoridades que imponen multas a los padres que no las envían, y por otro,

a las expectativas parentales en cuanto a que puedan trabajar en labores domésticas en las ciudades; de esta forma, la posibilidad de continuar estudiando, está vedada para muchas mujeres otomíes de México.

Los motivos que explican la importancia de que las hijas otomíes se escolaricen, son diferentes a los marcados por Safa (1992), quien señala que si bien para las madres, tanto el hombre como la mujer tienen derecho a estudiar, es necesario que sus hijas también lo hagan, para que en un momento dado, puedan suplir o asumir la responsabilidad del mantenimiento de la familia, ante el muy posible abandono total o momentáneo del hombre. De esta forma, y como se constata por las respuestas a la siguiente pregunta, se está de acuerdo con Tenti (2000), quien indica que las familias tienen necesidades, intereses, expectativas y demandas en términos de saberes: la mayoría esperan que sus hijos aprendan cosas útiles para la vida.

¿Su esposo piensa que es importante que su hijo venga a la escuela?

De acuerdo a los entrevistados, en su mayoría mujeres, existen cónyuges a quienes no les interesa que los hijos asistan a la escuela; lo anterior, establece una diferencia con lo que sostienen los propios entrevistados, para los que resulta de gran importante la educación escolarizada de los hijos (Figura 8). Como puede observarse, un alto porcentaje de cónyuges con hijos en 1°, sostuvo la importancia de que éstos reciban educación escolarizada, lo que asigna una mayor trascendencia a la escuela en comparación con lo que señalaron quienes tienen hijos en 3° o 5°; lo anterior, se relaciona con el hecho de que cuando cursan estos grados, la escuela básicamente ya cumplió su objetivo: enseñar a los hijos a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas elementales. Es importante notar también, la existencia de cónyuges ausentes en las familias, o bien, de aquéllos a quienes no les interesa si el hijo va o no a la escuela, a partir de experiencias, costumbres y/o valores propios, en los que por ejemplo, nuevamente se hacen patentes y se marcan las diferencias de género:

“dice que la hija es pa’ la casa, que pa’ qué va a la escuela”,

“es hombre, como el no estudió, no le interesa que su hijo estudie ni vaya a la escuela”,

“es por machismo, no le presta atención”, “no le interesa, dice que es de la madre mandarlos”.

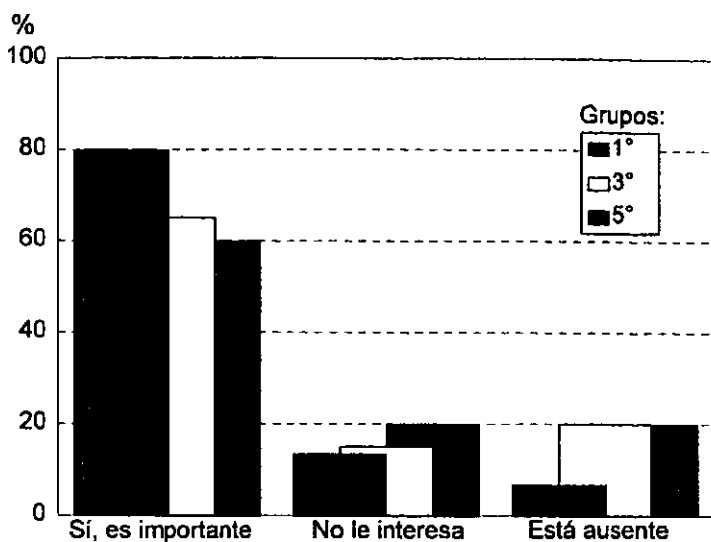


Figura 8. Importancia que tiene para los cónyuges, la educación escolarizada de los hijos.

De cualquier forma, son más los cónyuges para quienes la educación escolarizada es trascendental; sus argumentos --al igual que los señalados por los entrevistados--, están en relación con el aprendizaje de la lecto-escritura y las operaciones de cálculo como requisitos indispensables para integrarse a corto plazo al comercio y así, ayudar al padre en un inicio y posteriormente trabajar por cuenta propia (Figura 9). Debe resaltarse que los cónyuges varones con mayor escolaridad --4° y 5° de primaria--, apoyan la importancia de que el hijo continúe sus estudios de secundaria; comentario que nunca fue señalado como propio por las mujeres ni por los varones sin escolaridad, lo que tiene coincidencia con lo señalado por Balán (1973), cuando afirma que el grado de educación parental influye sobre la importancia atribuida a la educación escolarizada de los hijos, de forma tal, que entre mayor es su educación --sobre todo la del padre--, más alto resulta ser el nivel educacional de los hijos varones. Así también, habla de que ya se vislumbra la necesidad e importancia de que los hijos completen su educación básica, máxime si las expectativas parentales contemplan que éstos realicen actividades fuera de su comunidad de origen; y además refiere, a que conforme al sexo, existe una permanencia diferenciada de los hijos en la escuela, (Acle & Roque, 1994b), y a que las familias varían en las aspiraciones educacionales en cuanto a sus hijos (Balán, 1973).

Para que mi hijo:

Aprenda a leer y escribir

Aprenda a estudiar, sepa algo

Salga de la ignorancia

Entienda y hable español

No pierda el tiempo

Me ayude en el trabajo

Sepa dónde está

Haga cuentas y dé cambio

Venda rápido donde ande

Encuentre trabajo cuando
crezca

Entre a la secundaria

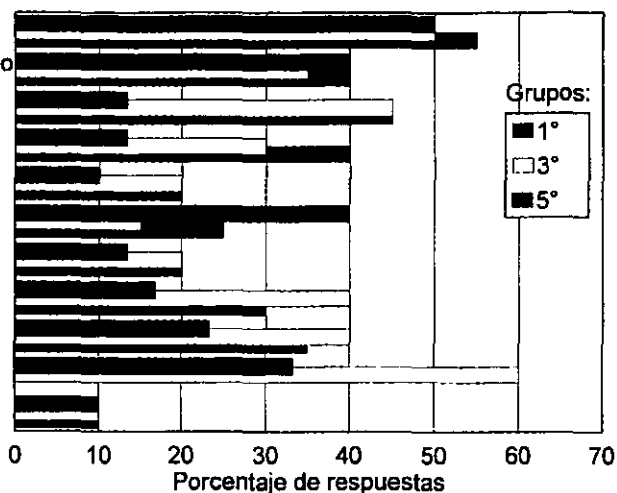


Figura 9. Información que señala por qué es importante para los cónyuges, la educación escolarizada de sus hijos.

Si se toma en cuenta que las respuestas contenidas en esta figura, representan básicamente a la figura paterna otomí, se comprende por qué entre las razones aludidas, no se incluyen algunas de las señaladas por las madres, quienes apuntaron aspectos relacionados con los roles asignados culturalmente al sexo femenino: el querer que las hijas cuando se casen puedan ayudar a sus hijos; el que se les facilite comprar cosas en el tianguis y el deber que tienen en cuanto a evitar, que los hijos se vuelvan alcohólicos.

Los datos obtenidos en cuanto a la importancia que tiene la asistencia de los hijos otomíes a la escuela, apoyan los señalamientos del INEGI-SINU (1995), en lo que concierne al valor que para la población rural e indígena tienen los hijos como fuerza de trabajo y habla además, de la dinámica existente en el espacio social familiar, que caracteriza a los otomíes del estado de México, dinámica que de acuerdo con Sandoval (1996), gira en torno al ciclo vital de la familia, el cual en un inicio implica la dependencia económica y afectiva de los descendientes, para posteriormente, pasar a la etapa que se caracteriza porque uno o más hijos empiezan a tomar parte en el proceso productivo, dentro o fuera del espacio social familiar. De igual forma, apoya lo que Aguirre (1990) afirma, en cuanto a que la enseñanza de la lengua oficial en la escuela, como un segundo idioma, es indispensable como el medio que facilita a la comunidad, su integración a la economía nacional.

¿Usted platica con su hijo y le dice para qué le sirve venir a la escuela? (13)

Sí, ¿Qué le dice al niño?

El valor atribuido a la escuela se constató en el 91% del total de entrevistados, quienes platican con sus hijos y les dicen qué utilidad tiene el asistir a la escuela. Al hacer referencia a la Figura 10, los argumentos indican las implicaciones y los beneficios a corto plazo que la escuela puede brindar a los hijos, desde adquirir conocimientos, hábitos y habilidades, hasta ofrecerles un momento de esparcimiento y convivencia. En todo caso, se encuentra coincidencia entre la importancia que los padres atribuyen a la escuela de los hijos con las ideas que les transmiten, lo que apoya el considerar a la familia, como instancia en la que el niño aprende formas de percibir y ordenar el mundo que le rodea y donde se adquieren las reglas del juego para actuar en sociedad (Safa, 1992).

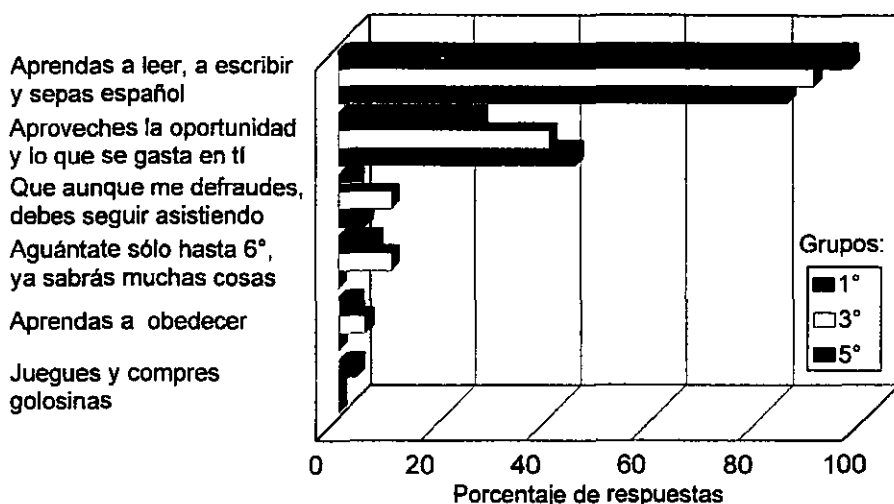


Figura 10. Argumentos que los padres emplean para explicar a sus hijos la utilidad a corto plazo que tiene la escuela.

Cabe mencionar que todos los entrevistados, hablaron a sus hijos de la utilidad que tiene la escuela para aprender, aunque en algunos casos no se les especificara qué; lo que refiere a compartir con ellos, el valor que se asigna a la escuela, como medio para salir de la ignorancia:

*"pa' que aprendas a escribir, a leer", "aprendas español, sepas hacer tu nombre",
"vas a aprender muchas cosas y pa' que estudies", "pa' que sepas hacer algo y no
seas burra".*

Al retomar los aspectos económicos existentes en las familias, además de que muchos de los padres buscan que sus hijos tengan una situación educativa y económica mejor que la de ellos, se explica por qué con los hijos que cursan el 3° y 5° grado --de quienes se piensa que ya tienen la capacidad de razonar y reflexionar--, se emplea un señalamiento que busca hacerlos comprender, la oportunidad que tienen al ir a la escuela y por tanto, el deber de aprovechar lo que se gasta en ellos:

*"aprovecha, es costoso que vayas a la escuela",
"aprovecha, no siempre hay para darte",
"es por tu bien, no para mí, así no trabajarás en el campo que es tan pesado".*

De igual manera, los padres hacen uso de aseveraciones que si bien no dan al hijo información explícita en cuanto a la utilidad de la escuela, hablan del valor que se da a la misma al eximirse del trabajo o dinero que podría aportar a la familia (como también han señalado Guevara, Muñoz, Arizmendi & Romo, 1992), aunque estén conscientes de que el menor en algunos casos, ya no quiere asistir:

*"me siento defraudado, necesito dinero, pero es importante que sigas asistiendo",
"aguántate sólo hasta 6°, entonces ya sabrás muchas cosas".*

En esta transmisión de valores, se habla de la utilidad que tendrá lo aprendido, específicamente para cuando los hijos cuenten con más edad; para los padres, este valor es mayúsculo cuando los menores son varones, pues ellos serán los jefes de la familia y los principales encargados de proveer a ésta, el sustento diario. Lo anterior, explica por qué mayormente se indica a los hijos, asistir para en un futuro conseguir trabajo y ganar dinero; y por otra parte, para poder vender y comprar, poder hacer cuentas, conocer las calles, no perderse y poder regresar a su lugar de origen, lo que reitera la confianza que se tiene en la educación escolarizada, como un medio de progreso. Estos resultados, apuntan a lo señalado por Valleja y Smith (1993, como se cita en Miranda, 1995), quienes afirman que la obtención de una mayor escolaridad en los hijos, tiene que ver con el proyecto de vida definido por la propia familia, donde al adjudicar a la escuela un valor esencial para el futuro, se le percibe como una cuota para el éxito: mejorar la posición social y obtener nuevas expectativas y estilos de vida.

La transmisión de este proyecto de vida a los hijos otomíes, se hace más patente cuando los hijos tienen más edad y acceden a mayores grados educativos; momento en que con mayor frecuencia, los padres emplean explicaciones para motivarlos a asistir a la escuela, además de hacer explícito su afán porque logren una situación educativa, económica y ocupacional mejor que la de ellos. Se subraya que en algunos casos, la figura del maestro es el modelo a seguir:

"debes ir a la escuela, pa' que no sufras como tus padres, no seas como nosotros que no aprendimos nada, que estamos con los ojos cerrados",

"los tiempos son difíciles y es necesario ir a la escuela, venos a nosotros",

"te mando a la escuela porque quizás de grande tengas profesión y seas maestro",

"de venir a la escuela depende que en tu vida seas independiente de otras personas, como tu maestro".

De tal forma, se afirma que a partir de la importancia que tanto padres como cónyuges atribuyen a la educación escolarizada de los hijos, están los argumentos que se emplean para transmitirles la utilidad de la escuela; de esta forma, el menor aprende en la familia valores, actitudes y expectativas que darán sentido a lo que la escuela le ofrece. Así, los padres en su mayoría, tratan básicamente de que sus hijos valoren la necesidad de adquirir conocimientos, hábitos y habilidades que permitirán, a los varones en un lapso de tiempo no tan lejano, conseguir un empleo, integrarse al comercio y ganar dinero; y a las mujeres, ayudar a sus hijos y/o conseguir un empleo fuera de la comunidad. Para lo anterior, nuevamente los padres tratan de hacer a los hijos conscientes de la necesidad de superar la situación económica, educativa y laboral existente en sus familias.

Estos hallazgos, hablan del sistema de valores que comúnmente son mantenidos dentro de la familia; valores que se refieren a cómo los eventos y las experiencias necesitan ser interpretados, creídos y ejecutados en relación con la vida familiar. Es claro, que el proceso mediante el cual las familias otomíes y sus miembros desarrollan sus orientaciones valorativas, emergen de múltiples factores, donde se incluyen entre otros aspectos lo ambiental, educacional y lo experiencial. Además, debe decirse, como bien afirman Tseng y Hsu (1991), que los padres fungen como transmisores, desarrolladores, reforzadores e intérpretes de los valores a sus hijos, quienes a su vez, fusionan sus experiencias con las de sus padres y con las de otras personas significativas, para moldear una serie de valores que posteriormente serán transmitidos a sus propios hijos;

muestra de ello, es la transmisión en esta comunidad otomí, del valor social que se atribuye a la escuela; valor que se estima, a partir de que la educación se considera especialmente deseable de alcanzar, como un medio para satisfacer una necesidad.

No le dice, ¿Por qué no le dice?

Es importante indicar que conforme los hijos acceden a mayores grados, son más los padres que no les explican la utilidad que tiene el asistir a la escuela; sin embargo y aunque éstos conforman apenas el 9% del total, son importantes los argumentos utilizados: a algunos padres no se les había ocurrido que podían hablar de ello o que fuera importante hacerlo, pues los hijos deben obedecerlos; otros, temen hacerlo, a partir de las reacciones de enojo, llanto y huida que se presentan en los hijos; o simplemente, señalaron no haberlo hecho, por no tener tiempo para ello, debido a la existencia de ocupaciones prioritarias, como las relativas al sustento diario.

¿Qué tan seguido falta su hijo a la escuela?

Cuando su hijo no viene a la escuela, ¿Por qué falta?

A pesar de que se buscó precisar qué tan frecuentemente los hijos faltan a la escuela durante el ciclo escolar, no pudo obtenerse un dato preciso, de manera general, se apuntó que los hijos no faltan mucho. Se identificaron siete motivos de inasistencia, y como puede apreciarse en la Figura 11, la causa principal se relaciona con la enfermedad de los propios menores, donde se destacan las frecuentes gripas, fiebre y los problemas estomacales. Este punto, está acorde con los señalamientos del XI Censo General de Población y Vivienda (INEGI-SINU, 1995), donde se establece que de acuerdo con los informes del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, las principales causas de morbilidad entre la población indígena del país, son de origen infeccioso: en 1991, el 80% de los padecimientos estaban asociados a las infecciones: respiratorias agudas (59%) e infecciones intestinales (31%).

La segunda razón de inasistencia, implica que la madre otomí tenga que trabajar fuera de la casa; por lo que en ese tiempo, los hijos --máxime si cursan 3° o 5°--, deben ayudar en actividades varias para la subsistencia de la familia y para satisfacer necesidades de higiene, alimentación, etc., labores asignadas de acuerdo con el sexo, y que no son vistas

por sus padres como un trabajo, sino como una forma de ayudar: en los varones, cuidar la casa, ayudar al padre a construir, pintar pizarrones, cuidar y vender animales, etc.; en las niñas hacer tortillas, cuidar a los hermanos, pizar el maíz, vender servilletas, etc. El valor diferenciado que posee la asistencia de las hijas a la escuela, se encuentra también por ejemplo, en aquéllas que cursan 5°, quienes más que faltar por enfermarse o porque no exista alguien más en casa, lo hacen por ayudar a la madre en las actividades diarias, lo que les permite aprender a realizarlas correctamente.

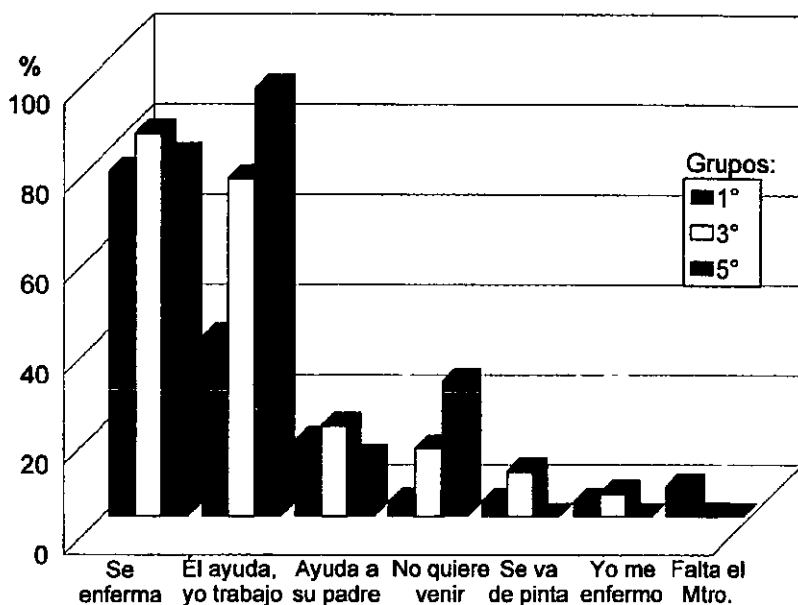


Figura 11. Aspectos señalados por los padres, para indicar por qué los hijos faltan a la escuela.

Situaciones similares, son señaladas por Safa (1992), cuando los niños aprenden que no siempre hay trabajo, o que el salario es bastante corto para cubrir las necesidades familiares, por lo que es necesario una organización del trabajo familiar; sin embargo, hay que tener presente que ni los hijos que estudian ni sus padres, consideran como trabajo, las diversas actividades que los primeros realizan en pro de la subsistencia de la familia, a partir de que no se le llama *trabajo* a la ayuda que se presta al padre en las ocupaciones que le permiten generar un ingreso económico, es "una actividad que ayuda", para la que no se recibe un salario y que no ocupa el tiempo de su actividad

principal: la escuela. De igual forma, con el trabajo infantil en el hogar, los hijos no sólo aprenden para el futuro, sino que además desempeñan el papel de adultos. De la presencia de los hijos en actividades como éstas, es que dicha autora, considera que el momento infantil es transitorio, de *preparación-para*; así, la socialización en la familia cumple funciones importantes para satisfacer necesidades actuales de su funcionamiento interno, donde se vinculan las diferencias jerárquicas entre sus miembros (e. g. padre, madre, hijo varón mayor o menor, hija mayor o menor), la definición de papeles, de edad y sexo, a través de lo que se establecen los derechos y obligaciones, además de que se definen y reconocen los modelos de hombre y mujer que son aceptados.

En esta búsqueda por satisfacer las necesidades de la familia, está el que la madre otomi trabaje, lo que implica en muchos casos, que los hijos o hijas falten a la escuela para cubrir sus labores, aunque en casa estén otros hermanos o hermanas que puedan desempeñar las labores que se les encomiendan, lo que habla de cómo se organiza el funcionamiento interno de la familia; por ejemplo, cuando los horarios de la escuela coinciden con los tiempos en que las madres realizan actividades en el campo (51%), se obstaculiza la asistencia de los hijos, máxime en las épocas de siembra o cosecha, que son en los meses de abril-mayo y octubre-noviembre respectivamente. Por ello, sostienen que las actividades referentes a la escuela *"pueden esperar, pero mis hijos no pueden esperar pa' darles de comer"*. Este hecho coincide con lo señalado por Aguirre (1990), cuando afirma que las ceremonias en que las obligaciones del parentesco se expresan o aquéllas que fabrican los lazos sutiles que mantienen la cohesión del grupo, reclaman la presencia del niño y su ausencia de la escuela; ésto por ejemplo, durante los días en que las necesidades del ciclo agrícola exigen el auxilio de la mano de obra infantil. De esta forma, se encuentra que en los periodos de intensificación de las labores agrícolas, se reduce notablemente la asistencia de los niños otomíes a clases y un alto porcentaje deserta, situación similar a la que sucede en tiempo de lluvias (E.A.-U.A.E.M., 1991), cuando es más difícil atravesar los caminos o veredas para llegar a tiempo a la escuela o cuando por cuestiones relativas al clima, los niños enferman.

Hay que apuntar de manera precisa, que es más notorio que el hijo varón falte a la escuela por enfermedad o por ayudar a la madre, que por ayudar al padre. Por su corta edad, los varones que cursan 1º, no pueden intervenir en mucho en las labores del campo o no es posible alquilarlos para trabajar en él; de igual manera, como no saben

leer, escribir, ni hacer cuentas, no pueden contribuir a vender ni se les puede conseguir un trabajo remunerado. De acuerdo con este motivo, tampoco es usual la inasistencia de los hijos de mayor edad, que cursan 3° y 5°, ya que como se verá más adelante, se busca que los que asisten a la escuela —máxime si son varones—, aprovechen la oportunidad que tienen para estudiar, además de lo que se gasta en ellos. Lo anterior, a partir del valor e importancia que se atribuye a la educación escolarizada, a pesar de su implicación en el gasto familiar, ya que al postergar el ingreso del menor al trabajo, los padres renuncian a la posibilidad de obtener un ingreso y se ven comprometidos a hacer gastos extras, lo que no deja de tener importancia e implicación en el caso de familias como las que nos ocupan. Ésto, apunta a lo señalado por Guevara, et al. (1992), en cuanto a que entre menor es el ingreso familiar, mayor es la dificultad para sufragar los costos monetarios de la escolaridad; así también, refiere a lo encontrado por Coronado et al. (1984), ya que la asistencia a la escuela, tiende a modificar los tiempos en que los menores de familias otomíes de bajos ingresos, pueden intervenir en el trabajo familiar.

Esta situación, que habla del valor que se asigna a la escuela, difiere de la documentada en otros estudios; en el realizado por Ros (1978), el desinterés de los padres campesinos tarascos y de los mismos niños hacia la escuela, motiva que muchos se retrasen para llegar a ella o salgan del aula durante las horas de clase con el pretexto de ir al baño y ya no regresen: los niños prefieren ayudar a sus padres en la siembra, en los cultivos y en la cosecha, y las niñas priorizan trabajar con sus madres en las labores domésticas, además de llevar la comida de los hombres al campo. Al contrastar el estudio de Ros con el que nos ocupa, puede afirmarse que son mínimos los casos en que los niños otomíes de San Pedro Abajo, no quieren asistir a la escuela por motivos similares; aunque ello, es más frecuente conforme acceden a mayores grados, momento en que se apunta preferir permanecer en la calle hasta la hora en que terminan las clases, pese a las amenazas o al mismo castigo físico de sus padres:

*“se va de pinta al río”, “dice que no hubo clases, miente, está en la calle”,
“no me dice que no viene a la escuela y se va a jugar”.*

No obstante lo revisado hasta el momento, puede anotarse que al final del ciclo escolar 1994-1995 de la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, fue mínimo el porcentaje de alumnos dados de baja oficialmente en los tres grados escolares que nos ocupan (1.8%), aunque es importante apuntar que corresponden a niñas que en su mayoría cursaban 1°.

A partir de lo anterior, se afirma que los motivos de inasistencia se encuentran relacionados con aspectos de la organización social familiar y con el valor social diferenciado que los padres asignan a la escuela de los hijos y de las hijas; momento en que cobra gran importancia, la migración de los padres y que las madres, realicen múltiples actividades para la subsistencia familiar diaria, además del papel que de acuerdo con su edad y sexo, tenga el menor en la familia.

¿Quién es responsable de que su hijo estudie? (15)

Todos dieron respuesta a esta pregunta, al especificar a una o dos personas como máximo. Las personas apuntadas, se muestran en la Figura 12:

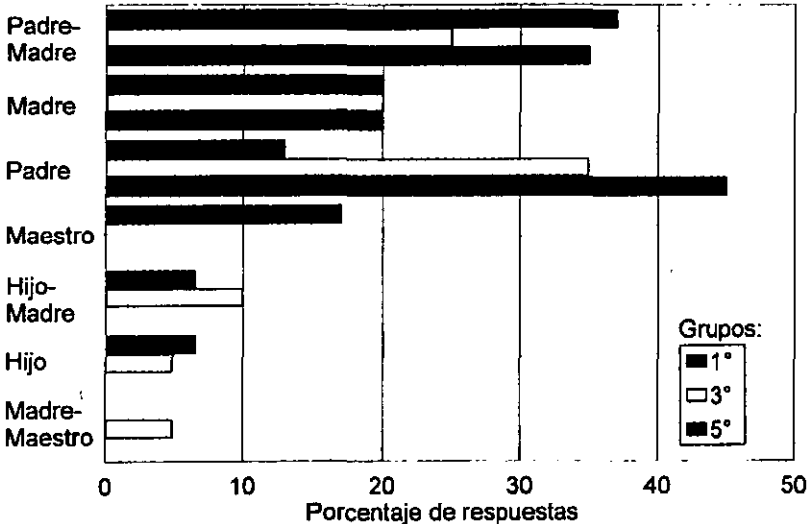


Figura 12. Personas que de acuerdo con los entrevistados, son responsables de que los hijos estudien.

Básicamente se consideran como responsables, al padre o la madre por separado, o a ambos. Específicamente, los entrevistados con hijos en 1°, hicieron alusión a la diada padre-madre; en contraste a los que tenían hijos en 3° y 5°, quienes indicaron mayormente a la figura paterna. Sólo algunos padres con hijos en 1°, atribuyeron la responsabilidad exclusiva al maestro; y algunos otros con hijos en 3°, a la madre y a él. Cabe subrayar que nunca se señaló al menor que cursaba 5°, como propio responsable

de sus estudios ni tampoco, que compartiera la responsabilidad con su madre, como sí lo indicaron algunos padres con hijos en 1° o 3°.

¿Por qué?

En cuanto a los motivos, hay que hacer algunas consideraciones. El padre y la madre juntos son responsables, debido a que los hijos son de ambos, por lo que se comparten responsabilidades y deberes; con respecto a ello, se anotan algunos comentarios:

*"los dos, porque damos el ejemplo en casa, corregimos y también ayudamos",
"tenemos que orientarlos, juntos lo trajimos al mundo",
"es una responsabilidad más de ser padres y por ser pareja",
"somos una familia, es nuestro hijo".*

Justificaciones particulares, atribuyen la responsabilidad única a la figura materna, momento en que apunta el derecho que se posee a partir de los cuidados y atenciones que se brindan a los hijos. Ésto, habla de que se define a la mujer como la organizadora del mundo familiar, encarga el cuidado y la educación de los hijos (Safa, 1992):

*"yo lo mando, lo lavo, lo baño, le doy de comer",
"yo vivo con él, me quedo con él en casa",
"tengo derecho de mandarlo, si no lo hago yo quien, el esposo sólo es del trabajo",
"le doy lo que necesita, me gusta que estudie".*

De manera similar, que el padre sea el responsable, a pesar de su ausencia física temporal o permanente o, aunque no tenga tiempo para atender las cuestiones escolares de los hijos, se basa en el derecho que adquiere al aportar económicamente lo necesario para que asistan a la escuela, además de la obligación por ser el padre o por desear que progresen. Los siguientes ejemplos, aportados por los padres otomíes, hablan de cómo se define el papel del hombre; lo que de acuerdo con Safa (1992), se hace en *términos de lo público*, de trabajar fuera para traer lo necesario, sin negar su participación en otros espacios y momentos de la vida familiar, entre ellos la educación de los hijos:

*"porque es quien da el dinero, lo que pide y le compra",
"es su obligación hacerse responsable de los hijos",
"él quiere que estudie pa' que aprenda, no que sufra como en el campo tratando de conseguir el sustento para la vida".*

Por su parte, las madres que mencionaron su responsabilidad y la del maestro, argumentaron: *"en la escuela él debe enseñarte al hijo pa' que aprenda, yo lo ayudo y lo mando"*, lo que refiere a reconocer al maestro como la persona encargada de ejercer la acción pedagógica, fundamental para el ejercicio de su trabajo: un maestro debe enseñar (Safa, 1992). Ésto, confirma que el profesor es el sujeto clave del proceso educativo (Guevara, 1992), cuya responsabilidad es crucial para la nación, al habersele asignado la misión de intervenir en la formación de las nuevas generaciones.

En relación con la figura anterior, debe apuntarse que cuando se considera al hijo otomí como único responsable, se habla de que es él quien va a la escuela o quien lo va a necesitar. En la misma figura, también se incluye al maestro como responsable, con base en los conocimientos que posee: *"él exige, educa, pregunta y enseña, sabe qué enseñar, yo no sé"*. Los casos en que se justificó tanto al hijo como a la madre, hablan de que éste de grande va a pensar, por lo que mientras tanto, la madre es responsable de él:

*"mientras crece y piensa, yo su madre soy responsable de él",
"yo lo apoyo, ella debe responder"*.

De lo revisado, se afirma que no existe un consenso entre los padres, en cuanto a quién es la persona responsable de la educación escolarizada de los hijos; a partir de cuestiones culturales, debe subrayarse que tal responsabilidad se asigna mayormente a la persona que trabaja para mantenerlo, esto es el padre, aunque en la práctica y principalmente por motivos de ocupación y migración temporal o permanente de éste:

"la responsabilidad se deja a la mujer, quien manda y da de comer al hijo y lo apoya a que estudie, el padre aunque compra lo que necesita y lo mantiene, no está".

De cualquier forma, considerar al padre como responsable de la educación escolarizada de los hijos, habla de lo señalado por Sandoval (1996), quien se refiere específicamente a los otomíes del estado de México: el género masculino es la figura de autoridad y poder, mientras que el femenino se encarga del hogar, además de ser responsable de la socialización primaria de los hijos. Existen estudios, que confirman la importancia de la madre en la socialización de los niños de clase baja; en comunidades otomíes, como la del estudio de Coronado et al. (1984), y nahuatlecas como la reportada por Rojas (1982) en Zoquitlán, Puebla, la madre es la encargada y la responsable de todo lo que se

relaciona con la crianza de los niños, incluido lo que tiene que ver con la escuela. No obstante, los padres se distribuyen la responsabilidad de la socialización de los hijos de siete u ocho años, de acuerdo con el sexo del menor: la madre queda principalmente a cargo de la educación de las niñas, mientras que los niños empiezan a colaborar en actividades realizadas por el sexo masculino, básicamente en labores del campo.

¿Usted habla con su esposo (a) sobre su hijo que viene a la escuela? (16)

Sí, ¿Qué le dice?

El 70% del total de los participantes en el estudio, señaló hablar con su esposo asuntos relativos al menor que asiste a la escuela, aunque esta práctica disminuye conforme los hijos acceden a mayores grados. Resulta primordial, informar al cónyuge el desempeño del hijo (Figura 13), y si algún material o dinero fue solicitado, pues a partir de ello, la pareja comparte expectativas en cuanto a lo que se espera del menor y toma decisiones. Cuando se indica al cónyuge que el hijo va bien, existen aseveraciones que dan cuenta de su asistencia, obediencia, aprendizaje de la lecto-escritura y/o del dominio de los números y de las operaciones aritméticas elementales; con base en ello, los padres se comunican y comparten sus deseos de que el hijo asista y permanezca en la escuela, para que siga estudiando y no repruebe.

En la situación contraria, cuando se informa al cónyuge que el hijo va mal, las explicaciones giran en torno a que éste no trabaja, que a veces sólo juega o que no quiere estudiar ni asistir, por lo que la pareja al sentirse defraudada, decide que si el hijo sigue así, ya no lo enviarán a la escuela; a pesar de ello, otros acuerdan que hay que hacerlo estudiar, lo que en la práctica también se encomienda a la madre, quien se encarga de ejercer la autoridad a través de regaños o castigos. Conforme los hijos se acercan al final de la educación primaria, otro de los aspectos que con frecuencia se comunican al cónyuge, es el relativo a la solicitud de algún material o dinero para realizar actividades varias; en este caso, a partir del valor que se atribuye a la escuela y no obstante la situación económica prevaleciente en las familias, ambos cónyuges deciden conseguir el dinero necesario: *“vemos dónde sacar dinero, pa’ comprar lo que pide”*.

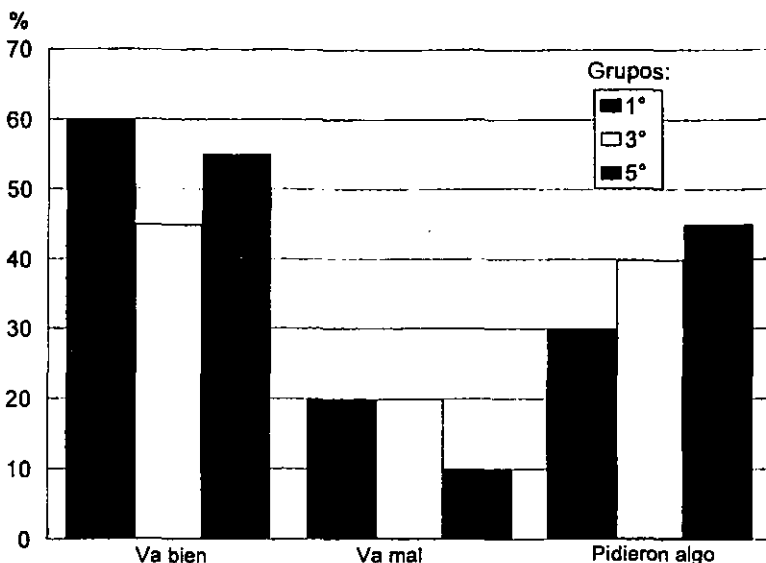


Figura 13. Aspectos que los entrevistados tratan con sus cónyuges, en relación con el hijo que va a la escuela.

De esta forma, se extiende aún más el papel que la madre tiene en la educación escolarizada de los hijos, ya que al conocer el desempeño de los mismos, puede informar en su momento al padre; lo que facilita la comunicación y la toma de decisiones en pareja en cuanto al presente y futuro del hijo, además de que permite ejercer alguna acción sobre el hijo, y cumplir oportunamente con lo requerido por la escuela. Lo anterior, reitera la importancia de que los padres, particularmente la madre, estén en contacto con el centro escolar y con el profesor (Shea & Bauer, 2000).

No, ¿Por qué no le cuenta de su hijo?

A pesar de que en la práctica, la responsabilidad de la educación escolarizada se deja en manos de la mujer, un aspecto culturalmente valorado en la comunidad, es el poder hablar con el cónyuge para informarle acerca del hijo y para decidir aspectos de su futuro; sin embargo, el 30% del total de las madres, no cuenta con esta posibilidad, por motivos que refieren a: la ausencia permanente de la figura paterna; no querer molestarlos porque llegan cansados del trabajo; no poder hablar con ellos pues no les gusta platicar; afirmar que *"aunque están presentes, siempre están borrachos"*; o debido a que creen que no se interesan por los hijos, máxime si son mujeres las que van a la escuela.

¿Usted en su casa habla con alguien de su familia y le cuenta de su hijo que viene a la escuela?

Sí, ¿Con quién(es) habla?, ¿Qué le(s) dice?

El comunicar al cónyuge lo relacionado con la educación escolar de los hijos, fue un hecho común, además de ser ampliamente valorado, cuando cuestiones como el tiempo y la ocupación lo permiten; sin embargo y como se observa en la Figura 14, no es tan frecuente (38%) tratar estos aspectos con otros familiares. De manera general, se habla con los familiares para comunicarles lo relacionadas con:

- a) El menor: cuál es su desempeño (adecuado o no), si asiste, si tiene ganas de seguir estudiando y cuáles son las expectativas en cuanto a que apruebe el ciclo escolar.
- b) El profesor: comentar qué le dice o pide a la madre y cómo trata al hijo y a los mismos padres.

Las madres indicaron hablar con otros hijos y con familiares de su mismo sexo, como sus suegras o sus propias madres. En este punto, el que la familia resida en el mismo lugar de los abuelos maternos o paternos del menor, tiene implicaciones en la comunicación que se establezca, en cuanto a los asuntos relacionados con los hijos que asisten a la escuela. Hacerlo, posee un matiz cultural y gran importancia en la comunidad, sobre todo si se considera a los abuelos paternos, particularmente a la abuela; sin embargo, en el presente estudio ello no se reportó como una práctica muy extendida, a partir de que las viviendas donde residían, eran diferentes a las de estos abuelos. Cuando los padres viven con los abuelos paternos del menor, éstos toman parte en la toma de decisiones referente a la escuela; así también, si el cónyuge debido al trabajo está ausente, la esposa queda bajo el cuidado de la suegra, por lo que debe informarle todo lo relacionado con el menor y considerar sus opiniones al momento de tomar cualquier determinación. Esta situación, habla de la importancia de la familia extensa, por lo que muchas veces se acostumbra vivir cerca de los parientes y mantener contacto con ellos (Safa, 1992); ello, al aplicarse a la familia otomí, facilita la toma de decisiones en asuntos educativos, ante la ausencia del padre por las circunstancias que sean.

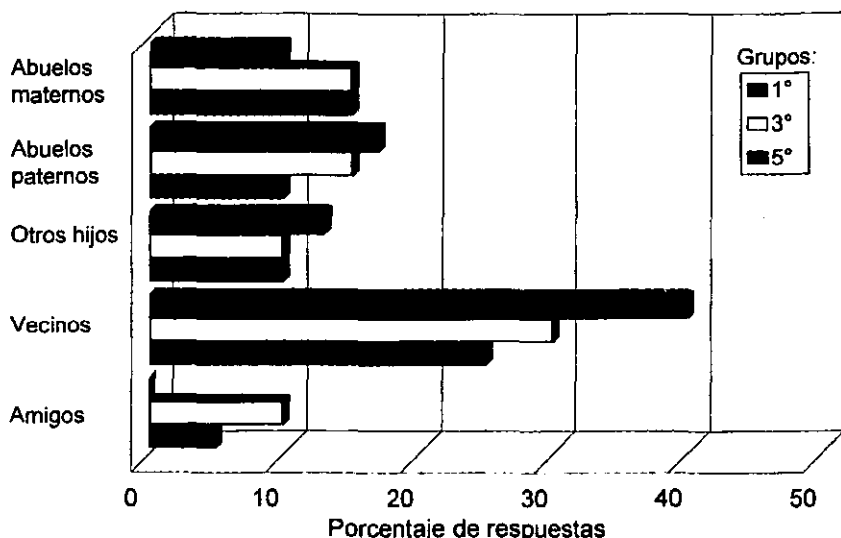


Figura 14. Personas a quienes se les platica algo relacionado con el hijo que asiste a la escuela.

Cabe puntualizar que, la intervención de la suegra es más determinante en la toma de decisiones, si mantiene buenas relaciones con la madre –vivan o no en el mismo lugar–, ya que ésta por iniciativa propia, le cuenta lo que tiene que ver con el hijo y la escuela para obtener alguna opinión o consejo, que muy probablemente pondrá en la práctica; lo anterior, queda de manifiesto en las siguientes afirmaciones:

*"la suegra dice que no lo deje salir pa' que estudie y no lo deajo",
"juntas decidimos qué hacer cuando no aprende, ella sabe..."*

No, ¿Por qué no les cuenta de su hijo?

El 62% de todas las personas entrevistadas, no acostumbra contar a ninguno de sus familiares, nada relacionado con el menor que asiste a la escuela; entre los motivos de no poder o no querer hacerlo, están la ubicación de las viviendas, las costumbres y las ocupaciones propias. En cuanto a los varones, ninguno maneja con otros hijos ni con otros familiares, nada relativo a la educación escolarizada del menor, dando como explicación, la lejanía de los lugares en donde habitan. Al motivo anterior, se agrega el factor cultural: *"no es costumbre y se ve mal que los señores platiquen del hijo"*. Otro aspecto que cabe tener presente, es el tiempo del cual disponen los padres, ya que la

mayoría de las veces están fuera de la comunidad o se encuentran ocupados, en actividades que les permitirán la subsistencia y manutención propia y de sus familias.

Por su parte, los motivos apuntados por las madres hacen alusión a que no les gusta platicar de ello, pues no tiene sentido hacerlo: *"no me gusta platicar de eso, pa' qué"*; y otras al igual que sus cónyuges, lo justificaron por la lejanía de las viviendas: *"no nos hablamos del hijo, la casa está lejos"*.

¿Habla con otras personas que vivan cerca de su casa y les cuenta de su hijo que viene a la escuela?

Sí, ¿Con quién(es) habla?, ¿Qué le(s) cuenta?

Las personas indicadas, fueron los vecinos y amigos y al igual que en el caso de los familiares, no es una práctica frecuente (37%), lo que habla de que los asuntos concernientes a los hijos que asisten a la escuela, se manejan principalmente entre la pareja (Figura 15). Hay que tener en cuenta, que es más usual hablar con vecinos que con amigos, lo que es comprensible a partir de las actividades que se realizan en pro de la subsistencia familiar y de la cercanía de las viviendas. Las madres que lo hacen con sus vecinas, les comentan los mismos aspectos que fueron anotados con los familiares, más nunca para pedirles algún consejo o para hacerlas partícipes en la toma de decisiones. En este punto, conviene detenerse y apuntar que las madres nunca hablan con los vecinos (hombres), lo que está influenciado por las costumbres que prevalecen en esta comunidad otomí: *"no es costumbre ni es bien visto que hable con un señor que no es el mío"*.

De igual manera, aunque hubo varones que prefieren no hablar con sus propios hijos ni con otros familiares, nada relativo a la educación escolarizada del menor, mencionaron hacerlo con amigos que al igual que ellos, tienen hijos en la escuela, máxime si habitan en lugares cercanos, lo que les permite obtener algún consejo que consideran valioso.

No, ¿Por qué no les cuenta?

De la misma forma al por qué no se platica con los familiares, las razones señaladas para no hablar con las personas que viven cerca de sus casas, están matizadas por las costumbres existentes en la comunidad y por lo que se acepta y acostumbra de acuerdo

con el sexo. Como principal motivo, se tiene que no les gusta platicar de ello para evitar problemas, ya que en la comunidad hay personas que piensan que se les presume con ello; se afirmó, que se considera una gran pretensión, decir que los hijos ya saben sumar, restar, leer y escribir, por lo que al no contarles, se evita que el vecino ya no les hable, o que *cuchichee con otros, se ríen o lo vean feo*.

Otro motivo por el que se prefiere no platicar a gente externa a la familia, se debe a que la ubicación y lejanía de sus casas, no permite hacerlo, por ejemplo, en el caso de las familias que habitan en la loma, pues se invierten grandes lapsos de tiempo para atravesar un camino de terracería, al que se le suman las particularidades del clima en las diferentes épocas del año. Finalmente, las madres aseguraron que los esposos no las dejan; o que las suegras no quieren que le platicuen a las vecinas, *“no me dejan chismear”*. De esta forma, se tiene que platicar con la pareja lo relativo al hijo que asiste a la escuela es de gran importancia y trascendencia; que los suegros toman parte en las decisiones al respecto; que la lejanía física de la pareja con otros miembros de la familia, obstaculiza la comunicación y los consejos que podrían aportarse; que los consejos de vecinos amigos son importantes para el padre en particular; y que por lo regular, se evita platicar estos asuntos con personas con las cuales no se tenga una relación estrecha y/o con las que no se comparta el hecho de tener hijos en la escuela.

4.03 Categoría III. Conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para conocer la percepción de los padres acerca de lo que se enseña a sus hijos en la escuela, y en cuanto a lo que éstos aprenden en ella; además del conocimiento que tienen, sobre sus problemas, progreso y actividades que realizan y les gusta hacer, se da respuesta a las siguientes interrogantes: qué le ha enseñado el maestro y qué es lo más importante de ello (preg. 4); problemas en el empleo de la lengua y costumbres otomíes (pregs. 19 y 20); aspectos que también podrían enseñarle y comunicación de ello al profesor (preg. 4); presencia de los padres dentro del salón en las horas de clase (preg. 5); conocimiento de lo que al menor le gusta hacer en la escuela (preg. 14) y de cómo va en ella (preg. 11); motivos y frecuencia con que se revisan los cuadernos (preg. 11), y; conocimiento de las calificaciones que el menor obtiene en sus trabajos (preg. 7).

¿Sabe usted qué le ha enseñado el maestro a su hijo? (4)

Un alto porcentaje del total de participantes (88.3%), indicaron saber lo que el profesor había enseñado a sus hijos hasta la fecha del estudio. Los que dijeron desconocer esto, tenían hijos en 3° y 5° y señalaron: *"casi no sé"*, *"no entiendo"*, *"yo no sé leer"*, *"no sé, yo lo mando"*; de ahí que conforme los hijos acceden a mayores grados educativos, sea más frecuente que los padres no sepan qué les enseña el maestro.

Sé qué le ha enseñado el maestro a mi hijo

Es interesante advertir, que los padres otomíes cuentan con un conocimiento básico sobre el contenido de la educación que se imparte a los hijos. Tres fueron los aspectos principales que indicaron el maestro les enseña (Figura 15), lo que está en estrecha relación con las expectativas parentales, en cuanto a la educación escolarizada: una segunda lengua —el español—, ya sea de forma oral o escrita, y el conocimiento de los números que permitirá posteriormente realizar operaciones aritméticas. No obstante y como se muestra en la figura, la importancia que se asignó a cada una de estas opciones, varía de acuerdo con el grado escolar que cursen los hijos.

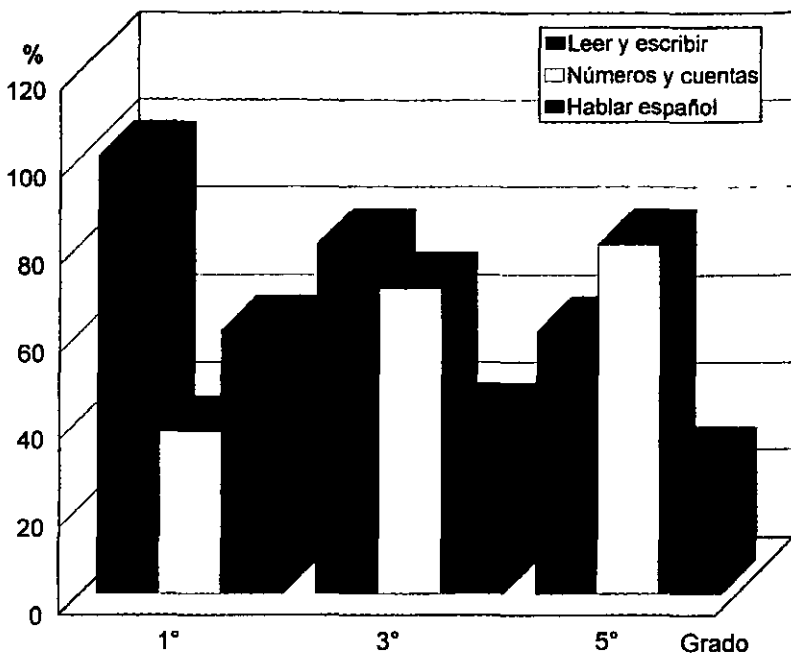


Figura 15. ¿Qué le ha enseñado el maestro a mi hijo?.

De acuerdo con lo referido por los padres, a los hijos que inician la educación primaria, el profesor primeramente les enseña a leer y escribir en español: *“les enseña a hacer y saber el nombre de las letras..., hacer su nombre..., dictado..., tomar recados”*. Posteriormente, les enseña a hablar una segunda lengua: el español, que aprenden a pronunciar cada vez más correctamente, además de adquirir, emplear y diferenciar un mayor número de palabras. Conforme los hijos acceden a mayores grados, los padres resaltaron la enseñanza de los números –primero de forma aislada y secuencial–, para después emplearlos en el aprendizaje de las tablas y en la realización de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones de una complejidad cada vez mayor.

Con una importancia menor, los padres afirmaron que se enseña a sus niños a dibujar, agarrar el lápiz, hacer deportes, reconocer los símbolos patrios y sembrar frijoles o plantas, además de actividades extraenseñanza como bailar o declamar. Cabe anotar también, que de la totalidad de padres hubo quienes afirmaron que el maestro enseña algo, aunque no pudieron especificar qué, más allá de estudiar (10.5%).

¿Cuáles son las cosas más importantes que el maestro le ha enseñado a su hijo?

Nuevamente, se hizo alusión a los tres puntos contenidos en la figura anterior: en los grados iniciales, el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como una importancia cada vez mayor, a la enseñanza de los números y las operaciones aritméticas. Por lo que se refiere al aprendizaje del español, también se le concedió una mayor trascendencia al inicio de la educación escolarizada, lo que indica que para muchos niños, constituye el primer contacto con la escolarización; en cuanto a ello, Siguan y Mackey (1986), señalan que la mayoría de los niños ingresan a la escuela hablando la lengua que es usada por quienes los rodean y la que emplean las personas con las cuales han aprendido a hablar, siendo en primer lugar la lengua de sus familiares y la que se maneja en su comunidad. La importancia que los padres otomíes conceden al español, también refiere al valor de la escuela para adquirir una mayor competencia en él, pues constituye una herramienta necesaria para integrarse a la sociedad mayor; punto de gran relevancia, a partir de las implicaciones en el aprendizaje y empleo de la lengua materna y, en la práctica de las costumbres de su propia cultura.

El estudio de Coronado et al. (1984), refiere igualmente a varios aspectos de los indicados: la importancia que los padres otomíes conceden al español, a que la escuela busca promover su uso en los alumnos y a que los padres los envían para que posteriormente se les facilite integrarse a la sociedad; de tal forma, la conducta de los padres acerca de la educación de sus hijos como miembros de un grupo indígena y en relación con la sociedad nacional, tiene como meta lograr una participación en ella. Lo anterior va más allá, como mencionan Acle y Chiappa (1993), pues específicamente en grupos indígenas, la movilidad social constituye una creencia popular, además de que se prefiere que los hijos aprendan el español, por lo que se les envía a escuelas monolingües en su misma comunidad. En comunidades otomíes de Temoaya, estado de México (E.A.-U.A.E.M., 1991), se ha observado:

que existe una considerable demanda educativa entre los jóvenes del grupo que tienen la posibilidad de estudiar, ante la necesidad de adquirir los elementos culturales y educativos necesarios impuestos por el sistema dominante del país, como una opción más para lograr mejores condiciones de vida. (p. 37)

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la lectura, la escritura y el cálculo, constituyen tanto para los padres como para los hijos otomíes, el conocimiento positivamente logrado en la escuela, resultado del aprendizaje y la enseñanza formal (Miranda, 1995), lo que dista de considerar todo el conocimiento adquirido por el individuo, que puede ser perdido entre otras razones, por su inconsistencia y por no ser útil en la vida diaria.

¿Ha visto si su hijo tiene problemas para aprender la lengua de su comunidad, de aquí en donde vive? (19)

En la escuela, el español es la lengua empleada en la enseñanza, la que rige los intercambios verbales que se realizan en ella; ya sea entre el personal, entre el maestro y los alumnos, o entre el maestro, la directora y los padres. Sin embargo, la lengua que se utiliza en la comunicación de los estudiantes al interior de la escuela y fuera del alcance del profesor, depende de la aceptación y dominio que tengan de su lengua materna, además del momento en que se emplee y de los fines: si se le habla a algún compañero dentro del aula y el maestro escucha, hay que hacerlo en español, sin embargo, si se quiere hablar o "cuchichear" mientras el profesor atiende otros asuntos o a otras personas, es frecuente el empleo del otomí, lo que asegura que éste no sepa de qué se habla; a la hora del recreo, muchos niños emplean también su lengua materna, máxime cuando se sienten observados o creen que los escuchan autoridades escolares o personas ajenas a la comunidad. Ésto, implica que la lengua no sólo sea un medio de conocimiento entre un grupo de personas que la comparten, sino también el símbolo visible de pertenencia al grupo (Siguán & Mackey, 1986).

Como ha podido determinarse, el aprender y dominar el español de forma oral y escrita, es uno de los motivos por los que se envía a los hijos a una escuela monolingüe español y además, está implicado cuando los hijos señalan a sus padres que quieren ser educados; recuérdese que hablar el español, es considerado como una forma de progreso. Debe reconocerse que, la aceptación que los mismos padres tienen del otomí, está presente cuando los hijos tienen problemas para aprender y/ emplear su lengua materna: de la totalidad de entrevistados, los que aseguraron que sus hijos no han tenido problema alguno (22.6%), fueron aquéllos que valoran su lengua materna, que la enseñan a sus hijos desde pequeños, y que tratan de que éstos la hablen, entiendan y en general, que fomentan la comunicación oral a través de ella. Conviene señalar, que la

adquisición del lenguaje requiere de una activa participación de los menores, lo que se da desde el estadio preverbal —con la atención selectiva del bebé hacia estímulos lingüísticos—, y continúa a lo largo de todo su proceso de desarrollo; de esta forma, el niño empieza recibiendo y comprendiendo mensajes, lo que le permite adquirir una complejidad estructural, donde sus mensajes se expanden de la comunicación no verbal a la verbal (Mahoney & Weller, 1980, como se cita en Acle, 2000).

Si tiene problemas, ¿Por qué cree que sean?

Al tener en cuenta la importancia de la escuela para el aprendizaje de una segunda lengua, que facilitará al menor en un futuro, integrarse al comercio, obtener ingresos y tener un mayor intercambio con personas externas a la comunidad, no es de sorprender que un alto porcentaje de entrevistados haya asegurado que sus hijos tienen problemas para aprender y emplear su lengua materna (77.4%). La explicación principalmente sostenida por los padres con hijos en 1° y 3° (Figura 16), afirma que los problemas se deben a que ellos mismos ya no les enseñan el otomí, además de que evitan usarlo al hablarles, pues prefirieron fomentar el uso del español y contribuir a su pronta adquisición y dominio; asunto que se torna de mayor importancia, si se considera que los menores están en una escuela, donde la lengua que se acepta no es la propia.

No obstante que los padres, prefieren emplear el español cuando se dirigen a los hijos que van a la escuela, sí hacen uso y anteponen el empleo de la lengua materna en casa o fuera de ella, cuando se comunican entre sí, cuando lo hacen con otros familiares o bien, con la gente de la comunidad; ello como fue señalado, origina que los hijos entiendan el otomí, pero que no puedan usarlo o lo empleen inadecuadamente; por ejemplo como una madre indicó: *“yo no lo uso ni su padre con él, por eso mi hijo no sabe regresar”*, lo que se refiriere a que el menor aunque entiende el otomí, cuando intenta contestar en la misma lengua, no logra hacerlo. Este hecho, deja de lado que la lengua materna constituye el medio a través del cual, el menor indígena se identifica e integra con los miembros de su comunidad, siendo parte de sus hábitos, la forma de asimilar su cultura y una manera particular de interpretar la realidad que lo rodea (Ros, 1981).

El preferir no enseñar a los hijos la lengua materna y la penalización que sufren estos últimos al emplearla en la escuela, podrían estar presentes cuando alumnos que cursan

3° o 5°, manifiestan a sus padres que el otomí no les gusta, y cuando tienden a desvalorizarlo al compararlo con el español como la lengua "de progreso", que les permitirá a su juicio, tener una condición económica y social mejor que la de sus padres. De ahí, que los problemas en el aprendizaje y empleo de la lengua materna, se atribuyan principalmente a una falta de práctica fuera de la escuela y al rechazo; en este caso, se encuentran quienes son criticados por gente adulta de la comunidad, debido a que no usan su lengua, ni siguen la costumbre cuando platican, pues contestan siempre en español, aunque se dirijan a ellos en otomí.

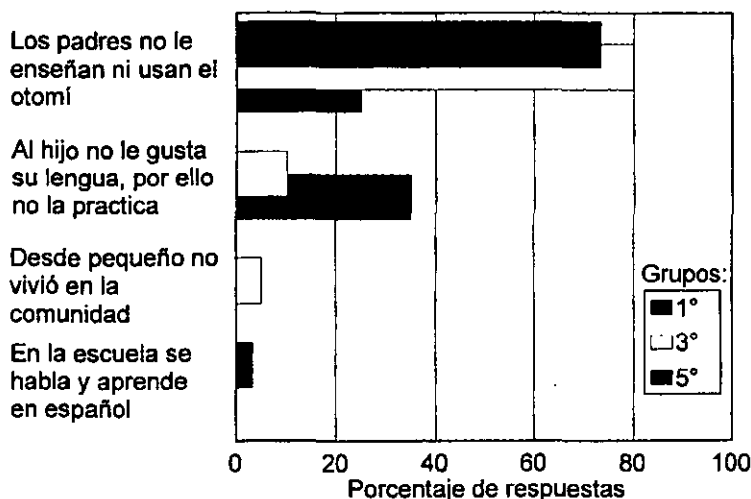


Figura 16. Motivos que explican por qué los hijos tienen problemas para aprender su lengua materna.

Hechos como los reportados, son indicativos de lo señalado por Iano (1990, como se cita en Aclé, 2000): el contenido, estilo y utilización de la lectura y escritura, tal como se promueven en la escuela, a menudo están bastante alejados de la forma del lenguaje que los estudiantes viven en sus comunidades de origen; de ahí que, aceptar el lenguaje tal como se emplea en la escuela, puede implicar la negación de su propia cultura. Lo anterior, apunta al prestigio establecido socialmente entre las lenguas; con respecto a ello, Berns (1992) señala que los aprendices de una segunda lengua, pueden manifestar actitudes positivas o negativas hacia la misma, lo que depende del prestigio que consideren que tiene, evitando usarla si la perciben como inferior social y culturalmente, si creen que es menos correcta, más informal o con una pronunciación vulgar. Dicho

prestigio y aceptación hacia una lengua, agrega, se da por asociarlas por ejemplo con los profesionistas, el poder, el dominio, la modernidad, la perfección y la autoridad.

Lo anterior, se refleja en los comentarios señalados por una joven otomí de 20 años, quien acompañó a su madre el día de la entrevista, momento en que pudo notarse una clara pérdida de su lengua y costumbres propias y un cambio de expectativas en relación con la edad de casamiento y el valor que para la mujer tiene estudiar. De inicio, mencionó que estudiaba la preparatoria y que vivía en el Distrito Federal —su vestimenta ya no era la tradicional de la mujer de esta comunidad—; reiteró que no le gustaba el otomí ni el pueblo, por lo que no pretendía regresar a vivir ahí y que sólo quería presenciar las fiestas del Santo Patrono. Señaló sólo hablar español y ser ayudada por sus hermanos para comunicarse con personas de la comunidad que no lo hablan; agregó que aún no quiere casarse y menos, con alguien otomí; afirmó que aunque su familia y la gente del pueblo la critiquen y digan que ya está grande para casarse, o que presume al ya no emplear el otomí, quiere seguir con sus estudios, progresar y trabajar en el D.F. La información anterior, muestra que el adquirir una segunda lengua, también conlleva el aprender elementos de una segunda cultura (Baca & Cervantes, 1989).

Los datos anteriores, apuntan a una pérdida paulatina de la lengua y cultura materna en las generaciones jóvenes de la comunidad otomí estudiada; ello, a partir de que la lengua es uno de los elementos fundamentales para definir, caracterizar o identificar a un grupo, además de que es esencial en la comunicación e intercambio de ideas, pues permite transmitir y compartir conocimientos y experiencias, de tal forma que sin ella, no sería posible la existencia de la cultura y la creencia en un mismo origen (E.A.-U.A.E.M., 1991). En este punto, hay que mencionar la influencia que los padres tienen en la aceptación o no de la propia lengua. Los siguientes estudios, son ilustrativo de este hecho.

En una comunidad otomí de San Miguel Tlazintla, Gómez (1982) encontró que los niños, mantienen actitudes negativas hacia las lenguas indígenas, a partir de prejuicios de los adultos (el maestro, por ejemplo); lo que origina que no muestren apego ni lealtad hacia su lengua y cultura en general y que tiendan a desplazar su lengua al no utilizarla ni transmitirla, lo que contribuye a que poco a poco se pierda. Otro ejemplo, está en el estudio realizado por Calvo y Donnadiou (1992), donde los indígenas mazahuas del estado de México, hablantes de su lengua vernácula, tienden a negar que la hablan y evitan que se note cuando la emplean, por no desear que sus hijos la aprendan, ni la

continúen hablando. Dicho mensaje, asimilado por los niños, origina que no les guste hablar su lengua por temor a ser criticados, o que sirva de motivo de burla; además, se destacó un mecanismo de represión de los padres hacia la población infantil: "*mi papá me pega si me oye hablar el mazahua*". En este sentido, la lengua se transforma en símbolo de vergüenza, por oposición a la nueva lengua que se asocia al progreso, al ascenso social (Tabouret-Keller, 1988) y a la aceptación. De esta forma, el empleo de una lengua que no es la indígena, ofrece la posibilidad de integrarse en otro grupo y de identificarse, con una cultura distinta a la propia y más valorada (Gómez, 1982).

¿Ha visto si su hijo tiene problemas para aprender las costumbres de aquí en donde vive, lo que la gente acostumbra hacer? (20)

Sí, ¿Por qué cree que sean?

Un alto porcentaje de padres (57%), indicó que sus hijos tienen dificultades para aprender las creencias y costumbres de su comunidad, entre ellas, las del nacimiento, matrimonio, la muerte, jurar, saludar, ayudarse en el trabajo, practicar el trueque o las relativas a la vestimenta y al uso del otomí; ello, a partir de tres motivos principales. Como se muestra en la Figura 17, la explicación apuntada por todos, señala que el no hablar la lengua materna, limita al menor para aprenderla, entenderla, participar y relacionarse con quienes practican las costumbres de sus antepasados, como las del día de muertos o las que caracterizan a los entierros, los casorios, etc. Motivos específicos fueron mencionados para los hijos de 5°, quienes además de indicar a sus padres que prefieren no usar el otomí, les han manifestado que no quieren aprender ni practicar las costumbres de su comunidad, nuevamente en un afán por progresar; ejemplo de ello, está en relación con el empleo del chincuate y la faja, que aún se encuentra en la vestimenta de algunas niñas pequeñas, pero no de las mayores.

Al igual que en el aprendizaje y uso de la lengua materna por parte de los hijos, en el aprendizaje y práctica de las costumbres otomíes, está implicado el papel que los padres asuman en su enseñanza, lo que repercutirá en su aceptación y valoración; por ejemplo, entre las madres que no enseñan a sus hijos el otomí y que prefieren no usarlo, se encuentran aquéllas cuya vestimenta ya no corresponde a la que comúnmente acostumbran emplear las mujeres en San Pedro Abajo; cinco de ellas, usaban el pelo

muy corto e indicaron que no les gusta usar chincuete, que al usarlo se sienten "indias", que ellas sí habían estudiado la secundaria y que algún tiempo habían vivido en el D.F.; a partir de ello, prefieren que sus hijas ya no usen la vestimenta tradicional para que sean "modernas"; lo anterior, apunta igualmente a identificar al español y a la vestimenta occidental con el progreso, lo que implica a su juicio, ser más fácilmente aceptadas fuera de su comunidad, además de que les facilita integrarse a la sociedad mayor.

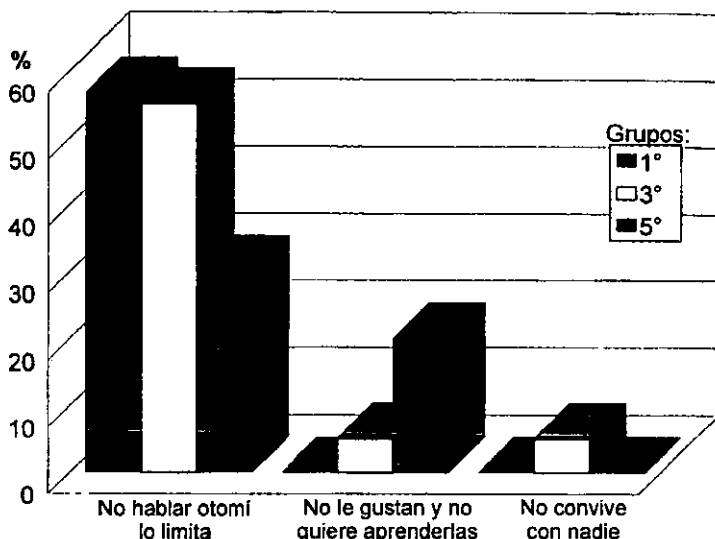


Figura 17. Argumentos de los padres, para explicar por qué sus hijos tienen problemas para aprender las costumbres de su comunidad.

Ejemplos de la pérdida de otros aspectos, además de la forma de vestirse, se encuentran en mujeres que prefieren no seguir las costumbres de su comunidad, a partir de que priorizan trabajar en lugar de casarse a temprana edad, cuidar hijos, soportar los tratos del marido, sufrir económicamente o quedarse bajo la vigilancia de la suegra. Con respecto a ello, una joven de 16 años, señaló:

...si me caso ya no me dejaría trabajar, aunque lo haya acordado desde antes. Mi destino sería quedarme con la suegra mientras él se va a trabajar; no me permitiría trabajar, me sacaría del trabajo. No quiero eso. Los hombres son muy presumidos, presumen lo que no tienen, las mujeres son muy trabajadoras. Los maridos las engañan, no tienen dinero ni negocio. Si piden el gasto las golpean; si se ríen con otras personas, se piensa que son fáciles. Yo no quiero eso.

De esta forma, entre los alumnos de la escuela *Sebastián Lerdo de Tejada*, se encuentra una pérdida paulatina en el aprendizaje y empleo tanto de la lengua materna, como de las creencias y costumbres propias, momento en el que deben retomarse entre otros aspectos, las expectativas que padres e hijos tienen en relación con la escuela y el aprendizaje del español. Esta pérdida paulatina, ya había sido apuntada por Caballero (1985), cuando indica que a pesar de que en el núcleo otomí de Temoaya, se conservan aún las costumbres y tradiciones dentro de un cierto aspecto de pureza, existe:

un debilitamiento progresivo en el carácter fundamental de sus prácticas colectivas o familiares las que se desfiguran y se desnaturalizan al adaptarlas, muchas veces, a gustos exóticos y a exigencias oficiales que se han desarrollado gracias a los intercambios económico y político con otros centros de población de cultura más avanzada. (p. 9)

En este punto, es interesante destacar la influencia que tiene una escuela monolingüe español en sus alumnos, habitantes de una comunidad indígena como la estudiada; donde a través de su personal, se penaliza el empleo de su lengua materna, en el afán de que dominen más rápidamente la lengua oral y escrita a través de la cual, se tiene acceso al currículo. Pudo constatarse, que cuando los niños empleaban el otomí dentro del salón, seis de los siete profesores tendían a penalizarlo y a desaprobarlo; de ahí, que su empleo fuera limitado muchas veces a escenarios más allá del salón o de la escuela misma; así también, se originaban burlas y amonestaciones por parte del maestro, cuando los alumnos hablaban español con la entonación que emplean en otomí, o cuando omitían, sustituían o agregaban letras o sílabas a las palabras, por ejemplo, *tortía* (tortilla), *amarío* (amarillo), *pa'* (para), *maistro* (maestro), *haiga* (haya), etc.

Situaciones como éstas, dejan de lado una cuestión importante: que los niños no llegan a la escuela como tabla rasa, existen procesos de socialización previos que se ensamblan con todo aquello que se aprende en la escuela (Safa, 1992). Para comprender lo anterior, debe asumirse que el niño posee desde que nace, modelos de lenguaje naturales, siendo los padres, participantes activos en su desarrollo; de ahí que el ambiente familiar, proporcione al menor patrones de entonación, estructuras sintácticas, vocabulario y formas de expresión (Mahoney & Weller, 1980, como se cita en Acle, 2000). Del Río y Alvarez (1992) puntualizan la importancia de que la escuela: "*deje de suponer que realiza una educación sin entorno, sin contexto, (...) lo que equivale a un conocimiento sin mundo, a un aprendiz o alumno sin un lugar en él*". Agregan que es importante lograr que

la escuela deje de ser para el niño la fuente de conocimientos verdaderos pero no reales, donde se da "la extraña conducta de un niño extraño con un adulto extraño en una situación extraña". A partir de ello, es que Reid (1988, como se cita en Acle, 1997) afirma que los maestros más efectivos, son aquéllos capaces de ayudar a los alumnos a: establecer un puente entre lo nuevo y lo familiar; crear experiencias que los hagan sentir que el aprendizaje es motivante y significativo; y, que les ayuden a reconocer la integridad de sus propios sistemas de vida.

Así también, debe considerarse el impacto que tiene la escuela en la cultura de sus alumnos, cuando por ejemplo, en ella se enseñan cantos y bailables ajenos a la misma y cuando los libros de texto, muestran una realidad en su mayoría ajena a lo que se vive fuera, en el afán de que adquieran conocimientos que no encuentran utilidad en la comunidad, y al dejar de lado la importancia de usar materiales instruccionales que promuevan el empleo de la lengua materna en los hogares, que reflejen y validen las experiencias y aspiraciones de los estudiantes (Baca & Payán, 1989). De esta forma, se excluye de la escuela la práctica y aprendizaje de sus danzas, cuentos, música, leyendas, etc., elementos culturales que conforman como señala Sandoval (1996), el conjunto de la cosmogonía indígena, lo que los hace diferentes.

No he visto que mi hijo tenga problemas para aprender las costumbres de la comunidad

De la totalidad de padres, los que sostuvieron que sus hijos aprenden y practican las costumbres otomíes sin ningún problema (43%), argumentaron que se debe principalmente a que saben, entienden y valoran su lengua materna. Se especificó que para que los hijos de 1º y 3º adquieran las costumbres otomíes, es de gran importancia la valoración que sus padres tengan de su lengua primaria; de esta forma, conforme se le enseña al menor a hablar y valorar el otomí y se le ayuda a comunicarse con los demás, se motiva que adquiera y valore las costumbres propias, por ser lo propio y lo heredado; ello por un lado, a través de explicarle su significado e importancia, y por el otro, al hacerlo participe en situaciones reales, mostrándole cómo y cuándo se llevan a cabo.

¿Usted cree que hay otras cosas también importantes que debe enseñarle a su hijo? ¿Cuáles? (4)

Si se recuerda que tres, son los aspectos más valiosos que el profesor ha enseñado a los hijos y, que éstos tienen problemas tanto en el aprendizaje como en el empleo de la lengua y costumbres propias, es importante subrayar la presencia de padres (38%) que no supieron qué más podrían enseñar a sus hijos, o que afirmaron que ninguna otra cosa era importante, lo que refiere nuevamente a la importancia que se le asigna al maestro como agente de conocimiento: “no sé, lo que quiera enseñarle es bueno”, “no sé, él sabe qué”. En cambio, otros (62%) incluyeron entre los aspectos también importantes, los que se sintetizan en la Figura 18, entre ellos la lengua y las costumbres propias.

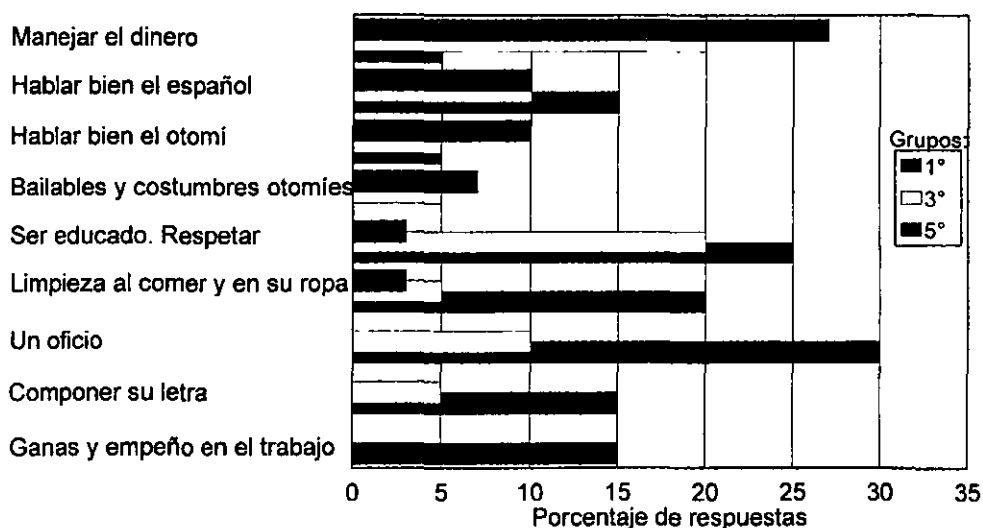


Figura 18. Aspectos que el maestro también debe enseñar a mi hijo.

Los padres con hijos en 1°, más que los otros, buscaron rescatar el aprendizaje y la práctica de su lengua y costumbres propias; para las hijas se subrayó por ejemplo, el aprender los bailes tradicionales, el bordado y el tejido con ganchillo, actividad esta última, importante para el ingreso económico de las familias. Así también, se enfatizaron dos aspectos importantes para la vida futura del hijo varón, con serias implicaciones en el comercio, actividad principalmente desarrollada por sus padres: el dominio del español y el manejo del dinero:

*"sepa muy bien hablar el español, palabras de significado difícil";
"maneje, cuente dinero y reciba cambio..., haga muy bien las cuentas pa' vender".*

En cambio, para los padres con hijos en los siguientes grados educativos --en especial para aquéllos que los tuvieran en 5º--, los puntos indicados van más allá del ámbito escolar; pues tienen que ver con la adquisición de hábitos, conductas, habilidades, etc., que les permitirán en un futuro no muy lejano, ser más fácilmente aceptados al salir de su lugar de origen, conseguir más rápido un empleo o, para que la gente se acerque a ellos y decida comprarles sus productos: ser educado, tener buena conducta, respetar a las personas, mejorar los hábitos de limpieza y componer la letra. Así mismo, los padres con hijos en 5º dieron importancia al hecho de que en la escuela se les enseñe un oficio y los motive, para realizar el trabajo que les permitirá la subsistencia diaria.

¿Le ha dicho al maestro que se las enseñe?

Si bien para un alto porcentaje del total de padres, existieron aspectos que los maestros también deben enseñar, hubo quienes afirmaron que es preferible no decir nada (42%); los siguientes comentarios, apuntan como causas, el carácter del profesor o la convicción de que éste sabe qué hacer:

*"el maestro sabe lo que debe enseñar",
"no me haría caso, es muy enojona", o bien,
"si los otros no dicen nada, yo tampoco, él sabe".*

Para finalizar, cabe destacar que hasta la fecha de realización del presente trabajo, ninguno de los padres que sugirió personalmente al maestro alguno(s) de los tópicos antes apuntados (20%), había podido constatar o al menos sabía, que éste se los enseñara a sus alumnos; lo que apunta básicamente, a la necesidad de comunicación entre el maestro y los padres. El que estos últimos, elijan temas para que sean expuestos en el ciclo escolar, además de que especifiquen las actividades a través de las que se tratarán de cubrir, es una forma que debe aprovecharse para promover la participación parental (Yanok & Derubertis, 1989); esto, permitiría a los padres comprometerse más activamente --junto con el maestro--, en actividades como la toma de decisiones, que afecten directamente la educación escolarizada de los hijos. No obstante, la situación encontrada en los grupos bajo estudio, apunta a lo que Aguirre (1990) sostiene, en cuanto

a que si la escolarización no toma en cuenta la experiencia cultural que origina la socialización, e ignora la lengua y la cultura indígenas, deja a un lado una porción importante de la realidad; y también podría agregarse, contribuye a incrementar la distancia entre lo enseñado en la escuela y lo que se aprende en la casa, además, en una lengua que no es la materna. A partir de ello, es que Aguirre (1990), afirma que el maestro que tiene por responsabilidad la tarea de enseñar:

es depositario obligado del acervo básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación. Cuando mayor sea su comprensión intercultural, más eficaz será su labor de transmitir e innovar ambas culturas; pero su función más importante es la de traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena, para enriquecerlas con préstamos que fundamenten su desarrollo. Esta función sólo pueden llevarla a cabo maestros competentes, que tengan como calificaciones, además del adiestramiento profesional, el bilingüismo indo-ladino, la destreza en el manejo conjunto de las dos culturas, la membresía de origen en uno de los dos grupos y la membresía de adopción en el otro. El maestro de procedencia india tiene especial utilidad en los años primeros de la escolarización, en que el niño indígena es introducido, inesperadamente, en el medio extraño y artificial de la escuela. (pp. 33-34)

Así también, es necesario tener presente lo subrayado por Ortiz y Yates (1989), en referencia a los padres que no pertenecen al grupo cultural y/o lingüísticamente dominante del país, y que encuentra coincidencia con los padres otomíes: el respeto que suelen mostrar hacia la autoridad —los maestros—, y que debería ser aprovechado y dirigido para lograr una participación significativa y un mayor compromiso; lo que contribuiría a evitar la presencia de padres, que al apoyarse en el hecho de que los maestros son las personas que mejor conocen los programas de sus hijos, afirmen que la toma de decisiones es competencia únicamente de la escuela (Lynch & Stein, 1987).

¿En alguna ocasión, ha estado usted en el salón mientras los niños y las niñas trabajan? (5)

De acuerdo con Gamse (1994), el invitar a los padres a participar en aspectos que conciernan a la puesta en práctica del programa, es una medida que favorece la vinculación padres-escuela; sin embargo, es interesante advertir, que sólo el 22% del total de los padres otomíes, han podido estar en el salón en las horas de clase, aunque no precisamente para los fines señalados. Este hecho, apunta a lo encontrado por Lynch y

Stein (1987), quienes indican que es posible que los padres hayan visitado el salón de clases para observar la instrucción, pero que esto no significa que tomen parte activa en ella, ni con el profesor. Lo anterior adquiere mayor trascendencia, al considerar que conforme los hijos acceden a mayores grados educativos, son menos los padres otomies a quienes alguna vez se les ha permitido estar en el salón mientras los alumnos trabajan. Afortunadamente, esta vía no es la única fuente de información que se utilizan los padres para saber qué enseña el maestro a los hijos, aunque sí constituye una opción menos, para contribuir a que los padres tomen parte en la educación escolarizada.

Sí. ¿Qué ha visto que hacen?

En este punto, conviene hacer una diferenciación entre los padres con hijos en 1° y 3° -- quienes señalaron lo que éstos hacían--, con los de 5°, que aunque presentes, no pudieron hacerlo: *"aunque veo, no sé qué hacen, no entiendo, ai está nomás agachados"*. De los que indicaron lo que han visto, se desprende la información contenida en la Figura 19: tareas que forman parte del currículo escolar para cada grado y que hablan, de actividades que cotidianamente se realizan al interior de aula en pro del aprendizaje. Las respuestas, priorizan que los niños de 1° y 3°: *"escriben letras o el dictado"*; *"leen, revisan sus libros"*; y además en el caso de los de 3°, se anotó que *"los niños suman, restan"*.

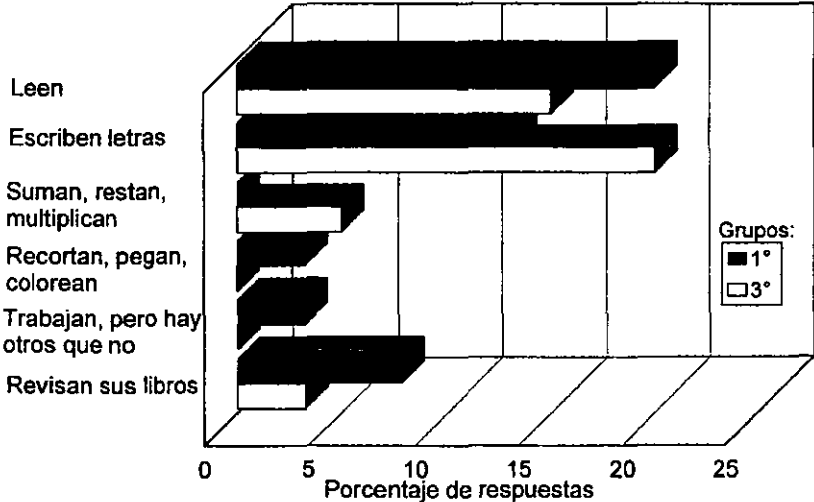


Figura 19. Actividades que los hijos realizan en el salón de clases, de acuerdo con lo observado por los padres.

Los padres con hijos en 1°, también hablaron de la existencia de niños que trabajan, a diferencia de otros que no lo hacen, aunque no pudieron especificar algo más en cuanto a esta afirmación. Es importante mencionar, que sus respuestas se orientaron además, a citar actividades que realiza el maestro y el interés que muestra en sus alumnos:

*"el maestro ayuda a los que no saben", "escribe en el pizarrón",
"revisa los cuadernos...", les toma lectura",
"se ve que el maestro tiene interés y capacidad, quiere que todos avancen".*

¿Por qué nunca ha estado en el salón mientras los niños y las niñas trabajan?

De la totalidad de padres, un alto porcentaje (78%) señaló nunca haber estado en el salón mientras los niños trabajan; vale apuntar, que esta respuesta fue más empleada, por los que tenían hijos en 5°. Los motivos contenidos en la Figura 20, señalan:

1) No tener tiempo, por realizar actividades varias en ese mismo horario, lo que remite a la organización social familiar y específicamente, a la ocupación —en especial de la madre—, en pro de la subsistencia diaria y el bienestar de sus miembros:

*"cuido a mis hijos..., voy a la milpa..., tejo..., trabajo en casa...",
"trabajo, soy la responsable del dinero".*

2) Argumentar que no existe una solicitud verbal del profesor para poder hacerlo:

"nunca me lo ha pedido el maestro" o "él no me llama, no dice".

3) Considerarse incapaz de entender, a partir de las habilidades que se poseen en lectura, escritura y cálculo, competencia en el español y/o porque las actividades que realizan los hijos son de una complejidad cada vez mayor.

Otros argumentos, que justifican nunca haber estado en el salón en las horas de clase, se atribuyen al personal de la escuela —maestros y directora—, por lo que se prefieren evitar situaciones incómodas o acusaciones injustas; ello, atañe a lo señalado por Sussell et al. (1996), en cuanto a que existen educadores que aplican el poder que sienten tener en la escuela, sin aceptar la importancia y el valor de la experiencia que los padres poseen:

*"no vengo pa' que la maestra o la directora no me digan que interrumpo",
 "pa' que no me corran, el maestro dice que lo dejemos trabajar, senoja y dice que no distraigamos",
 "él no lo permite, cuando vengo, no sé qué pasa allí, hablo en el patio".*

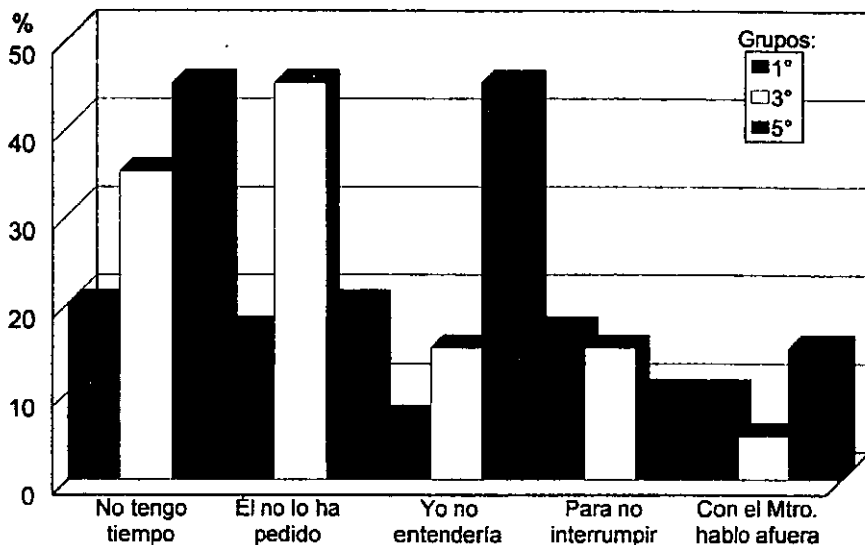


Figura 20. Motivos que explican por qué los padres nunca han estado en el salón mientras sus hijos trabajan.

¿Le ha preguntado a su hijo qué le gusta hacer en la escuela? (14)

Sí, ¿Qué le ha dicho el niño?

Sólo el 47% del total de padres, dijo haber hecho esta pregunta a sus hijos; lo que tiene que ver con los patrones de crianza de las familias otomíes, con la obediencia que se debe a la figura paterna y con la comunicación existente al interior de la familia y con los propios hijos. Es importante notar, que conforme los hijos acceden a mayores grados, es menos frecuente que los padres lo hagan. En la Figura 21, se observa que las explicaciones de los que cursan 1°, conciernen primeramente al gusto por la lectura, la escritura, el dictado y la realización de tareas; además de disfrutar el deporte y el juego (brincar, correr, etc.), el recreo, la venta del desayuno, los cantos y la plática con los amigos, recuérdese que en la organización y funcionamiento de sus familias, existen obligaciones y responsabilidades específicas a desarrollar cuando no van a la escuela,

momento en que el juego y la recreación como tales, muchas veces no están presentes. En este punto es preciso señalar, que el recreo constituye para los niños un momento de recreación importante, donde en comparación con el aula, existe una menor normatividad y vigilancia sobre las actuaciones propias y ajenas (Safa, 1992).

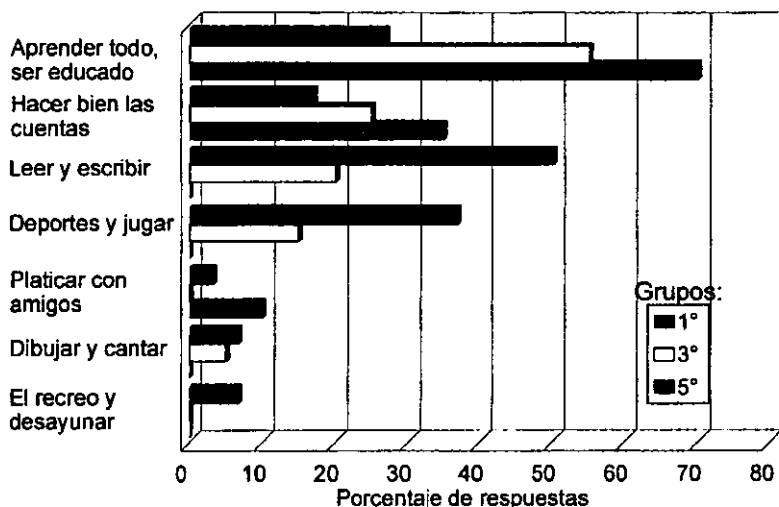


Figura 21. Aspectos que los hijos señalan a sus padres, cuando éstos les preguntan qué les gusta hacer en la escuela

En relación con ello, la mayoría de las afirmaciones que hacen alusión a los hijos de 3° y 5°, reflejan su gusto por aprender todo, hablar bien, ser educados y hacer bien las cuentas. Asimismo, apuntan hacia: (a) el interés por asistir a la escuela y por aprender; (b) la importancia que éste tiene para la vida futura y su implicación en el ingreso económico y; (c) el valor que se atribuye a todo lo que el maestro enseñe, lo que coincide con el valor que sus padres asignan a la figura del maestro. Comentarios que apuntan a lo anterior, son los siguientes:

*"dice le gusta ir, quiere aprender cómo hacer las cosas que el maestro deja",
 "le gusta ir pa' aprender todo lo que el maestro enseña",
 "que le gusta ir estudiar pa' trabajar y ganar mucho dinero".*

Debe mencionarse que, aprender a realizar operaciones aritméticas elementales, es un punto que desde el primer grado, forma parte del interés de los hijos por asistir a la escuela; el que los menores de los tres grados lo hayan señalado a sus padres, confirma

el valor social que en las familias se atribuye a la escuela para aprender aspectos como los mencionados, además de su implicación en la vida futura. Así, el gusto por hacer cuentas se enriquece poco a poco en los hijos, máxime si son varones; por un lado, cuando se percatan de la utilidad que tiene en la vida diaria, en el trabajo de sus padres y en el ingreso que perciben; y por otro, cuando en la familia se les habla de la utilidad y de los beneficios que tiene la escuela. Este interés, se adquiere de forma similar al del comercio, con su consiguiente valoración para la subsistencia de las familias.

Respecto a las expectativas, Safa (1992) encontró que para los niños de primaria, la escuela es el lugar al que van a aprender y a jugar, en donde van ampliando el campo de sus habilidades y conocimientos, y el sitio en el que el tiempo es a veces agradable. El interés por tanto, es obtener un título que certifique sus esfuerzos y el tiempo allí transcurrido: tener un título es tener casi todo, pues en general, conlleva la posibilidad de encontrar un trabajo; para otros cuantos, representa estudiar la secundaria o una opción terminal de educación media, aunque también como medios para encontrar un mejor trabajo. Los hijos, saben que sus padres valoran la escuela y las expectativas que poseen con respecto a ello, coinciden con las de sus padres; los motivos de asistir, refieren al conocimiento y la conciencia de que, en esta sociedad, es indispensable saber leer, escribir y contar; además, tienen claro que no desean ser lo que sus papás son: albañiles, obreros, sirvientas, desempleados, etc. De igual forma, saben de la falta de escolaridad de la mayoría de sus padres; se dan cuenta que muchas veces, saben más que ellos y reconocen que no cuentan con su ayuda para realizar sus tareas escolares.

Los resultados de la comunidad otomí que nos ocupa, al igual que los de Safa, distan de los encontrados por Ros (1978), donde la escuela primaria para los hijos de campesinos indígenas en la sierra tarasca, es el lugar en que se usa una lengua extraña, con un horario inflexible --que no se adapta al trabajo cotidiano de sus hogares--, donde el aprendizaje compite con el que se realiza en la familia, siendo más útil el de ésta, o el aprender a cultivar la tierra, más que aprender a duras penas a leer y escribir deficientemente; aspectos que se traducen en aburrimiento e inasistencia, influenciados por una falta de interés de sus padres en los asuntos escolares. Sin embargo, el valor que tiene la escuela para los hijos de los padres comerciantes del mismo estudio es diferente, pues tiene coincidencia con lo señalado por los padres otomíes de San Pedro Abajo, en su mayoría también comerciantes: la escuela es útil para salir de la comunidad

y hasta para ya no regresar jamás; asunto que confirma, que la intensidad de la demanda de educación, depende también del contexto socioeconómico en que viva la familia (Schmelkes, 1997), ya que la escolaridad no tiene las mismas implicaciones para un menor que se dedicará al campo, que para otro en cuya familia se valora llegar a ser comerciante y el adquirir las habilidades que le permitirán lograrlo.

La falta de interés en el trabajo que se realiza en la escuela, señalado por Ros (1978), también fue apuntado por Greaves (1976): a partir de que en muchas familias el padre no tiene un empleo fijo, debe complementarse su ingreso con el trabajo de sus miembros; de ahí que para los hijos, la escuela si no es un estorbo, tiene importancia secundaria, por lo que se destaca el ausentismo y la deserción; ésto, a pesar de que para los padres sea importante proporcionarles una actividad conveniente, momento en que la escuela es una mejor opción que el vagar en las calles, aunque ello no asegura el interés de los menores o de los padres en el trabajo escolar.

Las situaciones mostradas en los estudios anteriores, y las referidas al medio otomí, reiteran que la familia, es un espacio donde se da la identificación y la pertenencia, en la que se vive y aprenden los esquemas básicos de percepción, sentimiento y acción; donde se definen los objetivos, las metas y los medios para la educación de los hijos, y donde las técnicas de socialización se basan en la observación, la imitación y la experimentación; proceso entrelazado con la vida diaria, donde el niño aprende aquéllo que debe hacer y saber en el ahora y en el mañana: al niño se le enseña a trabajar, trabajando (Safa, 1992).

No, ¿Por qué no le ha preguntado a su hijo?

De acuerdo con Tseng y Hsu (1991), la cultura influencia la naturaleza de las relaciones entre padres e hijos, lo que tiene que ver con los padres de la escuela de San Pedro Abajo: de la totalidad de participantes, sobresalen aquéllos que no preguntan a sus hijos qué les gusta hacer en la escuela (52%), y aunque los motivos dados son diversos, es más frecuente que no lo hagan, conforme sus hijos se acercan al final de la educación primaria. Por un lado, no tiene importancia preguntar a los que van en 1° o 3°, al considerar que por su edad, aún no piensan muy bien; lo que se relaciona con la creencia antes mencionada, relativa a la edad de la razón: *"está chico, no tiene pensamiento"*; comentarios que están matizados también, por el hecho de que mientras el hijo es

pequeño, la madre es responsable de que estudie, de ahí que no tiene caso preguntarle. Hubo además, quienes afirmaron que como saben que a sus hijos no les gusta ir a la escuela, no tiene importancia preguntarles, sólo hay que mandarlos: *"pa' qué, yo lo mando aunque no le guste"*; los motivos que explican por qué a los hijos no les gusta ir, hablan de que prefieren no hacer nada; de que les cuesta trabajo realizar lo que el maestro les pide; de que lo que les enseñan además de leer, escribir y contar no les sirve fuera de la escuela; de que no tienen el material necesario; o bien, de que como ya saben leer, quieren trabajar, que *"les da flojera ir"*; o que por asistir, *"no ven cuando se van a casa"*, recuérdese que en esta comunidad, es costumbre casarse a edades tempranas.

Debe comprenderse que, cuando el niño indígena entra en contacto con una lengua que no es la propia, no sólo tendrá problemas en lo que se refiere a la formación de nuevos conceptos, sino también en el aprendizaje, entendimiento y traducción de los mismos a su lengua materna, y por ende, a su realidad (Ros, 1981). En tal caso, para entender las frases que enuncie el maestro sobre realidades, no puede apelar a la experiencia previa que tenga de ellas; tales palabras, incluso si conoce o sospecha su traducción, no movilizan su experiencia anterior ni tienen connotaciones cognitivas o afectivas (Siguán & Mackey, 1986). Si a lo anterior, se añaden las enseñanzas propias de la escuela que el niño debe asimilar; como lecciones de geografía, matemáticas, y/o historia; resulta que casi todo lo que debe hacer y aprender, es diferente a lo que se le ha enseñado a través de la educación informal en su hogar y en su propia comunidad (Ros, 1981).

La existencia de hijos a quienes no les gusta ir a la escuela, a partir de que no encuentran coincidencia entre lo que ésta enseña y lo que se aprende y utiliza fuera, tiene que ver con que los programas que se implementan, son básicamente los mismos que se han instituido en los centros urbanos, basados fundamentalmente en los libros de texto gratuitos, por lo que la educación resulta irrelevante para ellos y el proceso ineficaz, lo que da por resultado una distribución desigual de oportunidades escolares (Coronado et al., 1984; Guevara et al., 1992). De ahí, que Dean et al. (1993) propongan que los materiales instruccionales, se elaboren apegados a la realidad, evitando el uso de estereotipos y generalizaciones acerca de los grupos, y donde se incluyan a los grupos que conforman la sociedad; además, de que incorporen adecuadamente puntos de vista, actitudes, reacciones, experiencias y sentimientos de grupos culturales diferentes.

Los motivos relacionados con los hijos otomíes de 3° y 5°, son diferentes: los padres no les preguntan, porque suponen que éstos no van a querer decirles, o bien, porque padres e hijos no tienen tiempo; lo que se agudiza en el caso de los que cursan 5°, a partir de que es mayor su participación en actividades para la subsistencia diaria de sus familias: para las hijas por ejemplo, ir al nixtamal y para los varones, cortar la leña. Ésto, habla de lo señalado por Tseng y Hsu (1991), quienes apuntan que las relaciones padres-hijo, pueden ser afectadas por la falta de tiempo de los primeros, además del tamaño de las familias y el número de hijos.

Por otro lado, también existieron los padres otomíes que indicaron no haberlo hecho, porque no se les había ocurrido: *"no se me había venido a la cabeza, pero lo voy a hacer"*, *"no lo tenía en mente, se me había pasado"*. Lo anterior, deja de lado que la comunicación con los hijos y más con adolescentes, es una parte esencial para lograr interacciones significativas (R.I.E., 2000), pues como señalan Tseng y Hsu (1991), cuando estas interacciones tienden a ser distantes y serias en naturaleza, dificultan el intercambio de ideas y de sentimientos.

¿Le pregunta a su hijo cómo va en la escuela? (11)

Sí, ¿Qué le ha dicho el niño?

Es costumbre preguntar a los hijos cómo van en la escuela (91%). Sin embargo y como se aprecia en la Figura 22, en algunas ocasiones aunque el hijo de 1° o el de 3° diga que va bien, los padres no le creen, pues sostienen que a esa edad aún no piensan bien, -- *"todavía no entran a la edad de la razón"*--; por ello y como se muestra en las siguientes afirmaciones, sólo se les da crédito, cuando señalan que lo que dijo el profesor. De cualquier forma, se concede una mayor credibilidad a los hijos que cursan 3° y 5° grado:

"que dice el maestro que voy bien";

"el hijo dice que va bien, pero no sé si es cierto, hasta que me diga la maestra",

"él no dice que la maestra le dice que va bien, así no le creo".

Otro comentario que con frecuencia han indicado los hijos varones que cursan 5°, es el que confirma la falta de sentido que adquiere la escuela, cuando han aprendido a leer, escribir y contar, puntos necesarios que a su juicio, les permitirán integrarse al comercio: *"mi'jo se aburre, ya sabe leer y contar, le gusta la escuela pero quiere trabajar"*. A ello, se

suman aseveraciones que hablan de no entender lo que el maestro enseña, y de que éste no se detiene a explicarles. Como puede observarse, cuando se pregunta a los hijos cómo van en la escuela, las respuestas se dirigen a mencionar diversos indicadores en cuanto a ir bien o mal: saber leer, estudiar, aprender, entender, tener buena conducta, poner atención, sacar buenas calificaciones, hacer bien las tareas; o bien, que estas últimas, además de las cuentas, dictados, letras, etc. están mal hechos por lo que tal vez van a reprobado. De la información obtenida, se destaca en primer término, la presencia del factor edad de los hijos para creerles o no, en el caso de que afirmen que van bien en la escuela; en segundo, la credibilidad que los padres dan a todo lo que el maestro señale; y tercero, que cuando ya se sabe leer, escribir y contar, es momento de dejar la escuela e integrarse al comercio, lo que da por hecho que ésta ya cumplió con su objetivo. Finalmente, se afirma que la información que los hijos dan a sus padres, matiza los aspectos que se comunican a los cónyuges, familiares y vecinos cuando se les habla del hijo que asiste a la escuela; ello, contribuye a conformar el conocimiento de los padres en cuanto los aspectos educativos de los hijos y en relación con su aprendizaje escolar.

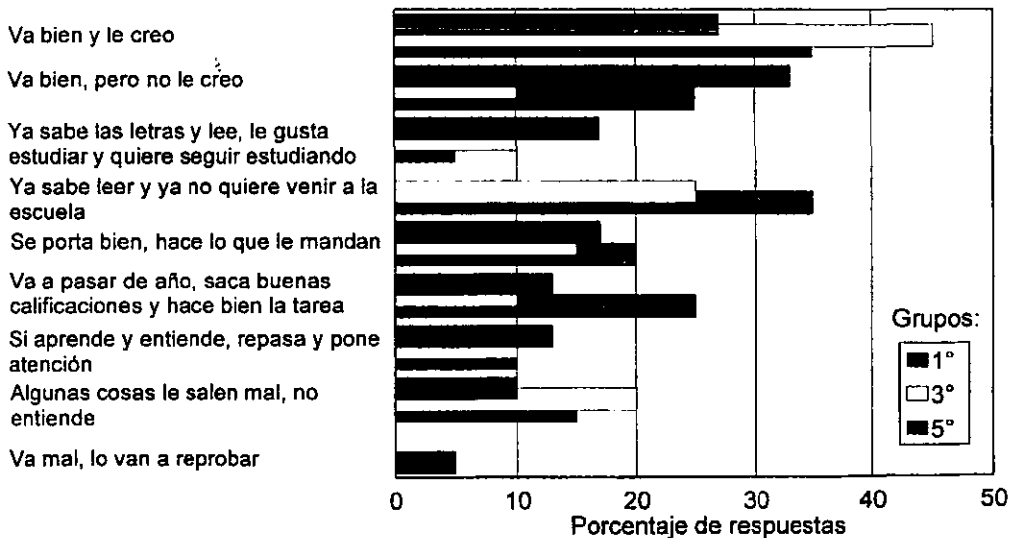


Figura 22. Aspectos que los hijos indican a sus padres, cuando éstos les preguntan cómo van en la escuela.

La información señalada por los padres, en cuanto al descontento de sus hijos por asistir a la escuela, a partir de que ya saben leer, escribir y contar, confirma lo reportado por la

E.A.-U.A.E.M. (1991), acerca de la influencia que tienen los factores socioculturales y económicos, implícitos por ejemplo, en el desempeño de alguna actividad de apoyo económico como el pastoreo, la siembra, la cosecha, etc.; actividades de gran utilidad práctica y beneficio inmediato en las familias, que al no tener implicación con los conocimientos adquiridos en la escuela, contribuye a que los alumnos, se empiecen a alejar hasta que se apartan totalmente de ella. A ésto y como señala Aguirre (1990), se agrega que en la escuela se subtrae al niño de su ambiente familiar, de la disciplina paterna, de las ceremonias en que se expresan las obligaciones de parentesco y de las normas que regulan la conducta sexual; a cambio, añade, se le introduce una gran parte del día en un medio extraño, sujeto a la enseñanza sistematizada de ideas y patrones de actividad muy alejados de sus intereses, obligado a la disciplina escolar y a la presencia de una autoridad ajena.

En relación con lo anterior, Shea y Bauer (2000), indican que uno de los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de grupos étnicos, culturales y lingüísticos minoritarios -- como los niños otómíes de Temoaya en la escuela monolingüe español--, es la falta de congruencia entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela. Los autores, hacen alusión a dos estudios, uno de ellos es el de Resnick (1987), quien sugiere que el aprendizaje escolar es discontinuo en relación con la vida diaria, pues en la escuela se valora: la cognición individual en lugar de la compartida; la actividad mental, sobre la manipulación de herramientas; y se manipulan los símbolos en vez del razonamiento contextualizado. El segundo estudio citado, apunta a lo indicado por Au (1980), quien afirma que al trabajar con aprendices que poseen una cultura diferente a la mayoritaria, debe desarrollarse un contexto social que sea cómodo tanto para el maestro como para los aprendices, lo que se logrará entretejiendo el contenido derivado de los textos y la experiencia personal, lo que refiere a conectar el aprendizaje, con las experiencias de vida de los estudiantes (Wells, 1990).

No, ¿Por qué no le pregunta?

Son diferentes las causas del porqué no se pregunta a los hijos de 1°, 3° y 5° cómo van en la escuela (9%); los motivos que se relacionan con el hijo que cursa 1°, refieren a su edad: *"mi hijo todavía no sabe... no piensa"* o bien, porque el maestro es quien les informa; los relativos a los que cursan 3° apuntan: *"no me dice nada y tengo que*

preguntar al maestro... mi hijo me distrae con cualquier otra cosa"; finalmente, se indicó no preguntar a los que cursan 5°, porque es algo que no se les había ocurrido o definitivamente, porque no le creen al menor.

¿Revisa los cuadernos de su hijo?

Sí, ¿Para qué se los revisa? ¿Cada cuándo se los revisa?

Es costumbre revisar los cuadernos de los hijos para conocer su desempeño (86.6%); esta práctica, es realizada por todos los padres de 1°, aunque está menos presente conforme los hijos acceden a mayores grados escolares. Los motivos de dicha revisión pueden observarse en la Figura 23, donde se subraya hacerlo para saber si el hijo trabajó en la escuela y más específicamente, para ver qué hizo y cuántas hojas hizo, más no para saber si está bien lo realizado, lo que es comprensible a partir de las habilidades en lectura y escritura de la mayoría.

Para saber:

Si trabajó, qué y cuánto hizo

Si lo calificaron y qué calificación sacó

Cómo va, en qué avanza

Si ya hizo la tarea o para mandarlo a que la haga

Si viene a la escuela

Cómo hace su letra y si escribe

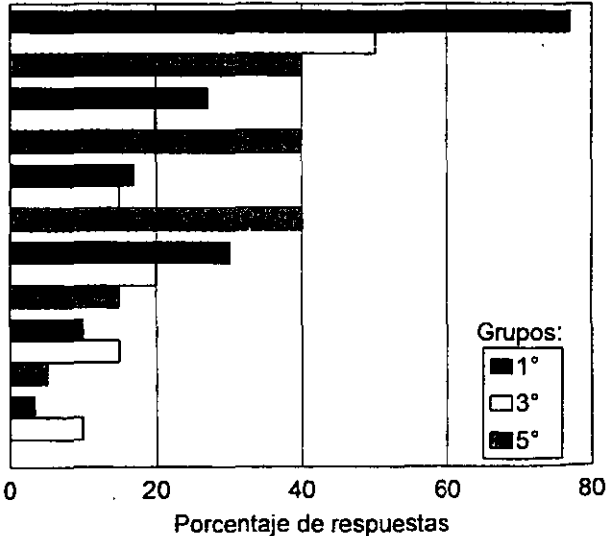


Figura 23. Motivos por los cuales, los padres revisan los cuadernos de sus hijos.

Específicamente, quienes tienen hijos en 1°, indicaron revisar para constatar si el menor ya hizo la tarea o para mandarlo a hacerla, motivo al que cada vez menos recurren los

padres de grados posteriores. Otras razones, están relacionadas con: evitar reclamos del maestro o que éste los manden llamar; verificar el uso adecuado de los materiales que se le compran y si aún los tiene; tratar de que el hijo sienta que se pone interés en lo que hace: *"pa' que ponga empeño al saber que se lo voy a revisar"*.

De igual manera, la revisión de cuadernos fue una opción importante con los hijos en 5° grado; a pesar de los problemas existentes para interpretar un número, letra o palabra asignado a un trabajo: se busca revisar que lo realizado esté bien y si los hijos trabajaron y/o qué calificación obtuvieron, aunque esto se concrete básicamente a constatar si llenaron varias hojas. Aspecto importante también, es la frecuencia con que se realiza dicha revisión de cuadernos; a partir de los datos contenidos en la Figura 24, se afirma que es un asunto de gran trascendencia, pese a las múltiples actividades que se realizan día a día en la búsqueda de la subsistencia diaria e independientemente, de la efectividad que pudiera tener. La mayoría de los que tienen hijos en 1° lo hace diariamente, mientras que lo más usual cuando los hijos van en 3° o 5°, es una o dos veces por semana. No obstante, hubo padres con hijos en 1° o 3°, que lo hacen rara vez al mes, por no tener tiempo suficiente; o bien, aquéllos con hijos en 5° que lo hacen cada ocho, 15 o 20 días.

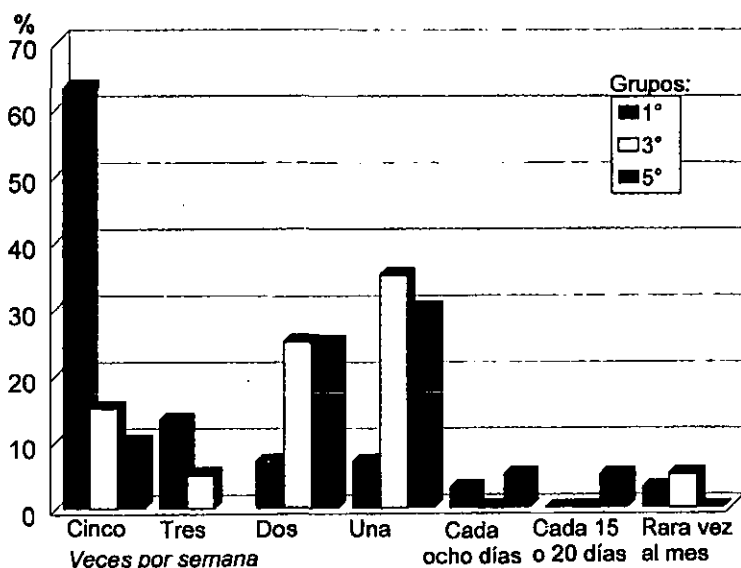


Figura 24. Periodicidad con la cual los padres revisan los cuadernos de sus hijos.

No, ¿Por qué no se los revisa?

Los motivos de quienes nunca realizan la revisión de cuadernos (13.4%), hablan de no entender lo que hacen los hijos de 3° o 5°; o definitivamente, refieren a no tener tiempo.

¿Sabe usted si el maestro califica los trabajos que hace su hijo? (7)

No sé. ¿Por qué no lo sabe?

Todos los padres dijeron saber que los profesores califican los trabajos de sus hijos; sin embargo, no todos pudieron indicar cómo lo hacen y qué significado tiene, lo que refiere a que aunque están conscientes que se evalúa a sus hijos, no toman parte activa en ello (Lynch & Stein, 1987). Como se aprecia en la Figura 25, algunos padres con hijos en 3° y 5° se encuentran en esta última situación (15%); no obstante, asumieron su responsabilidad, y manejaron como motivos su falta de tiempo y el no contar con las habilidades que les permitan hacerlo: *"no hay tiempo para revisar", "no entiendo..., no sé cómo revisa..., casi no sé leer..."*. De manera particular, padres con hijos en 3°, se refirieron a motivos ajenos a su voluntad: *"el hijo no nos enseña los cuadernos, no dice"*.

Sí sé cómo lo califica. ¿Cómo lo hace?, ¿Qué he visto que pone en sus trabajos?

De la totalidad de participantes, los que indicaron cómo califica el profesor (85%), añadieron que al conocer las calificaciones que se asignan, saben si sus hijos aprenden; como se aprecia en la misma figura 25, indicaron la existencia de tres formas para calificar:

- Pone números.**
- Marca aciertos y errores (taches, palomas).**
- Anota letras y/o palabras.**

No obstante que predominan las calificaciones con números, debe mencionarse que casi la mitad de los padres (42%), no pudo indicar lo que ésto significaba o implicaba; situación similar existió, con las letras asignadas (e.g. *B, R, MB*). A diferencia de ello, debe anotarse que los padres poseen una mayor comprensión del significado de palabras (*Regular, Bien, Revisado, etc.*), debido a que piden a alguna persona de confianza, les

lea y explique si ello implica una calificación buena o mala, entre ellos el propio hijo, otros familiares o vecinos, el maestro del menor u otros hijos. De acuerdo con Jayanthi et al. (1997), Ortiz y Yates (1989), el que los maestros ayuden a los padres a entender e interpretar la información que se les proporciona, al considerar la lengua que se emplea ya sea de forma oral o escrita, o sus habilidades en lectura y escritura, habla de que están conscientes de los antecedentes característicos de los padres, y de que tratan de motivarlos para que participen más en los asuntos de la escuela.

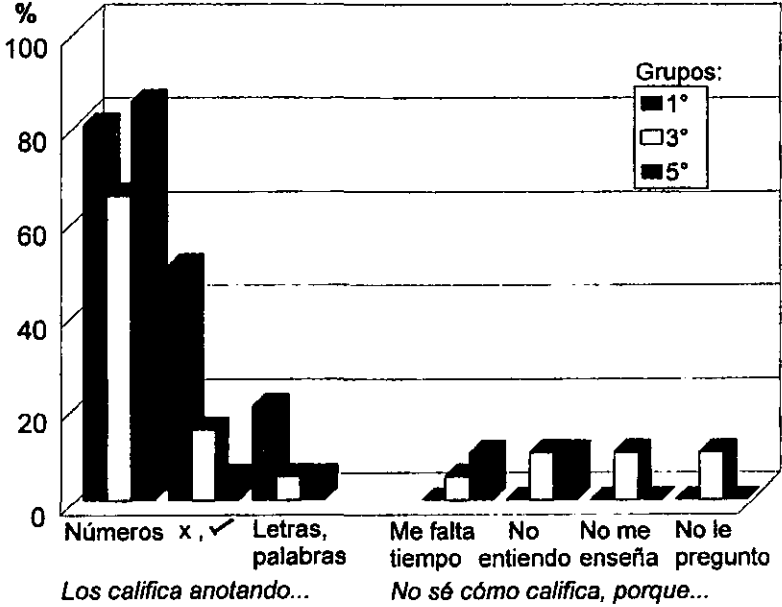


Figura 25. Forma en que el maestro califica los trabajos escolares, y argumentos de los padres que no saben cómo lo hace.

¿Sabe cómo va su hijo en la escuela? (11)

No sé cómo va mi hijo, ¿Por qué no sabe?

Acorde con los estudios que muestran que los padres de medios rurales, son más conscientes del nivel escolar alcanzado por sus hijos, que de las estrategias empleadas por el maestro y del qué enseña (Gamse, 1994), un mayor índice de padres otomíes saben cómo van sus hijos (97%), y menos son los que conocen qué aprenden (88%),

aunque sólo sea un conocimiento básico del contenido de la educación. Por tanto y de manera general, los padres pueden afirmar cuál es la situación de sus hijos y son los menos, los que no saben si van bien o mal (3%), debido a que no entienden lo que el maestro les dice y además, porque no pueden leer los papeles que se les enseñan. Por ello, los datos que se presentan a continuación, se refieren a quienes saben cómo van sus hijos y los argumentos en los cuales apoyan sus afirmaciones.

Si, mi hijo va bien. ¿Cómo sabe que va bien?

Un alto porcentaje del total de padres (65%), saben que sus hijos van bien en la escuela; es relevante indicar, que los que tienen hijos en 5° fueron quienes principalmente aseguraron ésto. Como se observa en la Figura 26, en esa afirmación se consideran los comentarios del profesor y sobre todo, el no tener quejas de él; además de haber constatado que el hijo sabe leer, escribir y/o que puede hacer cuentas, que habla mejor el español o que saca buenas calificaciones. De esta forma, cuando los hijos acceden a mayores grados, se apuntan con más frecuencia las calificaciones, como el indicador que confirma que van bien en sus estudios; en otros casos, el indicio es que hagan la tarea sin ayuda, sin preguntar y sin tener que apurarlos.

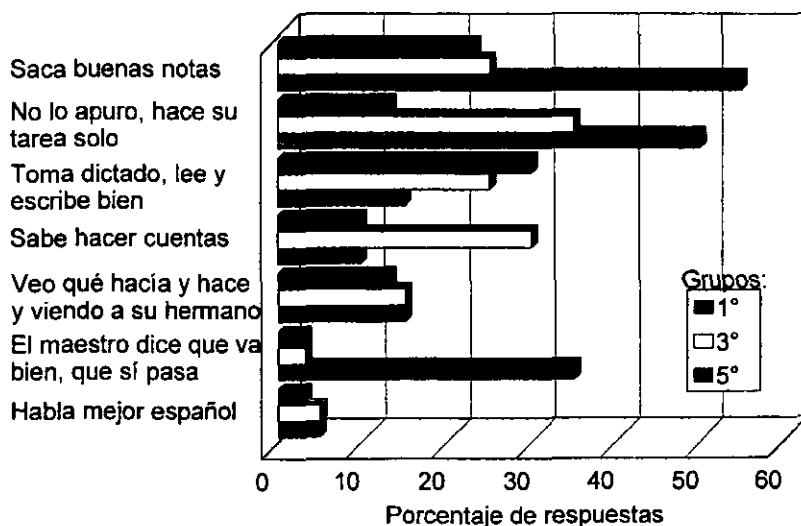


Figura 26. Aspectos que los padres consideran al afirmar que sus hijos van bien en la escuela.

Otra forma en que los padres se dan cuenta de que el hijo va bien, se presenta cuando lo comparan con él mismo, recordando qué sabía y hacía cuando entró y qué sabe y hace ahora; o bien, comparándolo con hermanos que no quisieron estudiar o con los que estudian y cursan mayores grados.

Sí sé, mi hijo va mal, ¿Qué ha visto que le falla?

Al afirmar que el hijo va mal en la escuela (32%), básicamente se argumentaron cinco aspectos: nuevamente se considera a la lectura, la escritura y el cálculo como los principales indicadores (Figura 27), lo que además tiene coincidencia con la prioridad que se asigna al español y a las matemáticas en el currículo escolar. Asimismo, los padres con hijos en los tres grados, hablaron de que éstos no hacen adecuadamente la tarea y de la lentitud en los trabajo que realizan, lo que se concretiza en afirmaciones como la siguiente: "es muy lento en todo, no hace bien la tarea, tiene cabeza dura, no le'ntra".

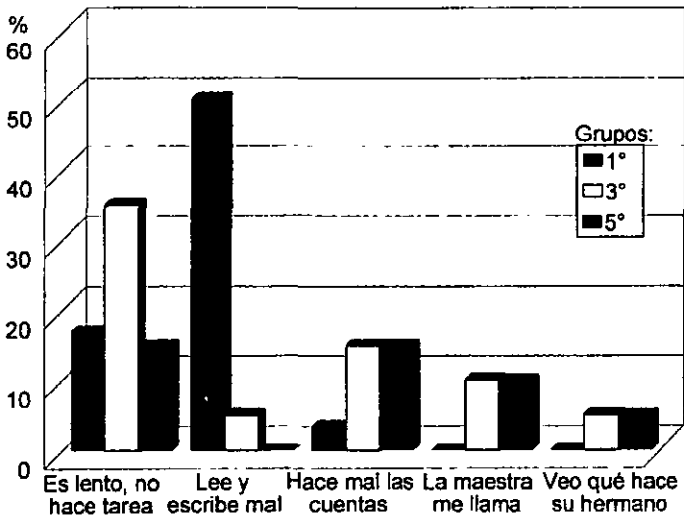


Figura 27. Aspectos por los que se asegura que los hijos van mal en la escuela.

Hay que tener en cuenta, que los que padres con hijos en 1°, fueron quienes más frecuentemente aseguraron que éstos iban mal, que tenían problemas para aprender; lo que se relaciona con que en este grado, los padres aún pueden "supervisar" los trabajos que realizan y también, ayudarlos en actividades relacionadas con el aprendizaje de la

lecto-escritura, como colorear, dibujar, pegar y/o recortar, siempre que el tiempo, la ocupación y el número de hijos lo permita; además de que los padres se apuntan como los responsables de sus estudios –tanto en teoría como en la práctica–. Comentarios como los siguientes, hablan de los problemas detectados en la lectura y la escritura:

"no lee ni escribe bien, lo hace mal y despacio",

"no hace bien las letras, poco se le entiende, no hace bien los dictados",

"hace letras muy grandotas y se sale de los cuadritos", "no separa las palabras".

A diferencia de ello, para saber que los hijos de 3° y 5° van mal, se emplean uno o varios de los siguientes tres indicadores: que el hijo haga mal las cuentas y que no sepa las tablas de multiplicar; que el maestro los llame, para indicarles que el menor va mal y va a reprobado; y también, al comparar lo que sabe y hace actualmente, con respecto a otros hermanos, familiares o vecinos que van en el mismo grado y que van a aprobar el ciclo escolar.

4.04 Categoría IV. Relación maestro-padres

Para identificar el vínculo existente entre el maestro y los padres, que permite a estos últimos mantener contacto con la escuela, conocer el desempeño y aprovechamiento de los hijos, además de diversas medidas para apoyarlos –relacionadas o no con su aprendizaje escolar–, se abordan los siguientes aspectos: si los padres conocen al maestro, saben su nombre y percepción en cuanto a cómo los trata éste (preg. 1); papel de la lengua materna en la comunicación con el profesor (preg. 21); asistencia, percepción y contenido de las juntas grupales y de los encuentros con el maestro (pregs. 2 y 7); planteamiento de dudas sobre la enseñanza de los hijos (preg.10), y; sugerencias a los padres, para apoyar a los hijos en sus tareas (preg. 8) o cuando van mal (preg.12).

¿Conoce usted al maestro de su hijo? (1)

¿Sabe cuál es su nombre?

De la totalidad de entrevistados, un alto porcentaje (94%) afirmó conocer al maestro responsable del grupo de sus hijos y saber además, su primer nombre; la mayoría eran padres con hijos en 1° o 3°. Ésto, es de gran utilidad práctica para los padres, ya que de no saberlo, no los dejarían entrar a la escuela, no podrían identificarlo para hablar con él, ni tampoco lograrían acercársele para preguntarle por sus hijos (Figura 28). Lo anterior, fue constatado a través de la observación cotidiana: se procuraba mantener la reja de entrada cerrada, aproximadamente 30 minutos después del inicio de clases (9:30 a.m.) y hasta antes de las 14:00 hrs., momento en el que terminaban las labores diarias; por ello, si algún padre pretendía entrar en ese intervalo de tiempo, necesitaba señalar con qué profesor iba, a qué salón y para qué asunto. En muchas ocasiones también, cuando se solicitaba al conserje dejar pasar a algún padre en específico o, a los que se citó a junta, éstos debían indicar el nombre del profesor. De esta forma, el saber su nombre, constituye una medida de control utilizada por la escuela para permitir el acceso.

Ahora bien, los padres que no conocen al profesor, también aseguraron desconocer su nombre (6%), debido a que no se lo han preguntado: *"no se me había ocurrido que tenía*

que saberlo, yo vengo a preguntar por mi hijo". En este caso, se encontró a los que después de ser cuestionados por el conserje, no se les permitía entrar, aunque tuvieran un motivo específico: preguntar al maestro cuál era el desempeño de sus hijos.



Figura 28. Madres otomíes afuera del aula esperando al maestro.

¿Cómo lo trata el maestro?

Todos los que conocen al maestro, indicaron *"me trata bien, se interesa"*; los otros, dijeron: *"no sé como me trata, casi no lo conozco"*, o prefirieron no contestar.

¿El hablar otomí le ayuda a usted a comunicarse con el maestro? (21)

No le ayuda, ¿Por qué?

Los aspectos lingüísticos, se encontraron implicados en la forma en que se relacionan padres y maestros: aunque para todos los padres, el hablar otomí facilita comunicarse con la gente de su comunidad, un alto porcentaje (95.6%) indicó que esta lengua no

ayuda en la comunicación con el maestro, básicamente porque éste no la habla ni entiende, lo que en algunas ocasiones va más allá, pues parece por comentarios como los siguientes, que además no la valora y que reconoce sólo al español, como el medio a través del cual vale la pena comunicarse:

"la maestra sólo sabe español, si le hablo en otomí no entendería, no es de aquí",

"dijo que sería bueno saber otomí, pero que no lo entiende",

"el maestro nos dice, si vienen aquí, hablen en español, yo eso no entiendo",

"dice: eso es sólo para que hablen entre ustedes, así no avanzarán".

Comentarios como éstos, hablan de que entre los profesores de esta escuela rural, existen diferencias en el respeto y sensibilidad hacia las diferencias lingüísticas y culturales de los padres; de ahí, que para poder relacionarse y comunicarse con los padres, se requiere ante todo, una conciencia y aceptación de las diferencias (National PTA, 2001). Como se muestra en la Figura 29 y no obstante, que hablar en otomí dificulta la comunicación con el maestro, además de que en la escuela no es costumbre ni se permite usarlo, la mayoría de los padres con hijos en 1°, se encuentran gustosos porque en ella se hable español, y porque sea la lengua en que aprenden sus hijos. Afirmaciones como la siguiente, apoyan el aprendizaje del español, como uno de los motivos por los cuales se les envía a la escuela monolingüe y hablan también, del por qué existen madres que ya no enseñan el otomí a los hijos que van a la escuela, ni usan con ellos su lengua materna; además, dan cuenta de los problemas, resistencia y/o rechazo que muchos hijos tienen para aprender y emplear la lengua y costumbres propias:

"aquí yo hablo español pa que me entiendan, el libro viene en español y a mi hijo, le enseñan el español, pa' eso lo traigo".

El que los padres no encuentren de inicio, mayor problema al usar el español en su relación con el profesor, también está matizado porque la comunidad es básicamente bilingüe y porque ellos también lo son (95.6%), aunque existan problemas en la comprensión e interpretación de lo comunicado en la escuela, que repercuten en la intervención que pudieran tener en la educación escolarizada. De esta forma, los problemas que poseen los padres en la competencia del español, están implicados cuando reportan sentirse incapaces de comprender lo que el maestro les explica --por ejemplo, cuando les dice qué ha enseñado a sus alumnos--, o cuando no pueden entender, lo que el maestro indica a sus alumnos, en el caso de que hayan estado dentro

del salón durante las horas de clase. Ésto, encuentra coincidencia con lo argumentado por Chavkin (1989, como se cita en Shea & Bauer, 2000), pues aunque los padres que pertenecen a grupos culturales y lingüísticos diferentes al de la sociedad mayor, desean participar en la educación de sus hijos, no cuentan con las estructuras ni las estrategias apropiadas para hacerlo: la comunicación no ocurre debido entre otros factores, a la falta de recursos para hacerlo. No obstante lo anterior, es necesario desarrollar el enlace, contacto y la comunicación frecuente entre el maestro y los padres, de donde se desprende el tomar conciencia en cuanto a las diferencias culturales y lingüísticas que pueden presentarse en las interacciones maestro-padres; diferencias, que juegan también un papel importante en la forma en que puedan comunicarse para tratar todo lo relativo al niño, ya que *"la lengua es esencial donde la información debe ser intercambiada, considerada y actuada"* (Lynch & Stein, 1987).

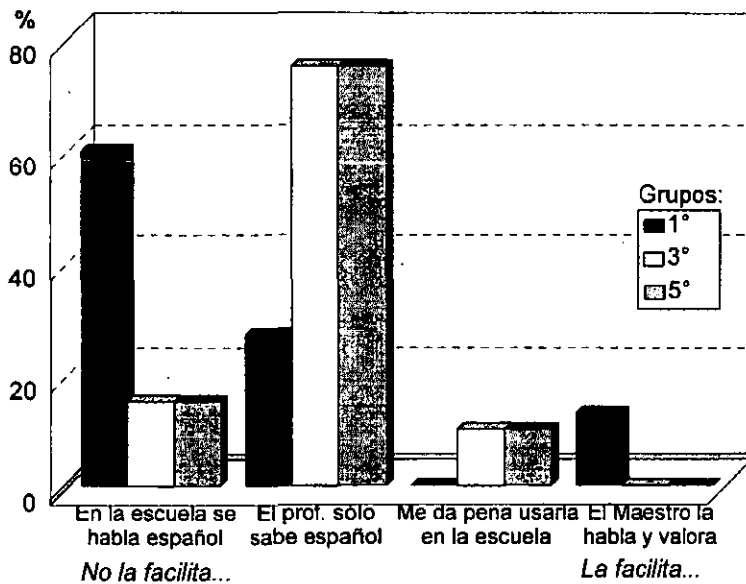


Figura 29. La lengua materna de los padres, como facilitadora de la comunicación con el maestro de grupo.

Un último motivo que explica por qué el usar otomí no ayuda a comunicarse con el profesor, es el señalado por algunas madres cuyos hijos asisten a 3° o 5°: sentirse ignorantes, apenadas y cohibidas al usar su lengua materna en la escuela, lo que habla de una autodesvalorización, que matiza por un lado, la enseñanza de la lengua materna y

costumbres propias a los propios hijos y por el otro, el papel que jugarán al transmitirles o no la valoración de lo propio. Ésto, se encuentra implicado en el hecho de que algunos hijos de 3° y 5° año, no quieren aprender o practicar su lengua materna y costumbres, a la vez que muestran un mayor valor y agrado por el empleo del español, considerado por ellos como la lengua del progreso.

Sí, ¿Cómo le ayuda?

Como se ilustra en la figura anterior, sólo algunos padres cuyos hijos cursan 1°, afirmaron que la lengua materna facilita la comunicación con el maestro; ello, en el caso de que éste la entienda, hable y valore, pues así conceptos utilizados en español que no entienden, el profesor puede explicárselos en su misma lengua, el otomí. De igual forma, si el maestro emplea el otomí, es más fácil preguntarle y comprender cómo va el hijo en sus estudios y tratar de poner en práctica lo que se les solicita; así también, permite a los padres con poca competencia en español, preguntar en su propia lengua, asuntos varios relacionados con el menor, o bien, comunicar sus expectativas con respecto al trabajo escolar, lo que se considera una estrategia importante para fomentar su participación y para reducir los problemas de comunicación con el maestro (Jayanthi et al., 1997). Hay que señalar además, que el hecho de que el profesor fuera otomí, viviera en una comunidad otomí muy cercana, y valorara en grado sumo su lengua y cultura propias, permitió a estos padres una mayor comunicación con él; de ahí que los encuentros personales, informales y directos padre-maestro realizados fuera de la escuela, facilitarían la comunicación bidireccional y contribuirían a una mayor relación y acercamiento, pues sin tantas distracciones, ambos podían tratar lo relativo a la escuela (Kay & Fitzgerald, 1997; Yanok & Derubertis, 1989).

Más ventajas se encontraron en el caso del maestro que pertenecía al mismo grupo indígena, pues trataba de hacer conscientes a los padres, del deber de enseñar a los hijos a emplear y valorar su lengua y costumbres propias; para ello, se mostraba como ejemplo, de que ser otomí y usar su lengua materna, no limitan el progreso y el acceso a mayores niveles educativos. Este hecho, concierne a lo ya señalado en otros estudios (E.A.-U.A.E.M., 1991; Gómez, 1982), en cuanto a que los maestros más idóneos para la conducción de la educación escolarizada en zonas indígenas, son los nativos de la

región, que residan en la misma comunidad, la conozcan y que además, valoren las particularidades propias del grupo al que pertenecen.

De esta forma, el que los padres puedan comunicarse con el profesor en la misma lengua primaria resulta de gran trascendencia, pues aunque la mayoría eran bilingües español-otomí, no todos poseían el mismo dominio del español: muchos de ellos, presentaron problemas de comprensión y fluidez en esta lengua, por lo que reiterativamente empleaban ejemplos o silencios para hacerse comprender; el tener en cuenta lo anterior es de vital importancia, si se busca realmente comunicarse con los padres. Ésto, es indicativo de que la participación parental en la educación escolarizada de los hijos, puede verse limitada también por las características de su producción verbal. Un estudio en el que se describen estos aspectos, es el de Coronado et al. (1984), quienes encontraron que las madres otomíes, están conscientes de los problemas que tienen para hablar en español; principalmente, muestran dificultades para expresarse, poca fluidez, uso de enunciados breves o incompletos con poco contenido informativo, o empleo de oraciones que no logran comunicar un mínimo de información. Se añade a ello, el uso de pausas en las oraciones como un recurso para dar a entender lo que no se puede expresar; ausencia de concordancia en el género y el número, dificultad en el uso de preposiciones y en la conjugación de verbos, por lo que es posible suponer un desconocimiento del funcionamiento de las conjugaciones verbales en español; de esta forma, concluyen, las madres poseen un dominio del español muy variado por lo que su experiencia comunicativa también lo es.

Resultados similares fueron encontrados por Gómez en 1982, cuando reporta que personas de una comunidad otomí, presentan al hablar en español las siguientes particularidades: ausencia de sujetos, préstamos del otomí y español, errores de conjugación y de concordancia entre sujeto y verbo, ausencia o uso inadecuado de pronombres y conjunciones, orden sintáctico confuso, ausencia de cohesión textual, uso excesivo de muletillas y en general, errores de pronunciación.

Estudios como éstos, apuntan a la importancia de considerar las implicaciones del lenguaje en el afán de que los padres intervengan en la educación escolarizada de los estudiantes, de ahí que Logsdon, Taylor y Blum (1997) constaten, que si se emplea un lenguaje simple y comprensible en las interacciones con el maestro, se les facilita y motiva a relacionarse con el trabajo escolar, además de que se favorece el desarrollo de

una orientación compartida casa-escuela, donde los padres puedan entender las metas escolares y el significado de la terminología que se emplea; esto, agregan los autores, se vuelve más trascendental si se considera que durante y después de un día de trabajo y fastidio, los padres con recursos económicos restringidos, muchas veces prefieren no tener nada que ver con alguien que ocupa un lenguaje difícil de comprender; situación que podría agregarse, se torna más áspera cuando el profesor no toma en cuenta que la lengua primaria de los padres, su competencia y fluidez, es diferente a la propia. Las experiencias sucedidas en el estudio que nos ocupa, a través del contacto con los padres otomíes de San Pedro Abajo, refieren a la necesidad de tener presente que situaciones y contextos distintos, demandan diferentes habilidades de aprendizaje (Heshusius, 1991, como se cita en Acle, 2000), por lo que debe considerarse que los padres logran una mayor comprensión de lo que se les dice, pregunta o pide en español, si se toman en cuenta medidas como las siguientes: hablarles de forma pausada, con palabras sencillas y enunciados cortos; indicarles abiertamente, que pueden preguntar lo que no entiendan; respetar los momentos de silencio que establecen en la comunicación y no presionarlos con el tiempo; puntos que no es necesario considerar, cuando los padres se comunican con el profesor otomí o con gente de su comunidad a través de una misma lengua materna y con otros fines, pero que valdría la pena tener en cuenta en el intercambio lingüístico que se da en español y en relación con las cuestiones educativas de los hijos.

Cuando el maestro manda llamar a los padres y madres a junta, ¿Usted va? (2)

Los padres que asisten...

Casi la totalidad de los padres de familia (94%) asistieron al menos una vez durante el ciclo escolar, a las juntas grupales realizadas. Los temas reportados con más frecuencia, se presentan en la Figura 30: un asunto que se destaca, fue pedirles hacer la *faena* (o *faina* en palabras de muchos padres), lo que conlleva el realizar diversos trabajos físicos, como escarbar, hacer aulas, hacer reparaciones varias a las instalaciones y/o al mobiliario, pintar, limpiar, etc.; otro punto, se refiere a los materiales que debían comprar para el hijo, el mantenimiento de la escuela o, para realizar alguna reunión; en tercer lugar, está la solicitud de la cuota anual u otras aportaciones económicas para la compra de material de apoyo, mantenimiento de las instalaciones o, para el pago del conserje.

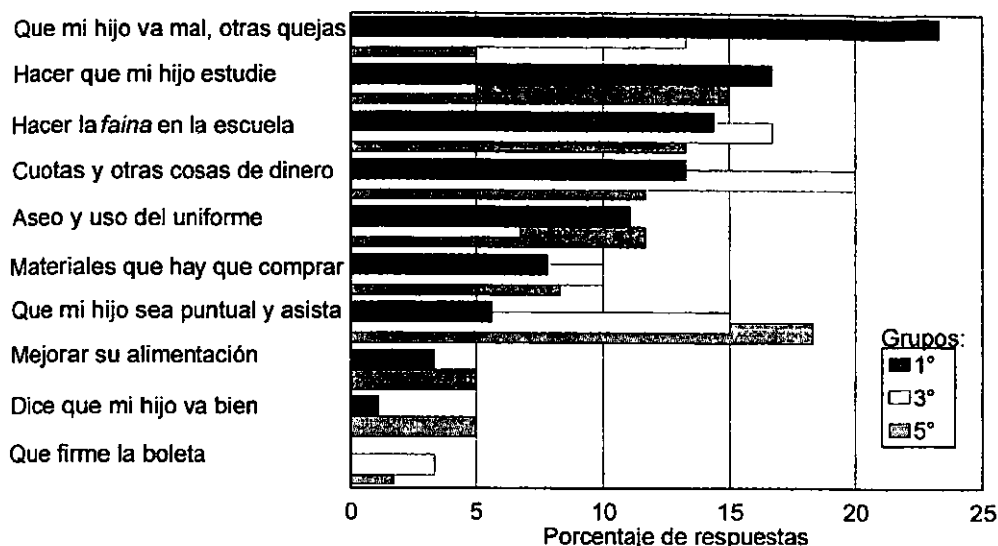


Figura 30. Temas que de acuerdo con los padres, el profesor trata en las juntas grupales.

De manera general, se destaca también un notorio contraste entre los que anotaron como temas, las quejas y el inadecuado aprendizaje del hijo, y aquéllos a los que se les informa que éstos van bien. De manera particular, los temas que de acuerdo con los padres de 1° y 3° fueron subrayados, se refieren a las *“quejas, porque el hijo va mal”*, lo que hace referencia a que se les informa acerca del incumplimiento, inadecuada disciplina y aprovechamiento del menor: *mala conducta, no saber leer, no llevar tareas, no entender, ir atrasado, no estudiar*. De esta forma, pudo constatar que cuando la mayoría de los maestros informan temas como los arriba citados, lo hacen como reclamo y reproche, además de que abiertamente atribuyen la responsabilidad a los padres; a partir de ello, podría pensarse que los profesores les solicitarían hacer algo para que sus hijos estudiaran, sin embargo y como se observa en la figura, en el caso de los padres de 3°, fue más frecuente indicarles que el hijo iba mal, que pedirles hacer algo. Esta situación, ilustra los sentimientos de ansiedad e impotencia que el maestro puede llegar a experimentar con respecto a la colaboración de los padres; lo que puede manifestarse como enojo hacia estos últimos, al responsabilizarlos del problema que presenta el niño (Bloom, 1983, como se cita en Shea & Bauer, 2000). Como señala Felber (1997), entre las estrategias para lograr la asociación de los padres con el ámbito escolar, está que el profesor les haga saber que reconoce las capacidades y fortalezas de los estudiantes,

enfocándose en ellas más que en los déficits y debilidades, lo que contribuirá a que estén más dispuestos a hablar honestamente con él.

A diferencia de lo señalado en el párrafo anterior, los padres otomíes a quienes se les pidió hacer algo, incluyeron en sus respuestas cuestiones como: ayudar a los hijos a realizar actividades, entre ellas leer, escribir, tomarles lectura y preguntarles; enseñar a los hijos lo que deben hacer, aunque el maestro no les diga cómo lograrlo; revisar los cuadernos; hasta solicitarles imponer su autoridad para que estudien: "*dice que le exija estudiar*", "*que le llame la atención*". Dada la importancia de este punto, se incluyen en esta misma categoría, mayores datos (Pregunta 12). No obstante, debe precisarse que fue muy frecuente el siguiente comentario, que apunta a una diferencia de códigos lingüísticos padres-maestro: "*dice que ayudemos a los hijos, yo no lo ayudo; si lo ayudo pa' que la escuela*", de ahí que tal recomendación no consigue lograr su objetivo, debido a que ambos mantienen una interpretación diferente con respecto a la palabra *ayudar*. para los padres, la frase *ayude a sus hijos a hacer su tarea*, implica hacérselas, por lo que no tendría caso mandarlos a la escuela y gastar, no obstante, la explicación apunta a un interés reiterado porque los hijos aprendan.

Cabe mencionar, que ciertos temas fueron más frecuentemente solicitados para apoyar a los hijos de 3° y 5°, además del relativo a la compra de materiales: puntualidad y asistencia para seguir día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje, y pedirles firmar las boletas, asunto relevante para los padres, pues les permite conocer el desempeño y aprovechamiento de los hijos, y para saber la opinión verbal del maestro.

Es necesario indicar también, que las juntas escolares siempre fueron realizadas a iniciativa del profesor: al inicio, éste presentaba los puntos generales a tratar y exponía cada una de sus propuestas y/o peticiones, las cuales básicamente tenían que ver con: el mantenimiento y mejoramiento de la escuela; solicitarles o recordarles dieran las aportaciones económicas y/o el material acordado; informarles de la realización de festivales o convivencias; señalarles el incumplimiento de ciertas normas escolares por parte de los hijos (aseo, puntualidad), o bien, hablarles de diversos puntos que los padres englobaron como *quejas*, lo que tiene que ver con el inadecuado aprovechamiento de los hijos. Mientras tanto, los asistentes en su mayoría mujeres, permanecían en silencio mientras tejían servilletas; su intervención se concretaba a escuchar al profesor sin hacer observación ni cuestionamiento alguno, aunque sí se comprometían las más de las veces

a realizar las tareas, sobre todo las relativas a la faena, asunto que coincide con lo reportado por Bertely (1992) en un trabajo realizado en una escuela primaria monolingüe español de una comunidad mazahua. El contenido de las juntas con los padres de familia otomíes, coincide también con lo señalado por Saha (1992): sirve para recordarles deberes y obligaciones con los hijos y con la escuela; sin embargo, también apunta a la necesidad de fortalecer la relación profesor-padre, por medio de reuniones periódicas, en las que se les motive por ejemplo, a hablar sobre el desarrollo, preocupaciones y aprendizaje de los hijos, dejando de lado el regaño o la cuota (Reyes, 1985).

A partir de ello, es fundamental *conocer lo que piensan los padres otomíes acerca de la información que se les proporciona en las juntas a las que asisten* (Figura 31). Un alto porcentaje (85%), concuerda en que la información es importante: para unos, implica ayudar a los hijos para que se beneficien de la educación escolarizada; para otros, la utilidad reside en el valor de estar informados:

“está bien, veo qué pasa en la escuela y sé si mi hijo estudia”,
 “así sé qué hace mi hijo”.

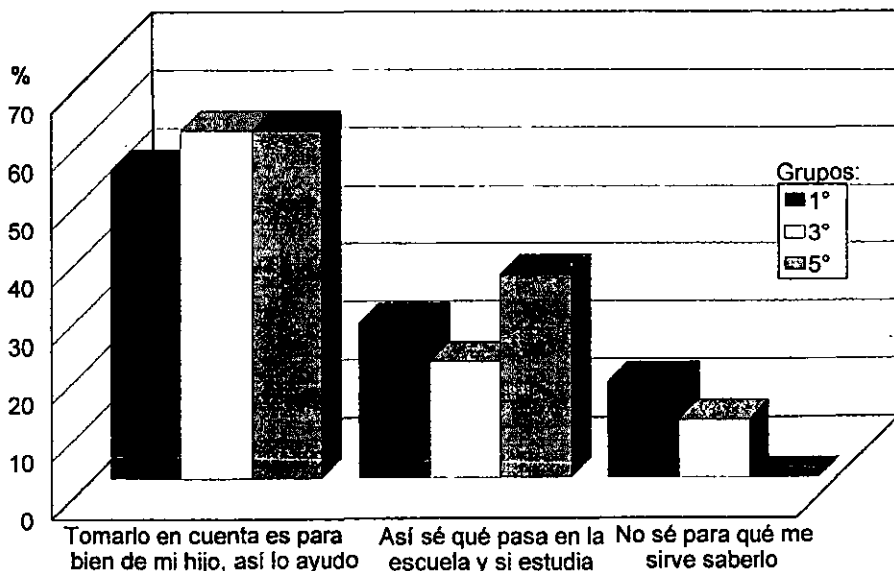


Figura 31. Utilidad que los padres asignan a la información que el maestro les proporciona en las juntas.

Finalmente, es relevante señalar que del porcentaje global de padres que asisten a las juntas, hubo quienes no saben para qué les sirve lo que les informan (8%); de ahí, que asistan porque *“el maestro tiene derecho a llamarme”*, lo que refiere a cuestiones culturales propias en relación con la figura del maestro, en las que se le guarda sumo respeto y obediencia, por ser quien enseña a los hijos lo necesario para que puedan integrarse a la sociedad mayor: por ello, como fue comentado y pudo observarse, todo lo que éste quiera enseñarle a los niños, es bueno y de utilidad.

Los padres que no asisten...

En general, tener que trabajar fue el motivo de los que no asisten a las juntas (6%), pues éstas, se llevan a cabo en los horarios en que realizan las actividades que les permiten la subsistencia diaria, máxime en las épocas de siembra o cosecha. Por ello y como fue antes apuntado, las actividades referentes a la escuela de los hijos pueden esperar, pero no, las relativas a la subsistencia; comentario que indica, que las implicaciones que se generan cuando los padres no acuden a la escuela, no son tan importantes como las que resultarían de no ir al trabajo (Shea & Bauer, 2000); así también, habla de lo señalado por Guevara, et al. (1992) en cuanto a las familias de menores ingresos: los calendarios y horarios escolares, no se adecuan a sus posibilidades, características e intereses.

Cuando el maestro lo manda llamar a usted solo, ¿Usted va?

Sí, asisto y me dice...

Al igual que en las juntas grupales, un alto porcentaje de la totalidad de padres, asiste a la escuela cuando el profesor los llama individualmente (92%). Existen diferencias en los temas abordados en las juntas de grupo y en estos encuentros; en las juntas (Figura 30), es notorio solicitarles realizar la faena y contribuir económicamente; los temas que trata el profesor cuando los llama individualmente (Figura 32), se relacionan más directamente con el aprendizaje y desempeño de los hijos, siendo importante mostrar a los padres los exámenes, las calificaciones y el pedirles firmar las boletas. No obstante, la importancia que tiene el informar individualmente a los padres cuál es el desempeño y progreso de sus hijos (Gamse, 1994), debe subrayarse lo que reiteradamente los padres manifestaron, a partir de sus propias habilidades en lectura y escritura:

"voy a ver sus calificaciones y firmo el papel, tienen números, no sé qué dicen, tienen tachas, pero pa' qué",

"veo sus pruebas, las calificaciones, aunque no sé qué dice",

"me dice que firme, pero no sé escribir ni leer, dice que ponga algo".

En varias ocasiones se constató, que si bien los profesores les solicitan revisar tales documentos y firmarlos, pocas veces se detienen a explicarles lo que significan los números, letras o explicaciones anotadas; de esta forma, los profesores se concretan a contestar *sí* o *no*, sólo cuando se les preguntaba si el hijo iba bien o mal. Esta situación de firma de boletas, como Jayanthi et al. (1997) indican, representa una forma importante para mejorar la comunicación y la relación maestro-padres, y para motivar a estos últimos a comprometerse con el trabajo escolar, específicamente en la realización de las tareas, siempre y cuando, el maestro se detenga a explicarles lo que ello significa e implica, a partir de considerar sus habilidades y limitaciones (e.g. en lectura y comprensión de una segunda lengua). De ahí, que sea fundamental detenerse y tomar en cuenta el nivel educacional de los padres, y sus habilidades en lectura, además de ajustar el lenguaje que se emplee, antes de pedirles que revisen o firmen cualquier comunicación escrita, y de dar por hecho que con ello, estarán enterados; de igual forma, es necesario estar atento ante estos problemas y tratar con respeto y dignidad a los padres, si es que realmente se busca establecer la comunicación (Williams & Cartledge, 1997).

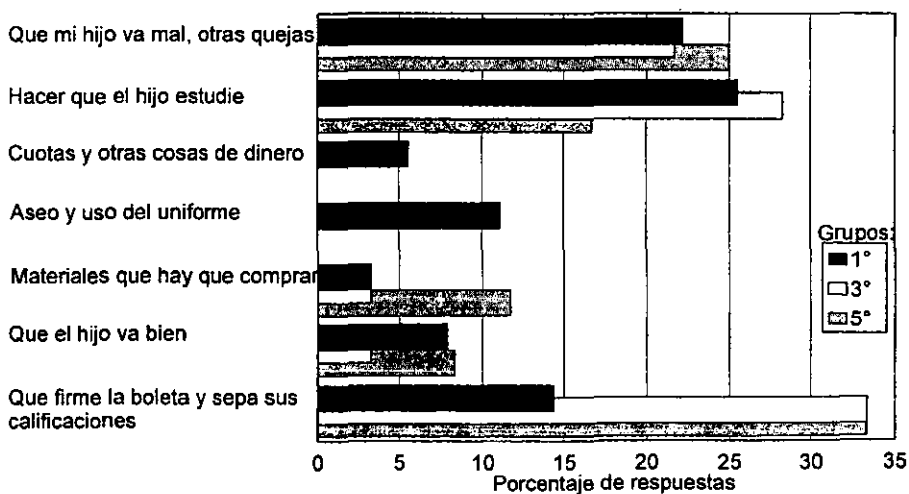


Figura 32. Temas que el profesor trata con los padres que manda llamar, de acuerdo con información proporcionada por los que asisten.

Hay que destacar, que también existen coincidencias en el contenido de las juntas grupales con estos encuentros, generados por iniciativa del personal docente: hay un énfasis en el inadecuado aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos, hecho que además como se observa en la figura, es más notorio que informar que los hijos van bien. Los padres, apuntaron que cuando el profesor les indica que sus hijos van mal, también les da diversas quejas sobre ellos --problemas de conducta, no saber leer, no hacer la tarea, ir atrasado, no estudiar, no entender, ser distraído--, y les pide ayudarlos; aunque en este caso, también se encuentran las diferencias de significado inmersas en la palabra *ayudar* y sus implicaciones en la práctica, además de las limitaciones que se presentan cuando se intenta revisar si está bien realizada la tarea escolar:

*"dice pregúntele, pero qué",
"révisele la tarea, pa' qué, ya la hizo",
"póngalo a hacer la tarea, ayúdelo",
"ayúdelo, hágalo que obedezca".*

Lo anterior, confirma que cuando se llama individualmente a los padres --al igual que en las juntas grupales--, los profesores les dan diversas sugerencias para que los menores hagan sus tareas, ya sea vigilándolos, poniéndolos a hacerlas, exigiéndoles las hagan, llamándoles la atención, etc., asunto que posteriormente será tratado a profundidad (Pregunta 8). Hay que mencionar también, otros temas que abordados individualmente por los profesores responsables de los grupos de 1º, ya no se reportan en los siguientes grados: aseo, uso del uniforme y contribuciones económicas. O bien, asuntos que manejados en las juntas de grupo --como la puntualidad, asistencia y la conveniencia de mejorar la alimentación de los hijos--, ya no son tratados individualmente.

Debe anotarse que, cuando algún padre era llamado por el profesor, la madre por lo regular asistía y esperaba afuera del aula --mientras tejía sus servilletas--, el momento en que el profesor la atendiera. Transcurridos por lo regular cinco o diez minutos, el profesor salía y después de saludarla, le permitía el acceso al salón y le exponía los motivos por los cuales la llamó; mientras tanto, la madre continuaba tejiendo, con una habilidad y destreza que parecía no impedirle atender al profesor o responder a sus cuestionamientos, por ejemplo decir por qué faltó el hijo o por qué no hace las tareas. Se constató, que básicamente se le daban quejas sobre el mal aprovechamiento y conducta del menor, se le pedía firmar la boleta y se le permitía ver los trabajos y los exámenes;

después de lo anterior, el profesor mismo daba por terminado el encuentro y pedía a la madre se retirara, quien se despedía, daba las gracias y salía tejiendo sin solicitar se le explicara nada, únicamente, preguntaba si el hijo iba bien o mal en sus estudios. En otros casos, la situación se simplificaba: cuando la madre llegaba el profesor salía del salón, le extendía uno o varios documentos —exámenes, boleta, trabajos—, le pedía firmarlo(s) y le decía que debía hacer algo para ayudar a su hijo, pues de lo contrario éste reprobaría.

No asisto porque...

De forma similar a lo reportado por quienes no asisten a las juntas grupales, los que no van a la escuela cuando el maestro los manda llamar (8%), argumentaron tener que realizar las actividades que les permiten la subsistencia y manutención de sus familias.

¿Alguna vez ha ido usted a la escuela a hablar con el maestro, aunque él no lo haya mandado llamar?, ¿De qué hablan? (7)

No voy. ¿Por qué?

La presencia de padres que, no acuden a buscar al profesor por iniciativa propia, fue mínima y sólo reportada por algunos con hijos en 3° y 5° (4%); en sus explicaciones, asumen su responsabilidad, a partir de la falta de tiempo para asistir a la escuela.

Sí voy y habla conmigo, ¿De qué?

A diferencia de la información anterior, el poder hablar con el profesor al menos una vez durante el ciclo escolar —cuando se acude a la escuela por iniciativa propia—, fue señalado por casi la totalidad de los entrevistados (96%), aunque fue una práctica más frecuentemente reportada al inicio de la educación escolarizada; ésto, refleja que los padres necesitan estar en contacto con la escuela para conocer lo que sus hijos hacen y aprenden, de ahí que se recomienda que no deben esperar a que la escuela los llame, hasta que algún problema haya ocurrido (R.I.E., 2000). Los temas a los que hicieron alusión los padres otomíes, hablan exclusivamente de la necesidad de saber la situación escolar de los hijos (Figura 33).

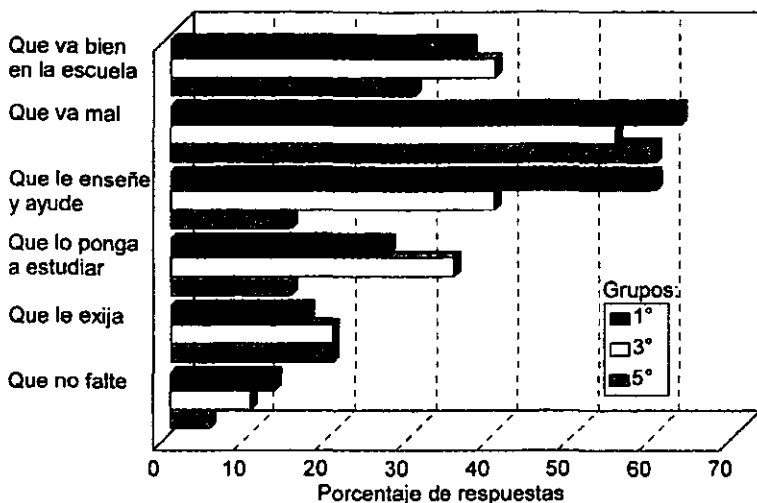


Figura 33. Aspectos relativos al hijo, que el profesor señala a los padres cuando se presentan en la escuela por iniciativa propia.

Puede observarse en la figura, que entre los temas más frecuentes, está el subrayarles que sus hijos van mal, en contraste con aquéllos a quienes se les informa que van bien; lo anterior, tiene coincidencia con la información que los padres reportaron, cuando asistían a juntas o, cuando se les citaba de manera individual. De forma particular, se tiene que:

- a) Los que sostuvieron que de acuerdo con el profesor, sus hijos iban bien en la escuela, hicieron alusión a su inteligencia y adecuado comportamiento:

"el maestro dice que mi hijo es inteligente", "dice que ahora sí va a pasar", "dice que hace lo que le manda", "me dice que se porta bien y cumple".

- b) Quienes señalaron que de acuerdo con el maestro sus hijos iban mal, aseguraron que les pide hacer algo: a los de 1°, enseñarlos y ayudarlos; y a los de 3° y 5°, básicamente llamarles la atención y exigirles estudiar, por su falta de motivación en el trabajo e inadecuado aprovechamiento:

"el maestro dice que debe ponerle más ganas pa' aprender más", "dice que tal vez repruebe, que mi hijo no quiere estudiar, que mejor lo saque", "que va un poco fallo", "que está atrasado, flojea".

En este punto, cabe referirse a lo documentado por Solity (1992), pues no obstante que en la mayoría de los casos, padres y maestros tienen contacto al reunirse en diversas situaciones y ocasiones durante los años escolares --aunque usualmente dichos

contactos sean establecidos e iniciados por la escuela misma—, por lo general los padres desean saber cuáles son los progresos de sus hijos y los maestros, priorizan informarles sobre las dificultades que experimentan los menores, sin considerar que los padres podrían mostrarse más interesados y dispuestos a participar, si se establecieran encuentros más positivos, de respeto, sinceridad y empatía, particularmente cuando existen problemas en la educación de los hijos. De cualquier forma, para los padres otomíes es de gran utilidad la asistencia a la escuela, ya sea en las juntas, cuando se les cita de manera individual o cuando por iniciativa propia, van a hablar con el profesor, pues constituyen para las familias formas de tener acceso y contacto con el ámbito escolar, además de ser un medio indiscutiblemente importante, a través del cual pueden saber cuál es la situación educativa de los hijos. Ésto, adquiere mayor trascendencia, cuando un alto porcentaje de la totalidad de los entrevistados, afirmó valorar la educación escolarizada y dar crédito a sus hijos que afirman ir bien, sólo si el profesor lo reitera.

En este punto, debe señalarse que en los encuentros padre-profesor, no se encuentra una comunicación mediante procesos bilaterales de emisión, transmisión, recepción e interpretación (Gallino, 1995), en los que se comparta información y significados en relación con los hijos; o como señalan Lange et al. (1997), una comunicación de dos vías en la que exista el intercambio de información con respecto al estudiante, o en la que el profesor se permita aprender más acerca de éste y de los padres (Felber, 1997); más bien, persiste una comunicación unilateral y una relación vertical, donde el maestro habla, informa, reclama, pide, y el padre escucha, consiente y agradece (Roque, 1995).

Cabe señalar además, que existen algunas diferencias importantes entre lo que afirman los padres otomíes, sobre cómo van sus hijos en la escuela y lo que indican, cuando toman en cuenta los comentarios del profesor. Si se consideran los datos presentados sobre conocimiento del aprendizaje escolar (Categoría III), un alto porcentaje de los padres afirma que sus hijos van bien en la escuela (65%), a partir de que están aprendiendo o de que ya pueden leer, escribir, hablar español y hacer cuentas, lo que está acorde con sus expectativas en cuanto a la educación escolarizada; sin embargo, cuando se les preguntó qué les ha dicho el profesor al respecto, la mayoría subrayó que les informa que sus hijos van mal. Un dato más preciso en cuanto a ello, como se ha apuntado anteriormente, es que al 60% de los padres que van a la escuela por iniciativa propia para hablar con los maestros, éstos les han dicho que sus hijos van mal, que

tienen un mal aprovechamiento y conducta. Lo anterior, habla de discrepancias entre la percepción de maestros y padres, referidas al aprovechamiento esperado del menor: que los padres sostengan que sus hijos van bien, aunque saben que el profesor afirma lo contrario, refiere a los conocimientos que se pretende adquieran en la escuela: leer, escribir, hablar en español y contar para los padres; mientras que para los profesores, hay además otros conocimientos y habilidades que deben adquirir, inmersos en los programas de estudio de las distintas materias que se imparten en los grados escolares.

Hay estudios, que muestran que es preciso reconocer, la necesidad no sólo de contactar a los padres cuando hay algún problema, sino también cuando los hijos hicieron algo bueno y no hay dificultades (Wells, 1990). No obstante, se reconoce que realizar tales propósitos, depende de las particularidades existentes en los medios estudiados, donde además de las que se refieren a los padres, existen otras que tienen que ver con el maestro además de sus valores o prejuicios propios, como su formación, necesidad apremiante de cubrir contenidos y programas y el tamaño y características del grupo que atiende. A ello, se suman otras demandas que como señala Safa (1992), presionan y están presentes día a día, como las tradiciones y costumbres de la escuela, que muchas veces no favorecen el desempeño de su labor, ni la adquisición, entendimiento y uso de formas de trabajo diferentes; y que en cambio, le exigen cumplir con una serie de condicionantes que van delimitando su desenvolvimiento, entre ellas, contar con técnicas educativas precisas, mantener la disciplina, el silencio y la participación en clase.

¿Qué piensa de lo que el maestro le dice cuando habla con él?

A los padres que hablan con el profesor, se les preguntó qué pensaban acerca de lo que éste les decía (Figura 34); las respuestas básicamente señalan: *"me gusta que me informe, es bueno saberlo"*.

Otros, afirmaron que a partir de ello, pueden corregir y apurar a los hijos, o saber si aprobarán el año; en cuyo caso, aseguraron, el dinero invertido se habrá aprovechado; otros más, indicaron darse cuenta de que por trabajar, descuidaron y van a reprobar sus niños de 1°. Tales datos, conciernen nuevamente al valor que se atribuye a la escuela; a la importancia que se concede a la información proporcionada por el maestro sobre el desempeño de los hijos; a la implicación que tiene la asistencia escolar en el ingreso de

las familias; y además, reitera que la ocupación de los padres y principalmente de la madre, disminuye el tiempo que podría dedicarse a los hijos.

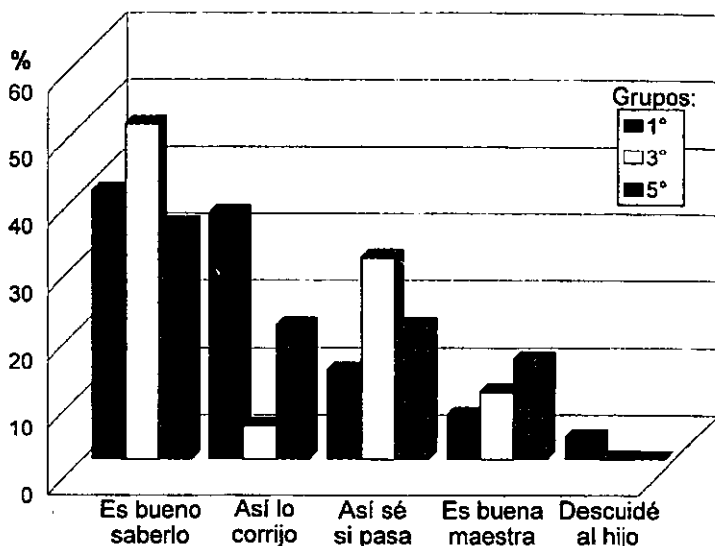


Figura 34. Comentarios de los padres, acerca de lo que el profesor les dice cuando por iniciativa van a la escuela.

Si tiene dudas acerca de lo que el maestro le enseña a su hijo, ¿Usted viene a la escuela y le pregunta? (10)

Sí, ¿Qué le ha dicho el maestro?

A pesar de que los padres asisten en diversas ocasiones a la escuela, para preguntar al maestro cómo van sus hijos, sólo algunos de ellos, acuden cuando tienen dudas acerca de lo que éste les enseña. Los que preguntan (13%), lo hacen porque pueden entender cómo realizar lo que el profesor les explica; en este caso, están los padres que saben leer, escribir, que accedieron hasta mayores grados educativos, que tienen hijos en 1°, y que sus comentarios, hablan de una valoración positiva de sí mismos: *"si ella no capta, me pregunta, yo tengo memoria..."*.

No voy, ¿Por qué no le pregunta al maestro?

Los padres que prefieren no preguntar aunque tengan dudas, conforman el porcentaje global más alto (87%). Las causas, están contenidas en la Figura 35; se destaca, el contar con alguien que puede apoyar y explicar al hijo, entre ellos el padre, hermanos o los mismos compañeros de la escuela. Otro de los motivos, hace alusión a pensar que no entenderían aunque se les explique; a lo que se añade, que conforme los hijos acceden a mayores grados y adquieren conocimientos y habilidades de una complejidad cada vez mayor, es para el profesor más difícil explicar a los padres, como para estos últimos, entender. En cierta ocasión, una señora le pidió a un profesor de 1º, le enseñara cómo realizar sumas de dos dígitos, para poder revisar la tarea de su hijo; el maestro trató de explicarle primero con papel y lápiz, luego con dibujos y después con objetos para representar las unidades y decenas; finalmente, la madre no logró entenderlo porque las palabras del maestro no eran comprensibles y carecían de significado para ella, pues no sabía leer, escribir y confundía los números, además de que el maestro usaba términos que no comprendía (e.g. decenas, llevar una), y hablaba con voz muy alta y sin pausas.

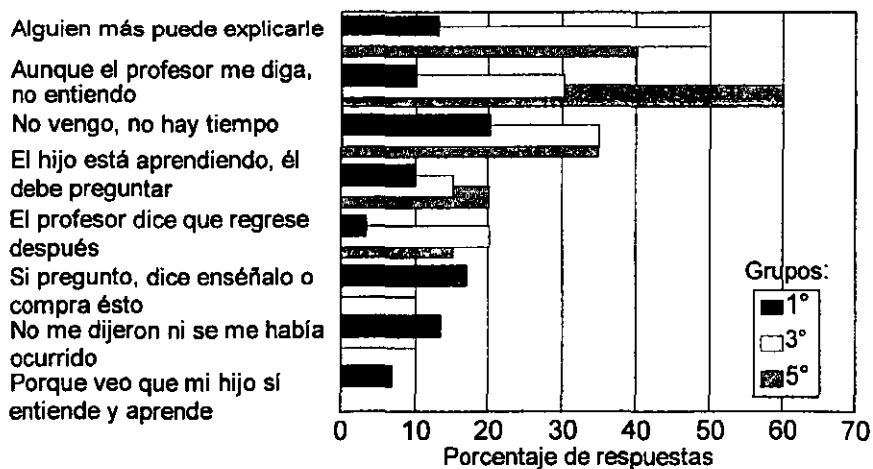


Figura 35. Argumentos del por qué los padres no preguntan al maestro, dudas sobre la enseñanza de los hijos.

Así también, existen quienes no recurren al maestro para plantearle dudas, porque consideran que el hijo es el responsable de entender y preguntar, de ahí que no tengan por qué ir a la escuela si el hijo es el que asiste y aprende; ésto, contradice lo señalado

en cuanto a quién es responsable de que los hijos estudien, punto en el que nunca se mencionó que el hijo que cursa 5º, fuera el propio responsable. Finalmente, algunos padres con hijos en 1º no preguntan al profesor, para evitar por un lado, que éste les diga *"enséñalo, ayúdalo, eso no me sirve"* y por el otro, para tratar de impedir o retrasar que se les pida comprar y llevar materiales. De cualquier forma, es necesario resaltar a partir de la figura anterior, que son pocos los padres que argumentaron no preguntar, a partir de que el hijo entiende y aprende lo que se le enseña.

¿El maestro le ha dicho cómo apoyar a su hijo en la tarea que tiene que hacer en casa? (8)

Sí, ¿Qué le ha dicho que puede hacer?

Un aspecto que incide en el aprovechamiento escolar de los alumnos, y que el maestro toma en cuenta cuando informa que el hijo va mal en la escuela, es el que atañe a las tareas: su incumplimiento, de acuerdo con los padres, es un asunto que forma parte de las quejas de los profesores. Por ello, resulta de gran valor saber que, independientemente del grado escolar que cursen los hijos, los profesores han dado indicaciones a los padres en cuanto a qué hacer para apoyarlos en las tareas escolares (79%). Como se observa en la Figura 36, las indicaciones de los profesores -- independientemente del grado escolar de los hijos--, consisten en tratar de hacer que éstos trabajen y obedezcan, a través de que los padres ejerzan su autoridad:

*"péguele, castíguelo..., vigílelo, regáñelo, que trabaje y haga la tarea...",
"no lo deje jugar..., exíjale la haga bien y rápido...",
"póngalo a leer y a escribir..., a estudiar y repasar..."*

No obstante que básicamente esto fue lo que se les pidió, también se les sugirió emplear otras medidas particulares en relación con el grado escolar que cursaran los hijos: la solicitud para apoyar a los de 3º y 5º, se refiere a hablar con ellos y aconsejarlos, señalarles para qué les va a servir hacer las tareas, pedirles atender al profesor, preguntarles cómo realizaron sus trabajos; o bien, repetirles reiterativamente que deben entender. A los padres con hijos en 1º --a diferencia de los que tienen hijos en grados posteriores--, se les pidió con más frecuencia explicarles lo que no entiendan, enseñarles cómo hacer las tareas, darles ejemplos para que se guíen y sentarse junto a ellos mientras trabajan. Para finalizar, cabe añadir que si bien a algunos con hijos en 1º, se les

pidió revisar la tarea, identificar los errores y señalárselos, ésta no es una actividad fácil de realizar, pues requiere el conocimiento de los números y/o las letras, el manejo de los procesos de cómo se realizan, además de habilidades en lecto-escritura; por ejemplo, para identificar el error en la escritura de palabras cortas o en una serie progresiva de números, ya no se hable en la realización de enunciados u operaciones aritméticas elementales; de ahí, que indicar los aciertos en las tareas, se enfrenta a una problemática mayor, cuando los hijos cursan 3° o 5° grado.

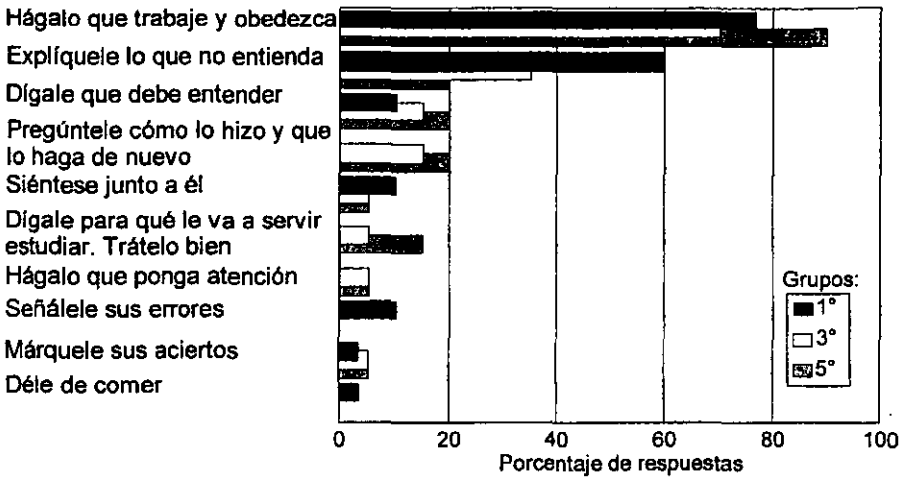


Figura 36. Actividades que el profesor pide a los padres hacer, para apoyar a sus hijos en las tareas escolares.

La realización de las tareas, es un aspecto que va más allá de la escuela misma, pues afecta la vida diaria de todas las familias y sus miembros; de ahí, que dar a los padres información en cuanto a las mismas, o en relación con los puntos donde hay problemas, habla de buscar que participen en las actividades escolares, de encontrar alguna conexión entre la casa y la escuela, y de crear las oportunidades para interactuar y comunicarse (Jayanthi et al., 1997; National PTA, 2001); no obstante, y aunque se recomienda que esta participación y comunicación sea permanente y continua, debe reconocerse la situación misma y las particularidades de los implicados, lo que en los padres otomíes se dificulta de inicio, a partir de las ocupaciones que realizan, las prioridades para subsistir y el tiempo de que disponen; además de las que corresponden al profesor, entre ellas, el número de alumnos que atiende y por consiguiente, la cantidad

de padres a quienes tendría que informar o asesorar en temas diversos, las actividades diarias que realiza en el aula y los temas a cubrir, sin olvidar que la mayoría no habita en la comunidad, de lo que se desprende la inversión de tiempo y las premuras para que el transporte no lo deje al finalizar las clases.

No, ¿Por qué cree que el profesor no le ha dicho qué hacer?

Los padres a quienes el profesor no les ha dicho cómo apoyar a sus hijos en las tareas (21%), dieron los argumentos contenidos en la Figura 37, que apuntan principalmente a:

- (a) Sus características propias: como no saber leer y por lo mismo no entender, por lo que prefieren no acudir a la escuela a preguntar, aspecto que fue más marcado cuando los hijos cursaban 5°.
- (b) Interpretar lo que el profesor piensa: hubo quienes afirmaron que el maestro no les dice cómo ayudar a sus hijos de 1° en las tareas, porque cree que sus alumnos pueden solos o, porque no tiene tiempo a partir de las actividades que realiza. En otros casos, se atribuyó al total desinterés del maestro.

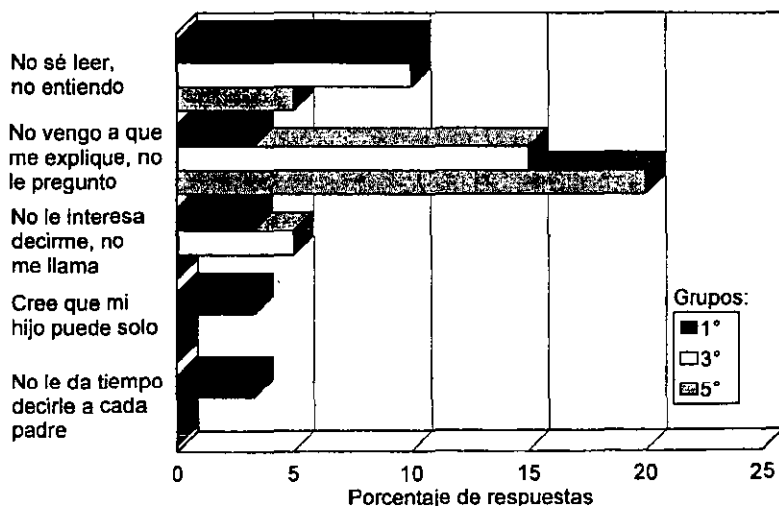


Figura 37. Justificaciones de los padres, en cuanto al por qué el profesor no les ha dicho cómo apoyar a sus hijos en las tareas escolares.

Lo anterior, confirma los resultados de dos estudios citados por Shea y Bauer (2000); uno de ellos, el de Leitch y Tangri (1988), habla de que los padres de grupos culturales y lingüísticos diferentes al de la sociedad mayor, tienden a justificar su falta de participación en asuntos educativos, porque consideran que su contribución, no sería útil para el niño; y el de Coleman (1987), quien además, reporta que estos padres expresan en forma rutinaria sentimientos de desamparo e inutilidad. Esta autodesvalorización de los padres, también concierne a lo documentado por Jayanthi et al. (1997), ya que en algunos casos, ni los padres ni los maestros inician la comunicación en cuanto a las tareas escolares y rehuyen su responsabilidad: los maestros esperan que los padres pregunten, y éstos que les informen; en otros casos, no se comunican lo suficiente o de manera clara sobre este tema, o no le dan la importancia debida, hasta que hay problemas. Estas situaciones, son afectadas, de acuerdo con estos últimos autores –lo que coincide con los padres otomíes–, por los problemas de tiempo del maestro, porque existe el desconocimiento y falta de entendimiento parental de ciertas áreas, o por una falta de habilidades, como la lectura y la escritura, a partir de la presencia de analfabetismo simple o funcional.

Cuando el maestro le dice que su hijo va mal en la escuela, ¿Le ha pedido hacer algo en casa para apoyarlo? (12)

Sí, ¿Qué le ha pedido hacer para apoyarlo?

Como ha sido apuntado, un aspecto que reiterativamente los profesores manejan ya sea en las juntas de grupo, cuando mandan llamar a los padres de manera individual o bien, cuando éstos asisten a la escuela por iniciativa propia, es el informarles que sus hijos van mal, por lo que se les pide apoyarlos, enseñarles y hacer que estudien. Puede afirmarse que conforme los hijos acceden a mayores grados educativos, a más padres se les ha pedido hacer ésto (37% en 1°; 80% en 3° y 90% en 5°), aunque las actividades, se alejan cada vez más de explicarles o enseñarles lo que no entiendan. Como se aprecia en la Figura 38, el ejercicio de la autoridad parental, a través de vigilar, apurar y exigir a los hijos estudiar, además de hacerlos que ocupen en ello más tiempo, son los aspectos mayormente reportados, lo que coincide con lo que se les solicita para apoyarlos en las tareas escolares; así mismo, es preciso mencionar que tal petición, se hace con más frecuencia, conforme los hijos acceden a mayores grados.

En este punto, cabe retomar dos aspectos: el primero, concierne al hecho de que al inicio de la educación escolarizada, los padres se apuntan como los principales responsables de que los hijos estudien, recuérdese que sostienen que a esta edad, aún no entran a la *edad de la razón*; el segundo, que indica que los profesores solicitan más frecuentemente a los que tienen hijos en 1°, explicar y enseñarles lo que no entiendan, ya que consideran que las actividades no son tan complejas; sin embargo, ante este panorama, los padres no saben cómo hacerlo, además de que prefieren no acudir con el profesor para preguntarle, lo que deja en medio de la problemática al menor, sobre quien se recomienda y ejerce la autoridad parental para que estudie.

Con respecto a lo anterior, debe apuntarse lo que una madre cuyo hijo iba en 1°, afirmó: *"el maestro me dice ¿por qué no lo enseñas a leer?, ¡yo cómo, él no me dice!"*, o bien, los comentarios que hacen referencia a lo que el profesor del grupo de 3° les dijo:

"tu hijo va mal, ¿por qué no le enseñas las tablas?",

"dale ejemplos, señálale los errores, explícale, ponte ejercicios, hazlo que razone".

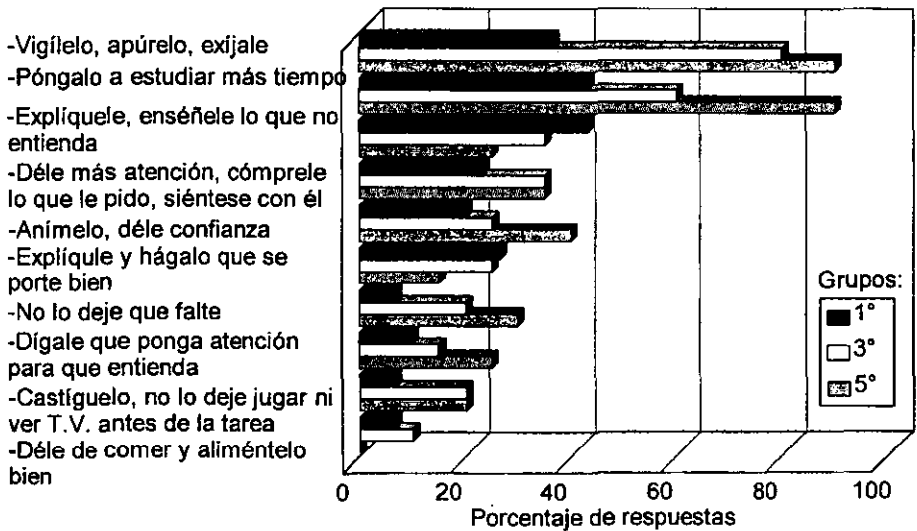


Figura 38. Aspectos que los maestros piden a los padres hacer en casa, para apoyar a los hijos cuando van mal en la escuela.

Como se observa en la figura anterior, conforme los alumnos acceden a mayores grados educativos, los profesores ya no solicitan a sus padres realizar actividades que no puedan hacer, como explicar y enseñarles lo que no entiendan; sino más bien, les piden llevar a la práctica acciones que son básicas para el buen desempeño de los alumnos y que atañen también al aprendizaje escolar; entre ellas, motivarlos para estudiar, recuérdese que hay hijos que cuando saben leer, escribir y contar, ya no quieren asistir a la escuela:

- a) Preocuparse más por los hijos, darles más tiempo y atención:
"siéntate con tu hijo a estudiar", "cómprale lo que le pido y necesita".
- b) Hacer que el menor comprenda, y ponga atención a lo que se le enseña, para entender y aprender más.
- c) Animar, dar confianza y motivar a los hijos para que hagan mejor sus trabajos escolares en casa o en el aula:
*"dile que le eche ganas para que salga adelante",
"explícale a tu hijo que es bueno que estudie".*
- d) Lograr por medio del castigo, que antes de jugar o ver la televisión, haga la tarea: *"castígalo, no lo dejes jugar ni ver la televisión antes de la tarea".*
- e) Ejercer la autoridad para que el hijo vaya a la escuela y no falte.
- f) Dar de comer: *"pa' que tenga fuerzas, aliméntalo bien".*
- g) Hacer que los hijos que cursan 5°, le enseñen a sus profesores las tareas que realizan y, que les pregunten lo que no entiendan.
- h) Un último punto, es el que indica que los profesores solicitan controlar la conducta de los hijos, máxime cuando éstos inician la primaria:
*"hágalo que se porte bien",
"regáñelo, no le pegue pero que se porte bien".*

Aunque son más los padres, a quienes el profesor les ha indicado qué hacer para apoyar a los hijos en las tareas, en comparación con aquéllos a los que les ha dicho qué hacer cuando van mal, básicamente en los dos casos, se les ha solicitado hacerlos comprender que deben estudiar y que deben hacer sus trabajos escolares, además de obedecer, lo que habla de que el profesor busca no eximirlos del proceso enseñanza-aprendizaje, al incitarlos a participar. Como se verá más adelante, los aspectos incluidos en estas

preguntas, tienen mucho que ver con la información que se presenta en la Categoría 5, en cuanto a qué es lo que los padres implementan en casa para ayudar a sus hijos a realizar las tareas o, cuando el profesor les dice que van mal; de tal forma y como podrá encontrarse, las acciones que se realizan, están matizadas por las indicaciones que en su momento el profesor ha dado. Las recomendaciones hechas a los padres, ya sea para apoyar las tareas o cuando los hijos van mal, refieren a que en la escuela se busca hacerlos participar al trabajar en equipo con ellos; como se verá en la Categoría 5, estas recomendaciones que conllevan trabajar en pro de un mismo fin, el aprendizaje del menor, son llevadas a la práctica por un alto porcentaje de los padres, lo que da cuenta de que cuando éstos y los maestros son capaces de hablar de los problemas de los estudiantes, ambos pueden trabajar cooperativamente para un mismo objetivo, que sería mejor logrado e identificado a través de la discusión, lo que permitiría establecer metas más reales y ejecutables por los padres (Felber, 1997).

No me ha pedido hacer nada para apoyar a mi hijo cuando va mal en la escuela. ¿Por qué?

En los primeros grados de la educación primaria, no es frecuente que el profesor (como lo hace en grados posteriores), solicite a los padres ayudar a sus hijos cuando van mal en la escuela. Las razones –al igual que las mencionadas cuando se afirma que el profesor no indica cómo apoyar a los hijos en las tareas–, hacen referencia a la escolarización y habilidades en lecto-escritura, o a la falta de tiempo de los padres, lo que se relaciona con lo señalado por Shea y Bauer (2000), en cuanto a que el trabajo es la razón principal con que se justifica la falta de participación en el programa educativo de los hijos.

Otros padres otomíes, apuntan una desvalorización por parte del profesor hacia ellos: “él dice que no me dice porque yo no entiendo”, “dice que se me olvida lo que me dice”. De cualquier forma como se verá más adelante, el no contar con las sugerencias del profesor (63% en 1º, 20% en 3º y 10% en 5º), está implicado en el hecho de no hacer nada para ayudar a los hijos cuando van mal en la escuela y, en la posibilidad de que los padres incidan favorablemente en su desempeño. Ésto es indicativo de lo que Swick (1997, como se cita en Vélez, 2000) señala: para que los padres decidan apoyar las actividades de aprendizaje y mejoramiento de sus hijos, es necesario que posean ciertos atributos personales, entre los que se destaca, el contar con una imagen personal positiva.

4.05 Categoría V. Tipo de participación

Para identificar la percepción que tienen los padres en cuanto a su intervención en la educación escolarizada y en la vida de la escuela a la que sus hijos asisten, se identifican: las actividades que a petición del profesor, han realizado al interior y exterior del aula (preg. 6); los motivos y formas en que apoyan a los hijos en las tareas escolares (preg. 9); las acciones que realizan cuando el menor va mal en sus estudios (preg. 12); los materiales de apoyo prestados por el maestro y utilizados con los hijos (preg. 8); las calificaciones obtenidas por sus hijos de 1º, 3º y 5º al final del ciclo escolar; la conveniencia de participar en la escuela (preg. 17); además, se consideran las posibilidades de incrementarla, las acciones a realizar y los factores implicados (preg. 18).

A petición del maestro ¿Ha realizado alguna actividad dentro del salón de clases? (6)

Sí. ¿Qué ha hecho?

Las labores realizadas por los padres a petición del maestro, se conjuntan en la Figura 39. De la totalidad, son más los que realizan actividades afuera (87%) que al interior del aula (19%), actividades que en su mayoría, no se relacionan directamente con el aprendizaje; al respecto, es notorio que conforme los hijos acceden a mayores grados, sean menos las actividades realizadas dentro del salón. Entre estas últimas, se tiene la faena: poner vidrios, pintar, barrer, limpiar bancas, escritorios y el aula en general. Cabe mencionar, que se pedía una cooperación obligatoria individual a cada padre por el pago del conserje, para que éste mantuviera limpia y cuidara la escuela²⁵; no obstante, debido a que los maestros y la directora sostenían: *"el no puede con todo..., hay que enseñar a los padres y a los hijos a cuidar y valorar"*, algunas actividades también eran realizadas por los padres cuando a juicio del personal escolar, era necesario.

Acciones particulares además de la faena, fueron indicadas por padres con hijos en 1º:

²⁵ A los padres, se les solicitó cubrir la cuota anual antes de finalizar el ciclo escolar, que ascendía a \$140.00. En el caso de que tuvieran varios hijos en la escuela, debían realizar sólo un pago único por la misma cantidad.

- ❑ *Comprar materiales:* para el aprendizaje (cartulinas, hojas, pegamento, etc.) y para la limpieza.
- ❑ *Leer y estudiar con los hijos:* ésta es la única actividad directamente vinculada con el aprendizaje escolar: se les pide permanecer dentro del aula al término de las clases para enseñar a su hijo a leer, realizar ejercicios con él y para supervisar sus trabajos:

“dice que me quede, me quedo pa’ estudiar con mi hijo después de la hora de salir, pa’ leer, hacer números, letras, hacer tarea”.

Este último aspecto, podría tener mayor impacto, si las actividades no se programaran para llevarse a cabo después de la hora de la salida, y si se contara con la participación y sugerencias del profesor. Al interior del aula, pudo constatar que el maestro estaba ausente o que disponía todo para retirarse, mientras la madre permanecía sentada a un lado de su hijo; sin hablar, sólo veía cómo éste trabajaba, y en algunos momentos, señalaba: *“trabaja, hazlo bien, apúrate”*, comentarios que hacen alusión a las indicaciones de los profesores, sobre cómo apoyar a los hijos en las tareas. Esta situación —que duraba de 30 minutos a una hora aproximadamente—, por lo regular era suspendida por el conserje, quien les pedía se retiraran para poder hacer el aseo o para cerrar. Si el maestro permanecía en la escuela, era porque platicaba con otros afuera del aula mientras esperaba el taxi colectivo que lo llevaría a la cabecera municipal de Temoaya; de tal suerte, que la supervisión y guía necesarias para que estos encuentros cumplieran su cometido, no existía, ya que en ningún caso se señaló a las madres cómo podían trabajar y ayudar a sus hijos en el tiempo que permanecían con ellos.

Lo anterior, apunta a que no existe una situación guiada de aprendizaje que beneficie a los implicados: el permanecer con el menor en el salón, después del horario de clases, era percibido por las madres como un castigo del maestro, a partir de las calificaciones del hijo. Aun cuando existen hallazgos que muestran que, cuando padres e hijos leen juntos, la ejecución de estos últimos mejora (R.I.E., 2000), es necesario considerar las particularidades de cada situación; lo que en el caso de los padres otomíes, habla en su mayoría, de que no pueden leer ni escribir, de que muchos tienen dificultad para comprender el contenido de los libros de texto o lo que se les dice de manera verbal en español, y de que asisten a estos encuentros, a pesar de las implicaciones de tiempo en el trabajo que realizan. Ello, igualmente deja de lado la importancia de constatar que los

padres: entiendan lo que se les pide, sepan cómo hacerlo, y de que estén motivados y convencidos para ello, lo que repercute en que realmente puedan ayudar a sus hijos a entender, y en que se esfuercen por ayudarlos en el tiempo que ocupan para ello. Es necesario, como señalan Jayanthi et al. (1997), comprometer a los padres con el trabajo escolar y eliminar los problemas que puedan existir en la comunicación, además de generar un genuino interés, compromiso y dirección de los maestros.

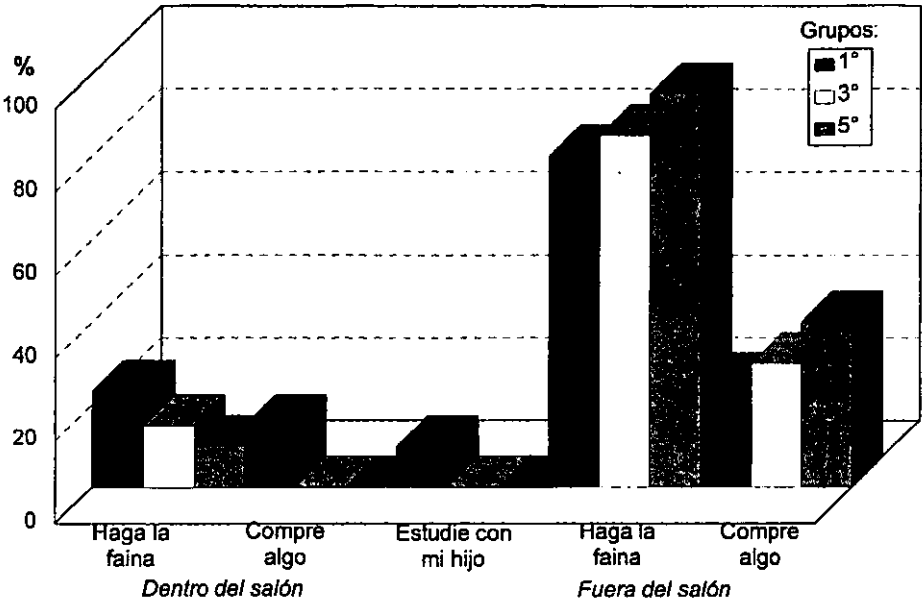


Figura 39. Actividades que los padres han realizado a petición de los profesores, dentro y/o fuera del salón de clases.

No. ¿Por qué no ha realizado ninguna actividad dentro del salón?

Un alto porcentaje del total de padres (81%), nunca ha realizado alguna actividad dentro del salón, ni por iniciativa propia ni por petición del maestro; los motivos, se refieren a: (1) las capacidades o preferencias del mismo profesor, donde se destaca que puede solo, que no necesita ayuda, que ha dicho que no quiere que se le quite el tiempo, o que los padres estorban; (2) la presencia y pago del conserje, para que no se les llame a hacer nada; (3) asumir la propia falta de tiempo por las ocupaciones diarias o por la ausencia frecuente en la familia; o (4), a partir de que maestro nunca los llamó ni se los pidió.

Un caso que ilustra los motivos arriba señalados, es el de un padre que casi al final del ciclo escolar, amenazó al profesor y a la directora con llegar hasta las autoridades municipales, porque nunca le dijeron que su hijo (quien había reprobado una vez 1° y dos veces 3°), iba mal y nuevamente reprobaría. Él, afirmó no saber en qué iba mal su hijo y aunque señaló no tener necesidad de meterlo a trabajar al campo, dijo no estar dispuesto a que éste pierda más años; añadió que al sacarlo, él podría enseñarle, ya que tiene tiempo para hacerlo: *“mientras veo la televisión, puedo estarle diciendo que lea y así ya no pierde el tiempo y lo ayudo”*. Por su parte, los profesores afirmaron que el padre nunca asistía a la escuela, que no se interesaba por el hijo ni lo apoyaba en los asuntos escolares, que se concretaba a enviar la cuota, que no participaba y que sólo regresaba para generar problemas. Como se muestra en este ejemplo, el pago de las cuotas es un asunto en el que padres y personal escolar no se ponen de acuerdo: por un lado, los primeros argumentan pagar la cuota para que no se les llame a realizar la faena; por otro, los profesores y la directora, afirman que el conserje no puede con todo y que hay que enseñar a los padres a cuidar y valorar. Pese a ello, el realizar la faena es la forma en que más participán los padres, tanto dentro del aula como afuera de ella.

A diferencia de los motivos mencionados hasta el momento, algunos padres con hijos en 5°, no participan con el maestro al interior del aula, a partir de que no saben leer, *“no sabría ayudarlo, no entiendo, casi no sé nada”*; no obstante, que tales aseveraciones apuntan a una autodesvalorización, también refieren a que están conscientes de las limitantes que poseen, para intervenir en actividades directamente relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

¿Ha participado en la escuela, afuera del salón, cuando el maestro se lo pide?

Sí, ¿Qué ha hecho?

Como fue apuntado, existe un alto porcentaje de padres (87%) que a petición del profesor, ha realizado alguna actividad afuera del aula (Figura 39). Se destaca el incremento de las labores relacionadas con la faena, a pesar de la siguiente afirmación: *“hacemos la faena, aunque esté el conserje y pagamos”*, actividades que incluyen arreglar el alambrado; mover la tierra del jardín y plantar; cortar el pasto; barrer los patios; levantar

la basura de las áreas verdes; construir aulas y la dirección²⁶; lavar, arreglar y/o pintar bancas, ventanas, baños y la escuela en sí, etc. Básicamente, estas labores son desempeñadas por las madres, y aunque en la construcción de aulas se busca que estén presentes los varones, no es una tarea en la que se les excluya.

Otras acciones, corresponden a la compra de materiales varios: para la construcción y mantenimiento de las aulas; adornos para fiestas y ceremonias; artículos para la limpieza (cubetas, escobas, recogedores, etc.) y; comida para agasajar a autoridades y personal escolar en fiestas y reuniones dentro o fuera de la escuela. En cuanto a este último punto, pueden hacerse algunos señalamientos a partir del festival realizado con motivo de fin de cursos y egreso de los alumnos de 6°, donde se destacó la participación parental en su organización; situación que coincide con lo encontrado por Bertely (1992). En el patio de la escuela, los padres presenciaron la entrega de boletas, un baile regional, otro de música moderna y las palabras emotivas de la directora al desear a sus alumnos un futuro lleno de triunfos por haber concluido la educación primaria. La mayoría de los asistentes, escuchaban y observaban con atención lo que sucedía al centro del patio, sin hacer comentario alguno entre ellos y mucho menos, con los profesores; tampoco participaron más allá de aplaudir y sólo algunos se movían de lugar para tomar fotografías²⁷. Al término de la ceremonia, la asociación de padres ofreció una comida a las autoridades y personal escolar, en la que estuvieron presentes sólo los padres que sirvieron los alimentos y atendieron las mesas, sin existir comunicación alguna con los maestros y directivos, más allá de saber si requerían algo. Esta situación, indica que si bien los padres intervienen para que eventos como éstos se realicen, no se propicia en ellos la interacción padres-profesores.

²⁶ La asociación de padres de familia, como instancia a través de la cual se busca que la escuela se vincule con la comunidad, ha organizado a los padres para la construcción de aulas. Durante el ciclo escolar 1994-1995, la falta de compromiso del presidente de esta asociación, afectó y decrementó la participación parental en la escuela. Asimismo, sus inclinaciones políticas – contrarias a las del presidente municipal –, incidieron en una falta de apoyo en cuanto a las acciones que podían haber mejorado la escuela (Acle, 2000); de ahí que se solicitó una mayor participación parental, tanto en labores relativas a la faena como en aportaciones económicas.

²⁷ La presencia de los padres otomíes en la ceremonia de fin de cursos, coincide con lo señalado por Bertely (1992): los participantes *"están presentes"*, pero conservan sus formas de participación culturalmente compartidas: observan con atención lo que sucede, pero su participación no es abierta ni verbal, en general, permanecen como observadores atentos.

Otro ejemplo, está en una reunión organizada por la misma asociación de padres, para festejar al personal escolar en el Centro Ceremonial Otomí: después de que aportaron económicamente lo necesario, un grupo de padres se encargó de llevar la comida y la bebida en cantidades suficientes, además de cocinar y atender a los presentes; no obstante, con los profesores no realizaron intercambio verbal alguno, ni éstos motivaron algún acercamiento. Terminado el festejo, los maestros agradecieron a los padres y, unos y otros, se regresaron por su lado. Esta relación entre la escuela, su personal y la asociación de padres, muestra como la ley educativa, ha impactado enormemente la presencia de los padres en la escuela; hoy como antes (Ley General de Educación 1993, Ley Federal de Educación, 1980), establece que las asociaciones de padres deben abstenerse de intervenir en los aspectos pedagógicos de los establecimientos educativos; de acuerdo con Guevara (1992), ésto prohíbe la intervención en asuntos internos de la escuela, de manera que el único margen de participación de las sociedades de padres, es el de constituirse en instancias de apoyo para atender las necesidades financieras de la escuela²⁸.

No. ¿Por qué?

Los motivos que explican por qué, el 13% del total de padres a solicitud del maestro, no ha realizado alguna actividad en la escuela misma, son similares a los que explican por qué no lo han hecho dentro del aula: en primer término, hablan de la presencia y pago al conserje y posteriormente, se atribuyen a que *"el profesor no lo ha pedido, porque no vengo ni le pregunto"*. De forma particular, los padres con hijos en 1° atribuyeron las causas al profesor: *"el profesor no lo necesita", "él no lo ha pedido"*; lo que coincide con

²⁸ Álvarez (1992) profundiza en ello, cuando señala que entre los problemas generados por el centralismo educativo, está que la intervención de los padres y de la comunidad local en la educación básica, no fuera valorada por las autoridades centrales de la S.E.P.; el reglamento interior de la escuela, excluía la intervención de los padres en asuntos técnicos: los referentes a contenidos y procesos educativos. Como señalan Camín, Guevara, Latapí y Cordera (1992), la ley actualmente derogada, no concedía participación a la sociedad ni la hacía corresponsable en la tarea educativa, lo que reforzaba y validaba la desarticulación escuela-comunidad, entre padres de familia, autoridades y maestros. Debe precisarse que, las reformas en la ley educativa se dan a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 18 de mayo, 1992), donde plantea la federalización como medida para superar el centralismo y burocratismo, se marca una participación más intensa de la sociedad en la educación, y adquieren mayor importancia los vínculos que se establezcan entre la escuela y la comunidad.

los motivos de no realizar actividad alguna dentro del aula, pues refieren, a considerar que no es importante participar activamente en la vida de la escuela.

¿En casa, usted apoya a su hijo en las tareas que el maestro le deja hacer? (9)

Sí, ¿Para qué lo apoya?

Como fue señalado en la categoría 4, el profesor ha pedido al 79% del total de los padres, apoyar a los hijos en sus tareas y les ha dicho qué hacer, de ellos sólo el 41% lo hace; información más específica, es la que se presenta en las columnas relativas a las tareas escolares de la Figura 40, donde se observa que los maestros de 5°, son quienes más apoyo han solicitado, aunque también son los que menos respuesta han tenido. A partir de ello, es importante subrayar que quienes llevan a la práctica las indicaciones de los profesores y van más allá, son los que tienen hijos en 1°; lo que contrasta con lo realizado por los padres de otros grados.

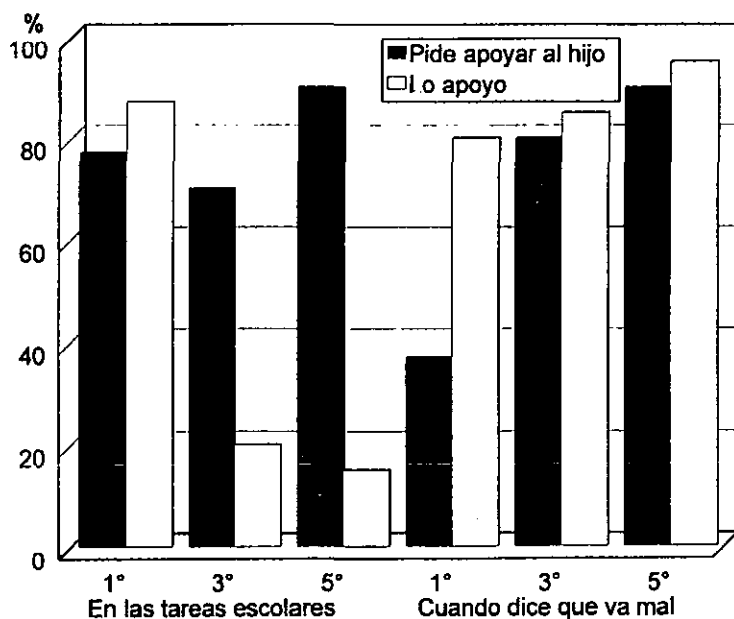


Figura 40. Padres a quienes el maestro ha pedido apoyar a los hijos y aquéllos que lo hacen.

Esta situación, es un ejemplo importante para anotar lo señalado por Safa (1992): tanto la escuela como la familia, generan expectativas sobre las funciones que cada uno debe cumplir, que no siempre son armónicas, y que se manifiestan en procesos que marcan contrapuntos: en el caso que nos ocupa, se encuentra que el maestro rural por su parte, pide a los padres otomíes ayudar al hijo con las tareas, mientras los padres señalan en muchos casos, no poder hacerlo a partir de diversas cuestiones. Esto, habla de dos procesos en conflicto, de dos lógicas y de dos realidades presentes, que son inexplicables si se aíslan de realidades mayores, que determinan quién es quién y cómo se interrelacionan (Safa, 1992).

Es necesario destacar, que quienes apoyan a sus hijos en las tareas escolares, argumentaron hacerlo sin importar si éstos saben o no, cómo hacerlas: *"apoyo en lo que puedo a mi hijo, sepa o no sepa él"*. Entre los motivos, figuran los implicados con el menor y los relacionados con la madre (Figura 41); entre los primeros, se subraya el tratar de incidir en el aprendizaje para lograr un mayor entendimiento, lo que se relaciona directamente con los motivos por los cuales se envía a los hijos la escuela, momento en que se habla de que aprenda, estudie, sepa algo y salga de la ignorancia:

"quiero que mi hijo entienda, aprenda, capte...",

"quiero que grabe en la cabeza lo que le enseñan..., lo haga bien",

"queremos saque buena calificación y pase de año, sepa cómo y lo haga bien...".

Otras respuestas de quienes tienen hijos en 1° y 5°, señalan que se les apoya para evitar reclamos de los maestros: *"no me reclame por lo que saca mi hijo, no yo"*; lo que habla de que así como en la práctica el marido deja la responsabilidad de la educación escolarizada en la mujer, ésta a su vez y en algunos casos, la asigna al hijo y aunque lo apoya, no lo hace porque realmente esté consciente de la responsabilidad que tiene en su educación formal o porque esté convencida de hacerlo, sino por evitarse problemas. Afirmaciones diferentes, en las que también se maneja un beneficio principal para la madre y la familia, son las de algunos padres con hijos en 1°, donde se vislumbran aspectos relacionados con el valor de la escuela, las expectativas en cuanto a la educación escolarizada y la repercusión del gasto educativo en el ingreso de las familias:

"se cumpla mi deseo de que avance",

"como madre es mi deber, quiero que no deje la escuela como yo",

"pa' que se aproveche el dinero que se gasta en él y no en otra cosa".

Porque quiero que:

- Entienda y aprenda
- Acabe. No juegue ni se distraiga
- No lo castiguen o regañen
- Tenga confianza en sí mismo
- Tenga tiempo de jugar
- No deje la escuela, es mi deber
- Se aproveche lo que se gasta en él
- Se cumpla mi deseo de que avance
- La maestra no me reclame

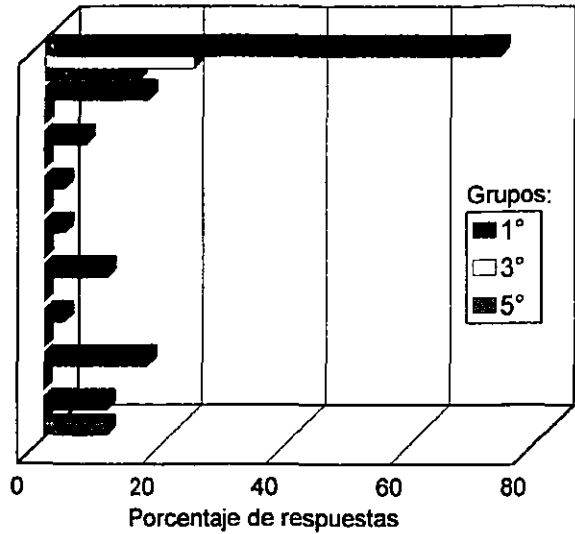


Figura 41. Información que señala por qué los padres apoyan a sus hijos en las tareas escolares.

No, ¿Por qué no lo apoya en las tareas escolares?

A partir de los datos de la figura 40, se encuentra que los hijos de 3° y 5°, son quienes básicamente no cuentan con el apoyo de sus padres, para realizar sus tareas. En este punto, debe retomarse que el promedio de hijos por familia que asiste a la escuela es tres, además de los conocimientos que los padres poseen: el 17% de las madres y el 44% de los padres, podía leer, escribir y realizar operaciones aritméticas elementales; lo que tiene coincidencia con las limitantes o debilidades para participar en las tareas escolares señaladas por Jayanthi et al. (1997): las pocas o nulas habilidades en lectura y escritura o la comprensión de lo escrito.

Como se muestra en la Figura 42, los motivos que explican por qué no se apoya a los hijos, se atribuyen a los mismos o a la madre; sobresale que el menor que cursa 3° o 5°, sea el que debe entender, aunque nunca se haya señalado que fuera el responsable único de sus estudios. Esta situación, habla de una falta de participación parental, pues se toma la opción de no intervenir (Shea & Bauer, 2000); además, deja de lado el hecho de que si los padres trabajan con sus hijos en actividades relativas a la instrucción

proporcionada en el salón de clases, la ejecución de los estudiantes se incrementa (Grimmett & McCoy, 1980, como se cita en Logsdon et al., 1997):

“él debe saber cómo, debe pensar y hacerlo...”,

“él debe entender, yo le compro pa' que cumpla, no sé leer ni entiendo los números ni las letras...”.

Esta situación, como apuntan Logsdon et al. (1997), habla de que existen familias, que no saben cómo proporcionar a sus hijos de primaria, las experiencias y el reforzamiento necesario para aprovechar al máximo la instrucción escolar; estos autores, citan el estudio realizado por Rupp (1969), en el que se indica que, las actividades pedagógicas-culturales de la casa, influyen en el éxito escolar de los niños, entendiéndose por tales, la estructura de actividades parentales, que invita a los hijos a la interacción con materiales culturales, tales como juguetes, juegos, libros de historias, etc. De ahí, que uno de los puntos a considerar si se busca hacer partícipes a los padres en las actividades de aprendizaje de sus hijos, es la posible falta de una tradición pedagógica-cultural, a la que pueden sumarse los factores relativos a la organización y funcionamiento familiar y las cuestiones educativas, económicas y lingüísticas; además de que la vida familiar y social campesina, no estimula el esfuerzo intelectual, el uso de libros o el pensamiento abstracto (Greaves, 1976). Con respecto a ello, Guevara et al. (1992), indican que mientras menor es la educación en la familia, menor es su capacidad para incidir favorablemente en los procesos de estimulación, desarrollo del lenguaje, habilidades cognitivas y psicomotrices, valores internalizados y desarrollo educativo de los hijos.

En este punto, adquieren importancia los señalamientos de Braddy y Coffman (1997, como se cita en Vélez, 2000), quienes afirman que los programas dirigidos a padres, son un recurso que debe apoyarlos para desarrollar las habilidades que favorezcan el desarrollo infantil, de ahí que éstos deban: apoyar y desarrollar las interacciones padre-hijo; considerar las necesidades regionales y culturales de los grupos étnicos; implementarse tempranamente y de manera continua; tomar en cuenta el tiempo real de las familias para participar en ellos; reconocer los factores sociales y culturales del contexto; usar estrategias de evaluación que fomenten iniciativas; examinar longitudinalmente las necesidades de padres e hijos; medir los resultados alcanzados en los programas; y favorecer el beneficio mutuo familia-escuela.

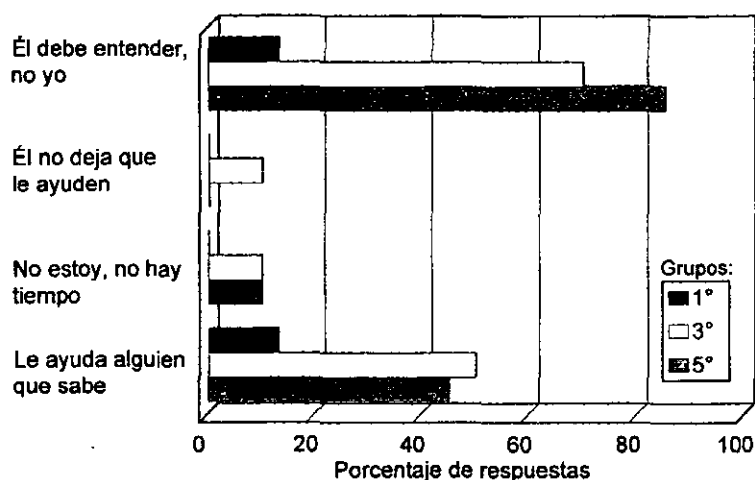


Figura 42. Motivos por los cuales, los padres no apoyan a sus hijos en las tareas escolares.

Otra de las razones, apunta a no tener tiempo para apoyar a los hijos (Figura 42): el que la madre realice actividades diversas en pro de la subsistencia de las familias —dado que en muchos casos el cónyuge no está en la comunidad por periodos prolongados—, apunta a lo señalado por Salvatierra et al. (1998), en cuanto a la situación que viven las madres de la región fronteriza de Chiapas²⁹; situación que reduce su calidad de vida, ratos personales de descanso, tiempo y calidad del cuidado y contacto con sus hijos(as), lo que repercute negativamente también, en el propio nivel de vida y bienestar de sus niños o dependientes; además de que conlleva que los menores desde temprana edad, estén obligados a integrarse al trabajo y a abandonar la escuela.

No obstante las razones anteriores, otros padres otomíes hicieron alusión a una medida de gran valor adoptada para que los menores sigan adelante con sus estudios, a pesar de que no puedan apoyarlos directamente o no quieran hacerlo por asegurar que es el menor el que debe entender: se trata de obtener apoyo en la realización y revisión de las tareas, de alguien que sepa leer, escribir y contar, y que haya cursado la primaria o la secundaria, personas que predominantemente son del sexo masculino, en su mayoría familiares y en otros casos, compañeros de escuela.

²⁹ Específicamente, el estudio comprendió nueve municipios: Comitán, Chicomuselo, Frontera Comalapa, La Independencia, Tzimol, Bella Vista, La Trinitaria, Socoltenango y Amaltenango de la Frontera (p. 124).

A pesar de que esta medida no fue considerada cuando se les preguntó si apoyaban a sus hijos —a partir de que es una forma indirecta de hacerlo—, constituye un aporte valioso para con los hijos que cursan 3° y 5°; así también, para los de 1°, pues todas las madres que no los apoyan, cuentan con alguien que los orienta y supervisa en sus trabajos. El hecho de que este apoyo, se busque y reciba por familiares del sexo masculino, es influenciado por un lado, porque la escolaridad es mayor en hombres que en mujeres y por otro, por cuestiones culturales, que se hacen patentes en afirmaciones como: *"la escuela no es pa' las mujeres, ellas se dedican a la casa"*; de ahí, por un lado, la presencia de un mayor índice de varones inscritos en la educación formal y por otro, la existencia de un gran número de hijas en edad escolar que permanecen en casa para ayudar a la madre en labores varias. A pesar de ello, pudo conocerse que muchas de las madres, ya atribuyen cierta importancia a la asistencia de las hijas a la escuela —máxime si éstas cursan 3° o 5°—, a partir de que los conocimientos y habilidades adquiridos les facilitarán en su momento, ayudar a sus propios hijos.

De lo mencionado hasta el momento, se desprenden las siguientes consideraciones:

- Si los niños van en 1°, el apoyo se solicita y recibe por parte de hermanos del sexo masculino que cursen grados posteriores de educación primaria.
- De igual manera, el apoyo para los niños de 3°, se obtiene básicamente por familiares del sexo masculino que cursaron primaria y secundaria y que además, cuentan con tiempo para hacerlo: padre, tíos o hermanos dedicados al comercio. En otros casos y de acuerdo con las edades de los hermanos, apoyan al menor quienes cursen la primaria más allá del 3°. No es frecuente que se solicite ayuda a familiares mujeres, aunque tengan tiempo para hacerlo y hayan terminado la educación primaria o cuenten con más grados educativos que el menor a quien se busca ayudar.
- Por el hecho de que los conocimientos adquiridos en la escuela son cada vez más complejos, el apoyo y supervisión que se proporciona a los menores de 5°, se busca en: el padre (en caso de que haya cursado la primaria como mínimo); los hermanos que tengan estudios de secundaria o preparatoria; e igualmente, hermanos dedicados al comercio que cuenten con educación primaria. También en este caso, la participación de familiares del sexo masculino es casi

exclusiva; sólo dos personas, dijeron solicitar y recibir apoyo por parte de hermanas que cursan el nivel medio básico.

Debe anotarse, la existencia de investigaciones que muestran que la participación de la figura paterna en la educación escolarizada de los hijos, juega un papel crucial en la ejecución de éstos; en las familias donde el padre participa, se incrementan las probabilidades de que los hijos disfruten la escuela (R.I.E., 2000). Ahora bien, y no obstante que la contribución de la figura paterna otomí es mínima, la familia ha buscado formas alternas para que los hijos sigan con sus estudios, a través de la intervención de algún familiar --básicamente del sexo masculino--, que tenga el tiempo y habilidades necesarias para hacerlo. Ésto, coincide con lo reportado por Logsdon et al. (1997), cuando afirman que los hermanos mayores, en muchos casos son nombrados como las personas que más frecuentemente trabajan con los niños de primaria en actividades de lectura y escritura, cuando los padres no tienen tiempo y no entienden las metas que la escuela se propone, y en algunos casos, ni la terminología que los libros y los profesores emplean. De cualquier forma, cuando la participación de los padres en asuntos educativos, incluye también la intervención de los hermanos, éstos independientemente de su sexo, han llegado a constituir un aspecto importante de las prácticas centradas en la familia (Cramer, Erzkus, Mayweather, Pope, Roeder & Tone, 1997).

Cuando el maestro le dice que su hijo va mal y le pide hacer algo en casa para apoyarlo, ¿Usted lo hace? (12)

Sí, ¿Qué hace?, ¿Cómo lo apoya?

Si bien y de acuerdo a lo reportado por los padres, al 69% de ellos el maestro les ha solicitado realizar diversas acciones cuando sus hijos van mal, el 87% afirmó hacer algo (Figura 40), lo que habla de que se busca apoyarlos tanto por petición del profesor, como por iniciativa propia. Como podrá notarse, las acciones que los padres realizan retoman las sugerencias de los maestros, además de otras medidas que han resultado serles útiles en la práctica. Como se aprecia en la Figura 43, conforme los hijos acceden a mayores grados, los padres insisten cada vez más en apoyarlos a través de vigilarlos, apurarlos, exigirles que estudien y que hagan la tarea; además, de amenazarlos con

realizar algún trabajo en la casa o fuera de ella si no estudian, lo que habla de ejercer la autoridad, asunto ampliamente recomendado por los maestros:

*“le digo, siéntate y estudia”, “que se apure para que no sea floja”,
 “si no te sientas y estudias, te mando al monte pa’ que trabajes”,
 “si no estudias, te vas a lavar trastes y me ayudas”.*

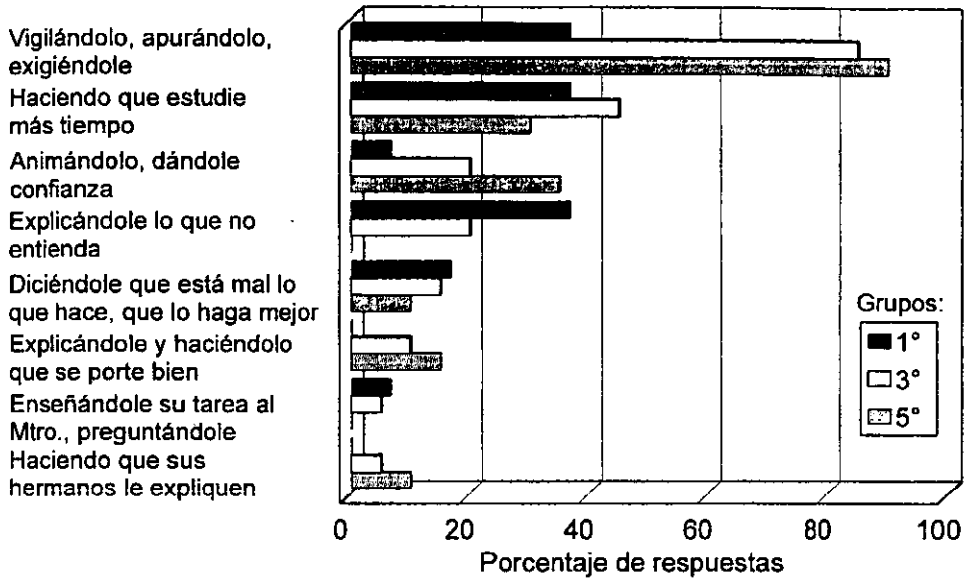


Figura 43. Forma en que los padres apoyan a sus hijos, cuando el maestro les dice que van mal en la escuela.

Esas acciones, son implementadas por las madres mientras realizan diversas ocupaciones en la casa, como barrer, hacer la comida, cuidar los hijos, etc., lo que coincide con lo documentado por Logsdon et al. (1997), en cuanto a que mucho del tiempo que algunos padres invierten para apoyar a sus hijos de primaria, se destina a supervisar los trabajos escolares realizados: *echar un ojo* mientras se realizan las rutinas del hogar. Es importante añadir, que todos los padres a quienes se les sugirió llevar a cabo estas indicaciones, las llevan a la práctica, lo que nuevamente refiere a la influencia que en sus acciones, tienen los comentarios del maestro (ver Figura 38). En la Figura 43, también sobresale el buscar que los hijos dediquen más tiempo a estudiar, lo que apunta a eximirse de la ayuda que podrían aportar de acuerdo con su sexo, mientras no asisten a la escuela, ya en labores de la casa o en el trabajo de los padres:

*"yo le doy más tiempo pa' que estudie", "yo lo pongo a estudiar más rato",
"yo lo hago que haga más dictados", "yo que lea más",
"que haga la tarea, que estudie más las tablas", "que haga más ejercicios".*

Para hacer que los hijos de 1° trabajen más tiempo y realicen un mayor número de ejercicios que los señalados en las tareas, algunos padres (7%) *han pedido prestado a los profesores, materiales* como el Libro Mágico, para apoyar el desarrollo de las habilidades básicas implicadas en la lecto-escritura. No obstante, deben comprarse las hojas adecuadas que permitan realizar los ejercicios, lo que siempre implica un gasto extra. Por otra parte, es preciso apuntar dos formas a través de las cuales, se trata de apoyar a los hijos, específicamente cuando éstos cursan 3° y 5° grado, también de acuerdo con las sugerencias de los maestros:

- a) Incidir en la confianza y motivación hacia el trabajo y la escuela. Existen investigaciones que indican que cuando los padres buscan alentar a los hijos para que se desempeñen adecuadamente en la escuela, tenderán a alabarlos y animarlos, lo que incidirá en que los hijos ocupen más tiempo para asegurarse de que sus tareas estén correctamente terminadas (R.I.E., 2000); sin embargo, también cabe añadir que existen condiciones culturales implicadas en la expresividad emocional de padres hacia hijos (Tseng & Hsu, 1991), lo que en los padres otomíes se relaciona con el acceso a la *"edad de la razón"*, asunto determinante para hablar con ellos sobre cualquier tema, para animarlos a realizar adecuadamente sus actividades escolares, o para que se les explique por qué van a la escuela o se les pregunte qué les gusta de la misma:

*"yo lo animo pa' que lo haga mejor",
"yo le doy confianza, le digo empéñate, estudia",
"échale ganas pa' que salgas adelante, es bueno que estudies".*

- b) Buscar que mejore su comportamiento en el aula, a través de la explicación, imposición o regaño:

*"le explico o regaño pa' que se porte bien, no le pego: no debe jugar ni pelear",
"obedece a la maestra, pórtate bien",*

Dos formas específicas para apoyar a los menores que cursan 1° y 3° son: una, acorde con las recomendaciones del maestro, quien más solicita hacerlo con los hijos de los

primeros grados; y la otra, implementada por iniciativa propia de madres que no saben leer, escribir y que no cuentan con alguien que quiera o pueda ayudar al menor.

1. Tratar de explicarle y enseñarle lo que no entienda:

"le enseñó lo que anda fallo",

"le digo cómo hacer letras, dictao",

"le ayudo enseñar las tablas".

2. Diciéndole que le pida apoyo al maestro:

"él dice me preguntes a mí, yo no sé, enséñale tu tarea, pregúntale lo que no entiendes".

Otras medidas incluidas en la figura anterior, que se practican por iniciativa propia, son: la primera, decir a los hijos que está mal lo que hacen, independientemente de si está bien o mal realizado o, de si los padres saben leer y escribir: *"lo debes hacer mejor, pon más empeño"*; de acuerdo con lo reportado, este comentario es efectivo con los hijos de los tres grados estudiados, pues hace que revisen sus trabajos, se den cuenta de sus errores y busquen la manera de corregirlos. Y la segunda, que hace referencia al apoyo alterno de que se habló en la realización de las tareas escolares: contar con alguien que explique y enseñe a los hijos de 3° y 5°, todo lo que no entiendan en la escuela, lo que fundamentalmente hacen los hermanos mayores; no obstante, esta medida es más comúnmente empleada en las tareas escolares, lo que habla de una búsqueda para contar con apoyo continuo en materia educativa, pues su empleo no se restringe para solucionar problemas cuando el maestro reporta que existe un mal aprovechamiento. Debe mencionarse también, que hay acciones que los profesores pidieron implementar con los hijos y que no fueron reportadas por los padres como llevadas a la práctica:

1. *Castigarlo, no dejarlo jugar ni ver televisión antes de hacer la tarea; no se lleva a la práctica, porque: "no puedo estar tras mi hijo todo el día".*
2. *Hacer que ponga atención para que entienda; aspecto que no se implementa, porque no se sabe qué implica, ni cómo hacerlo.*
3. *Alimentarlo bien, tarea difícil de lograr de acuerdo con lo manifestado, debido a las limitaciones económicas.*

4. *Dar más atención al hijo, sentarse a estudiar con él;* aspecto difícil de concretar, a partir de la existencia de múltiples actividades diarias y de otros hijos.

De esta forma, se encuentra por un lado, que independientemente de la efectividad que pudieran tener los padres al llevar a la práctica actividades en pro del menor que va mal en la escuela, la mayoría de ellos trata personalmente de hacer algo; aunque también existen, quienes buscan asegurar que el menor cuente con el apoyo de otros familiares. A partir de lo anterior, es importante identificar la situación académica obtenida por sus hijos en el ciclo escolar 1994-1995; para ello, se presenta la información relativa a 70 hijos, uno por entrevistado, que cursaban 1°, 3° o 5°. Como se observa en los siguientes datos, existió un mayor número de alumnos aprobados en 5°³⁰, mientras que el promedio final más alto, fue para los de 1°, momento en que los contenidos se enfocan al aprendizaje de la lectura, escritura, y el cálculo, asuntos sumamente valorados en la comunidad:

- Los alumnos aprobados en 5°, constituyen el 80%, con una calificación promedio final de 7.5.
- En 3°, el 75% correspondió a los niños aprobados, con 7.3 de calificación promedio.
- Para 1°, el 73% obtuvo una calificación final de 8.4.

Las calificaciones aprobatorias obtenidas por los alumnos, se muestran en la Figura 44. Se observa que en Español, Matemáticas y Conocimiento del Medio (materia que corresponde a Ciencias Naturales en 5°), las calificaciones más altas son de los alumnos de 1°. En las dos primeras materias señaladas, las calificaciones nunca alcanzan el 8, mientras que en la tercera, sólo sucede con los de 1°. Ahora bien, los promedios de calificación final tampoco alcanzan el 8 en las materias de Historia, Geografía y Educación Cívica que se imparten de manera integrada en 3°; ni en Historia y Geografía que se dan por separado en 5°. Otros datos importantes, son por ejemplo, que a causa de las calificaciones obtenidas en las materias básicas, Español y Matemáticas (3.7 en promedio), el 27% de los alumnos no aprobó 1°.

³⁰ Las hijas de dos madres entrevistadas, cursaban 5° y contaban con una beca asignada a través del programa PROGRESA; a sus familias además, se les otorgaba una despesa. Estas becas, se les otorgaban cada dos meses durante el ciclo escolar 94-95 y ascendían a \$218.00 (1995). Hay que precisar, que existían algunas variaciones en el monto, de acuerdo con el grado escolar y el género del alumno: las niñas, recibían un poco más que los varones.

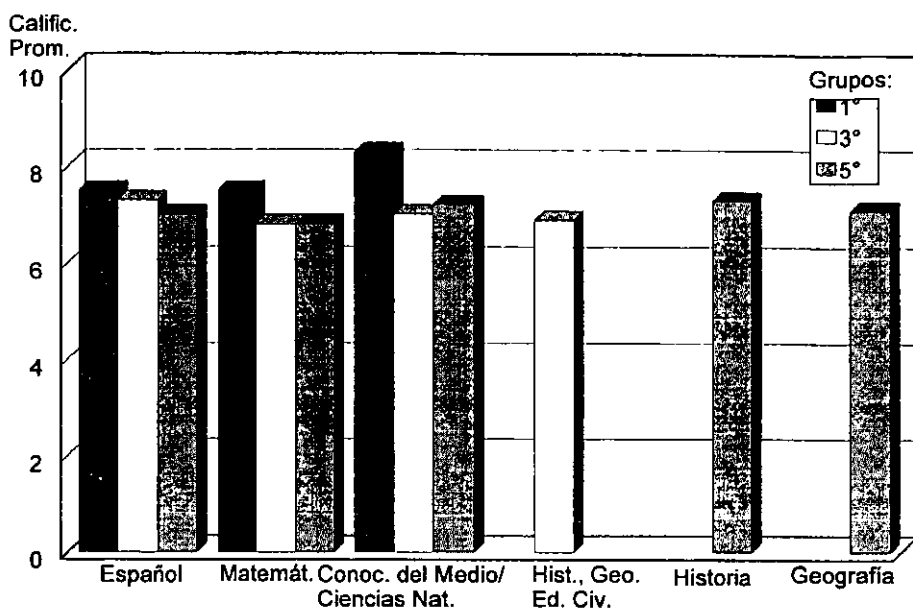


Figura 44. Calificaciones promedio obtenidas por los hijos de los entrevistados, al final del ciclo escolar 94-95.

De igual forma, hay que tomar en cuenta los siguientes datos, relativos a los alumnos repetidores, cuyos padres estaban básicamente dedicados al campo y contaban con más limitantes --básicamente en el uso de una segunda lengua y alfabetización funcional--, que los dedicados al comercio; así también, eran los que sostenían que su presencia y participación en los asuntos escolares no tenía sentido, por lo que sus hijos eran los principales responsables de sus estudios; de ahí que la familia, no buscara ayudarlos ni que alguien los ayudara:

- Del 20% que recursó 1°: 13% aprobó, con promedio final de 8.
- Del 5% de alumnos reinscritos en 3°, nadie aprobó el ciclo escolar (5.4 de calificación promedio).
- Del 15% de recursadores en 5°, aprobó sólo el 10% (con 7.2 en promedio).

De esta forma, se reafirma que el menor no está aislado del contexto ni de las personas con las que convive, pues si bien existen factores que inciden en la participación de sus padres en su educación escolarizada y en el tipo de la misma, debe reconocerse el papel que tienen otros miembros de la familia --hermanos prioritariamente, que cursen o hayan

cursado diversos grados de educación básica—, en el afán de que continúen sus estudios. Las calificaciones obtenidas al final del ciclo escolar, en las que se vislumbra el apoyo otorgado en la enseñanza-aprendizaje, son prueba de ello. Además, debe afirmarse que los niños no estarían en la escuela, si no contaran con el apoyo de su familia para cursar su educación escolarizada, y si en la misma, no se valorara en grado sumo la educación primaria, a pesar de los aspectos que día a día la familia otomí enfrenta.

¿Es bueno que usted participe en la escuela a la que asiste su hijo? (17)

Sí, ¿Para qué?

Para todos los entrevistados, es bueno participar en la escuela (Figura 45); la mayoría y sobre todo aquéllos con hijos en 5°, indicaron algún beneficio directo para el menor: aprenda más, esté motivado para hacerlo, siga adelante y no repruebe. En segundo término, existen los beneficios para la escuela, tanto en su aspecto físico, como para dotarla de los materiales y espacios necesarios:

“tenga mejor presentación..., haya más salones..., los niños que vengan no se atrasen y puedan estudiar”, “hay que ayudar pa’ que pronto haiga lo que falta”.

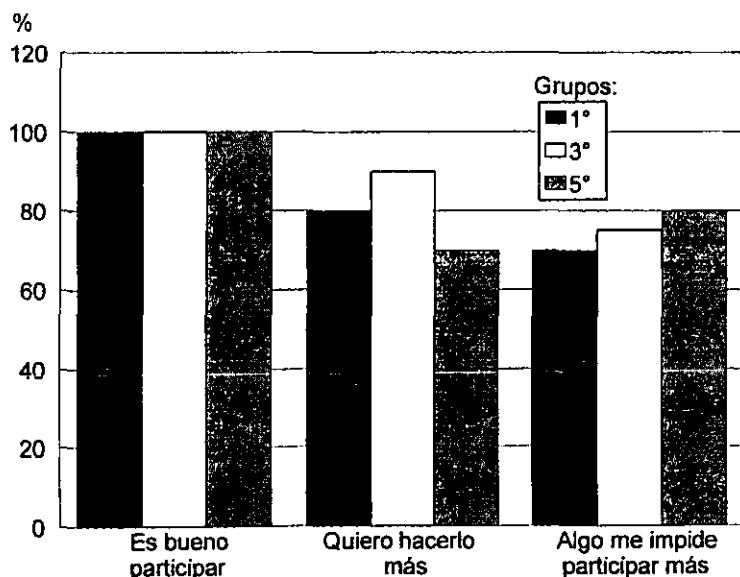


Figura 45. Opinión de los padres en cuanto a participar en la escuela a la que asisten sus hijos.

En tercer lugar, se marcan cuestiones que directamente atañen a la madre o al padre: cumplir con una obligación y que los demás se den cuenta; dar el ejemplo a otros padres; que la gente no diga que fallaron; o tratar de que no se afecte la economía de sus familias: *"no tengamos que pagar otra vez y me alcance más el dinero"*.

¿A usted le gustaría participar más en la escuela de su hijo? (18)

Sí, ¿Cómo?

A un alto porcentaje del total de entrevistados (80%, como se muestra en la Figura 45), le gustaría participar más en la escuela, lo que adquiere gran importancia, a partir de que la mayoría de las actividades que los profesores les han pedido realizar, no se relacionan directamente con el aprendizaje de los hijos; además, de que conforme éstos acceden a mayores grados educativos, los profesores primordialmente les solicitan hacer algo afuera, más no dentro del aula. Este hecho, determina los resultados que a continuación se muestran, ya que si bien a los padres les gustaría participar más, priorizan aspectos que no se relacionan con el proceso enseñanza-aprendizaje, sino con estar más tiempo en la escuela para realizar la faena, no sin antes organizarse de una manera más efectiva para acabar en menos tiempo con lo que se les solicita, y al contar con la ayuda de otros padres y hasta con sus propios vecinos; estos hechos, refieren a que no existe un patrón único de participación parental (Gamse, 1994; Jesse, 2001), y específicamente hablan del voluntariado y la colaboración de la comunidad, señalados por la National PTA (2001).

En segundo término y no obstante la situación económica de las familias y la implicación de la asistencia a la escuela en el gasto familiar diario y en el tiempo, a los padres les gustaría poder intervenir más, a través de realizar mayores aportaciones económicas o por medio de la compra de materiales varios; sin embargo, cabe apuntar que esta opción es menos considerada, conforme los hijos acceden a mayores grados educativos. De cualquier forma, lo anterior contrasta con que tan sólo al 7% de la totalidad de los padres, le gustaría apoyar al hijo de manera más efectiva en sus tareas escolares, o al reafirmar lo que se le enseña en la escuela; o con quienes quisieran mantener un mayor contacto y relación con el profesor (7%), como primera medida de acercamiento y comunicación; aspectos, que hablan de los criterios de participación en cuanto a comunicación, apoyo a los padres y aprendizaje de los estudiantes, señalados por la National PTA (2000).

No, ¿Por qué?

Si bien, la mayoría de los entrevistados quiere participar más, los motivos de quienes no les gustaría hacerlo (20%), de mayor a menor frecuencia, hablan de: (a) no tener más tiempo, por tener más hijos y ganar poco; (b) no entender lo que en la escuela se enseña; (c) estar convencidos de que lo que hacen es lo más que pueden hacer, y; (d) argumentar que no tiene caso participar más, pues el maestro sabe qué hacer. Lo anterior, hace alusión a lo señalado por Sánchez (1985), cuando afirma que existen familias que carecen de nociones en cuanto a los nexos que pueden establecer con la escuela para elevar el aprovechamiento de sus hijos: así, la escuela es responsable de la educación de éstos, independientemente de lo que haga la familia, por lo que se otorga a la escuela misma, el papel de autoridad en las decisiones que tengan que ver con los hijos.

Lo anterior, también ha sido reportado por Coronado et al. (1984): los padres otomíes, atribuyen una imagen ideal a la escuela y consideran que todo lo que se aprenda en ella, las opiniones de los maestros, los conocimientos y las formas de comportamiento transmitidos son válidos, positivos y necesariamente adoptables; por lo que tienden a dejar la educación en manos del profesor. Ésto, refiere también a lo señalado por Shea y Bauer (2000): si se acepta que cada familia es un sistema social único, es lógico que los factores que influyen en cuánto y cómo participa ésta en la educación de su hijo, también son únicos para cada núcleo; de ahí, que si se toma en cuenta la diversidad de problemas complejos que enfrentan las familias contemporáneas --máxime cuando poseen particularidades como las de los padres otomíes que nos ocupan--, el realizar acciones en pro de la educación escolarizada de los hijos no siempre es una prioridad.

¿Cree que algo no la(lo) deja participar más en la escuela de su hijo?

Sí, ¿Qué?

La calidad del ambiente del hogar es una variable crítica en el éxito académico del niño (Heath, 1982, como se cita en Logsdon et al., 1997); de ahí que actualmente tenga mayor atención, el papel de los padres en su educación. Sin embargo, esta atención se da cuando los recursos de los mismos están restringidos cada vez más: en la economía de hoy, en más y más familias es necesario que ambos padres trabajen, además de que se

incrementan los hogares donde existe un único progenitor, quien en muchos casos trabaja; de ahí que el tiempo que puedan invertir con el menor, sea más limitado.

Lo anterior se constata en el presente estudio: aunque al 80% de todos los entrevistados, les gustaría participar más (Figura 45), el 75% marcó diversos aspectos que le impide hacerlo; los motivos más frecuentes, conforme los hijos se acercan al final de la educación primaria, hablan de la falta de dinero y del tiempo limitado de que disponen específicamente las madres, ya sea por tener que realizar los quehaceres propios de la casa o por la necesidad de atender a otros hijos. Ésto, refiere a que entre los determinantes del nivel educacional, se encuentran las diferencias económicas existentes entre las familias, que afectan la capacidad de costear la educación de los hijos y la participación que los padres pudieran tener en la misma, ya que el enviarlos a la escuela implica gastos directos, y cuanto más grandes son éstos, mayor es la influencia del origen económico sobre el nivel educacional alcanzado (Balán, 1973); ello a pesar de que asistan a escuelas públicas, pues hay gastos como útiles y ropas escolares que pueden constituir una carga considerable si son varios los hijos que asisten a la escuela durante algunos años. Lo anterior, habla de que los niños de familias numerosas suelen estar en desventaja en tanto que los recursos deben distribuirse entre un mayor número de hijos (Duncan, 1967, como se cita en Balán, 1973), lo que en el caso de las familias otomíes, refiere a cinco hijos en promedio, tres de ellos en la escuela. Situaciones como éstas, hacen alusión a elementos que han sido asociados a la tensión familiar, y que conllevan incomodidad o frustración en sus miembros (Tseng & Hsu, 1991).

Otro de los motivos que impide a los padres otomíes participar, hace alusión a que si se presentan en la escuela antes del medio día, se les pide regresar hasta esa hora, momento en que muchas mujeres ya no pueden hacerlo porque van a trabajar. Este último punto, como fue señalado, hace alusión a la voluntad del maestro y a las medidas administrativas implantadas por la escuela, que limitan su acceso e implicación en la vida escolar; de ahí, que se les impide la entrada si se acercan por iniciativa propia, pues se les dice reiterativamente que no vayan, que no interrumpan o que dejen a los hijos trabajar, asunto ya antes señalado en este trabajo y que encuentra coincidencia con lo reportado por Shea y Bauer (2000), quienes afirman que los padres de grupos cultural y lingüísticamente diferentes al de la sociedad mayor, muchas veces están insatisfechos en cuanto a la frecuencia de sus contactos con el maestro, además de sentirse intimidados

por el personal y por las estructuras institucionales de la escuela que se manejan desde una posición de autoridad; de ahí que la escuela misma, en este aspecto, sea responsable de la falta de contribución de los padres. Reyes (1985) afirma que tradicionalmente en México, los padres son considerados por muchos maestros como los que estorban, los que se entrometen, los que no dejan trabajar, por lo que en muchas escuelas se les cierra la puerta, pero cuando llega el momento de la cooperación económica, éstas se abren y se invita a los padres a visitar la escuela. En referencia a este punto, están los siguientes comentarios de las madres otomíes:

"a una señora le dijo el maestro que no estorbe, que si no tenía qué hacer que se fuera, lo oyeron otras y se corrió la voz, así no vamos",

"si venimos antes, no nos digan entrar o la maestra no sale, no nos hace caso".

De cualquier forma y pese a que todos los padres habitan en la misma comunidad, el regresar a la escuela en el horario solicitado se complica aún más, a partir del tiempo que invierten para trasladarse a pie, máxime en las épocas donde el clima dificulta el camino, que las más de las veces es de terracería; cabe añadir, que aunque el tiempo promedio calculado para trasladarse de la casa a la escuela fue de 12 minutos, existen quienes ocupaban menos de esos minutos, hasta los que invertían una hora; ésto, también habla del factor tiempo como un obstáculo importante para acudir a la escuela. Lo anterior, coincide con los factores reportados por Coronado et al. (1984) y Harry (1992): la inadecuación del calendario escolar y el largo y difícil transporte hacia la escuela; de esta forma, la cercanía del centro escolar con la vivienda, es un asunto de gran relevancia, máxime si en la familia existen fuertes presiones económicas y ocupacionales; además de que cuando las escuelas son escasas y están alejadas, existen menos posibilidades de asistencia de los padres y permanencia de los niños (Balán, 1973; Ros, 1978).

No obstante, el negar a los padres otomíes el acceso a la escuela, no siempre impedía hablar con el profesor, pues cuando éste pertenecía a la misma comunidad y permitía se le abordara fuera de la escuela, a través de contactos menos formales, los padres sentían que el profesor los tomaba en cuenta y estaban más motivados a tomar parte en la educación de sus hijos; el contactar a los padres en un sitio alternativo a la escuela, es una forma de contribuir a la participación parental (Wells, 1990).

De manera particular y además de los aspectos anteriores, los padres otomíes con hijos en los primeros grados, hablaron de la limitante que se genera en la comunicación con los

maestros al no entender lo que les solicita, lo cual en vez de ayudar, únicamente origina reclamos y expectativas que finalmente no pueden cumplir. Otro punto implicado, máxime si los hijos cursan los últimos grados, es el no entender lo que se les enseña, ni lo que estudian, a partir de los escasos conocimientos y habilidades que se poseen en lectura y escritura, sobre todo de la madre, quien está presente más tiempo que el padre; de ahí, que a pesar de que éste es quien mayormente sabe leer, escribir y contar, no existe la ayuda que pudiera proporcionar en aspectos educativos, a partir de las actividades que realiza para la subsistencia de la familia, del tiempo que permanece fuera de la casa y de que en la práctica, son asuntos que se dejan en manos de la mujer. Ésto, refiere a lo argumentado por Chavkin (1989, como se cita en Shea & Bauer, 2000), quien señala que aunque los padres que pertenecen a grupos cultural y lingüísticamente minoritarios, desean tomar parte en la educación de sus hijos, no existen las estructuras ni las estrategias apropiadas para que lo hagan: la comunicación, señala, no ocurre debido a la falta de recursos y tiempo. A ello, debe agregarse que muchos padres que no dominan la lengua de la cultura mayoritaria, frecuentemente poseen poca comprensión de conceptos, tales como problemas de aprendizaje, estrategias de instrucción, atención, enseñanza, memoria, etc., lo que dificulta e impide la comunicación en la escuela y con el maestro, además de la participación en la toma de decisiones, momento en que la lengua es primordial (González, 1988; Marion, 1980, como se cita en Lynch & Stein, 1987). Hay que añadir, que cuando la escuela reconoce las particularidades y las diferencias lingüísticas y culturales de los padres, es más probable que logre ayudar a las familias a entender y manejar las diferencias casa-escuela, por ejemplo, en aspectos como calendarios, horarios, selección de temas, lenguaje y expectativas hacia los niños (Gamse, 1994).

Las limitantes establecidas por la escuela en cuanto al acceso de los padres otomíes, y el desinterés percibido por los padres en cuanto a la vinculación padres-profesores, hablan de la necesidad de contribuir a que la participación parental, sea un objetivo explícito de las escuelas, De acuerdo con Cochran y Dean (1991, como se cita en Jesse, 2001, p. 3), las siguientes acciones pueden ayudar a ello:

- Identificar qué entiende la escuela por participación parental.
- Proporcionar ejemplos al personal en cuanto al papel de los padres en la toma de decisiones.
- Eliminar las barreras estructurales.

- Identificar a quienes están interesados en incrementar el papel de los padres en la escuela.

No, ¿Por qué?

Pocos fueron los padres a quienes nada les impide participar en la escuela de sus hijos (5%), primordialmente, a partir de que tienen voluntad de hacerlo y de que nadie puede impedirseles si es por el bien de sus hijos, aunque se refirieron exclusivamente a la faena; otros, argumentaron que siempre pueden llevar o mandar a la escuela lo que se les pide, lo que hace alusión a poder realizar las cooperaciones económicas o a tener los medios para llevar los materiales solicitados; de cualquier forma, lo anterior apunta a estar convencidos de que sólo pueden intervenir en la faena y en asuntos económicos.

Después de analizar a lo largo de las categorías, cómo se presenta la participación de los padres otomfes en la educación escolarizada de los hijos, y los diferentes aspectos que la matizan, es conveniente reiterar la importancia de considerarlos, como individuos que se desarrollan en una relación dinámica, como parte inseparable de los escenarios en los cuales funcionan a lo largo de su vida (Shea & Bauer, 2000), y como miembros de una familia que existe en un contexto específico y que posee características y una organización particular, lo que va más allá de retomar a sus miembros como elementos aislados. A partir de que todos los padres consideran importante participar en la escuela a la que asisten sus hijos, y de que un gran número de ellos busca cómo apoyar a sus hijos en el aprendizaje escolar en casa, es necesario tener en cuenta las características identificadas en programas que han sido efectivos; entre ellas, están las señaladas por Fruchter, Galletta y White (1992, como se cita en Jesse, 2001, p. 9), momento en que se reconocen los posibles problemas operativos que seguramente se presentarían en comunidades indígenas como la estudiada:

- Fuerte compromiso para lograr que padres con limitaciones económicas, educativas, lingüísticas, de tiempo, etc., participen en actividades para mejorar la ejecución de los estudiantes.
- Programa originado, patrocinado y evaluado por instituciones externas.
- Apoyo significativo de los sectores público y privado.
- Compromiso para reducir la distancia entre las culturas escolar y familiar.

- Autorización de los padres.

De igual forma, es necesario documentar las experiencias de Logsdon et al. (1997), quienes reportan los problemas sucedidos en la puesta en práctica de un programa de participación parental:

- Disposiciones tomadas por la escuela, para elegir a los maestros que intervendrán, sin permitir hacerlo de manera voluntaria, como los responsables del proyecto pretendían; lo que incidió en el compromiso, entusiasmo, asistencia y participación en los encuentros celebrados.
- No haber considerado inicialmente, la inversión de tiempo y esfuerzo para motivar a los maestros, padres y estudiantes implicados; los maestros, por ejemplo, nunca hicieron suyo el proyecto.
- No se consideró la necesidad de que los profesores tomaran parte en el desarrollo, selección o coordinación de las actividades de aprendizaje, aunque sí se les solicitó, adaptaran día a día las actividades a la instrucción.
- Los maestros, percibieron que las actividades del programa interrumpieron las relativas al currículo, pues no encontraron la conexión entre ellas, de ahí, que las consideraran una carga que implicó una instrucción extra.
- No haber logrado cambios en los padres que fueron detectados como los menos interesados al inicio del proyecto, y a quienes debían dirigirse los mayores esfuerzos.
- No se simplificó el lenguaje de acuerdo con las particularidades de los participantes, lo que tuvo implicaciones en la comprensión y puesta en práctica de las actividades.
- No se adaptaron las actividades a los intereses específicos de los niños, y no se graduó la dificultad de las mismas, de acuerdo con la edad, sexo y grado escolar; por ello, tareas que para los padres e hijos de los primeros grados fueron interesantes, para los de grados posteriores fueron aburridas.
- Que los mismos alumnos creyeran, que los materiales revisados no tenían nada que ver con las materias del maestro; de ahí que les atribuyeran poca importancia e interés.
- Monotonía en la presentación y tipos de actividades realizadas.

- No haber contado con los recursos presupuestales acordados y suficientes para la disseminación de estrategias.

Otro aspecto a tener en cuenta, es la planeación y realización de acciones con los padres en la misma comunidad, por ejemplo en cuanto a desarrollo infantil, siempre y cuando se consideren sus particularidades —entre ellas las educativas y lingüísticas—, y no se pierda de vista la realidad existente y las posibilidades de llevar a la práctica tales medidas. La puesta en práctica de estrategias que van más allá del ámbito escolar, en el afán de disseminar el conocimiento es de particular importancia cuando la escuela no considera la participación como un objetivo explícito; tomando como base lo señalado por Logsdon et al. (1997), es posible realizar actividades de aprendizaje padre-hijo en la comunidad u hogar, videograbaciones sobre cómo ayudar a los hijos, visitas a las escuelas y comunidad con equipo audiovisual adecuado, distribución de libros con imágenes que marquen el papel fundamental de la lectura compartida, además de materiales que den cuenta de la importancia de las tutorías a los estudiantes.

A partir de lo anterior, es importante consentir con Jesse (2001), cuando afirma que los programas existentes y las recomendaciones mencionadas en ellos no son la panacea: pueden orientar las acciones, que busquen brindar a los padres un mayor acceso a la escuela y una forma para comunicar y tener respuesta a sus necesidades y deseos, donde el resultado final, es incrementar las oportunidades para los estudiantes. De acuerdo con la National PTA (2001), el propósito de contar con criterios que guíen la elaboración y evaluación de programas sobre el tema, es triple:

1. Promover la participación significativa de los padres y la familia.
2. Suscitar la conciencia con respecto a los componentes de programas efectivos.
3. Proporcionar pautas de acción para las escuelas que desean implementar sus programas.

De igual forma, es preciso que en todo programa que busque incrementar la participación parental, se reconozca el carácter único de cada familia y ambiente escolar; por lo que de acuerdo con Shea & Bauer (2000), deben repetirse los pasos programados que lo conforman, hasta que se logren los objetivos, teniendo como fases:

- a) Realización de actividades introductorias y evaluación de las necesidades de los padres y la familia.
- b) Selección de metas y objetivos de forma cooperativa, acerca de las actividades entre padres y maestro.
- c) Diseño o selección, planificación y puesta en práctica de actividades disponibles en el salón de clases, escuela o comunidad de acuerdo con el nivel de participación personal que desean los padres.
- d) Evaluación de la disponibilidad y efectividad de las actividades, lo que se lleva a cabo durante la realización de las actividades de participación y cuando éstas concluyen.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

A pesar de que desde 1989, las medidas gubernamentales adoptadas en materia educativa, establecen la importancia y necesidad de realizar acciones que contribuyan a incrementar la participación social, específicamente de los padres, en la educación escolarizada de los hijos, es interesante observar que en la práctica actual, no se consideran realmente las características propias de los escenarios en los que ésta se presenta. Es importante tener en cuenta, que la escuela no está aislada de la sociedad, aunque tradicionalmente, la enseñanza y transmisión de conocimientos se lleve a cabo a través de un proceso que considera prioritariamente al personal escolar y a los alumnos; de ahí, que sea urgente reconocer más allá de lo legislado, que también existe la participación social. Los datos del presente trabajo, confirman que este rubro hoy día, continúa siendo un reto a lograr, máxime en comunidades como la estudiada, donde la presencia de los padres en el quehacer educativo, es todavía incipiente. Al tener en cuenta el panorama general presentado, en cuanto a Temoaya, la localidad de San Pedro Abajo, sus habitantes, y la escuela primaria *Sebastián Lerdo de Tejada*, se resaltan los siguientes hallazgos, que contribuirán al conocimiento sobre el tema y al establecimiento de perspectivas futuras.

1. En esta comunidad otomí, *la familia* continúa siendo la unidad básica de la organización social, con predominio de la nuclear, la cual posee un papel socializador a través de sus miembros, para la transmisión de conductas como las sociales y culturales, que determinan la asignación de papeles diferenciados a los hombres y a

las mujeres. En las 70 familias, los padres y las madres --en promedio con 33 años--, son predominantemente bilingües español-otomí; 83% de las madres y 56% de los padres, son analfabetas simples o funcionales. Para ambos, hablar otomí facilita la comunicación y un mayor entendimiento con la gente de la comunidad, además de que permite la preservación de la lengua; reservan por tanto, el español para emplearlo en: la escuela; para dirigirse al hijo que asiste a ella; en respuesta a quien les habla en español; o, al realizar actividades de comercio informal donde concurre gente que no es de la comunidad. Muchas familias, habitan en asentamientos dispersos, con las consiguientes particularidades de caminos de terracería, tiempo invertido, además de las condiciones climáticas que en ciertas épocas del año, dificultan aún más el ir y venir.

2. En promedio, cada familia tiene cinco hijos, de los cuales, tres reciben educación formal básica, concentrándose la mayoría, en la primaria; en general, sus edades están más allá del promedio para los estudios que realizan, y la presencia de los varones es más notoria. Los hijos no inscritos en la escuela, aunque muchos en edad de hacerlo, realizan actividades diversas y diferenciadas de acuerdo con el sexo: las hijas, deben adentrarse cada vez más en las labores propias del hogar y el cuidado de los hermanos, mientras que las actividades para los varones, dependen de su edad y habilidades en lectura, escritura y cálculo: ayudar al padre a vender, poder ser alquilados en el campo y posteriormente, trabajar por su cuenta.
3. Casi la quinta parte de las madres (17%), se dedican exclusivamente al hogar; las otras, tienen múltiples labores además de los quehaceres de la casa y el cuidado de los hijos y animales, lo que exige invertir mucho del tiempo diario y explica en parte, la presencia y necesidad de contar con las hijas en casa, ya para realizar las labores de la madre en su ausencia o para apoyarla en quehaceres, como: la agricultura de subsistencia, que es practicada en una parcela propia o como ayuda a los vecinos; la elaboración de artesanías, que genera algún ingreso económico, y; el tejido y venta de labores realizadas con ganchillo, que aunque tiene implicaciones en el ingreso de una tercera parte de las familias, no es claramente valorada por sus miembros como un trabajo. Por su parte, la figura paterna está permanentemente ausente en el 14% de los casos, y los padres desempleados, constituyen el 3%. El padre que trabaja, por lo común, está dedicado a uno o dos trabajos remunerados como máximo;

básicamente, al comercio ambulante de los productos que elabora (53%), por lo que está lejos de la familia por periodos más o menos prolongados, aunque siempre, es mayor el tiempo fuera de la comunidad, en comparación con el que permanece en ella. No obstante, hay que resaltar que, cuando el padre está en la comunidad, tiene como prioridad la elaboración de sus productos, labor en la que mayormente intervienen sus hijos varones que no estudian; esta situación, implica dejar en manos de la madre, muchos de los aspectos operativos de la familia misma y de sus miembros, incluidos los asuntos escolares.

De esta forma, las personas que conforman la familia otomí, están presentes en la realización de las actividades que les permiten el sustento diario, momento en que los hijos que no van a la escuela, son los que apoyan mayormente la economía familiar y las labores propias de la misma. Lo anterior, reitera los señalamientos de Sánchez (1996), cuando se refiere a que la familia, puede ser concebida como un sistema --un todo complejo articulado por las relaciones entre sus partes y no sólo integrado por partes-- de necesidades y capacidades: necesidades, que implican el conjunto de requerimientos económicos, sociales y culturales que permiten a la familia sobrevivir y prolongarse en el tiempo y capacidades, que constituyen el conjunto de recursos humanos, materiales, técnicos y culturales, con los que cuenta la misma, y que se ofrecen como satisfactores para hacer frente a los requerimientos.

4. En cuanto al *valor de la escuela*, se tiene que para todos los entrevistados --en su mayoría mujeres--, la importancia de la educación escolarizada en español de los hijos, se relaciona fundamentalmente con la vida futura, lo que refiere a beneficios que van de corto a largo plazo y de un ámbito individual a uno social: aprender a leer, escribir y contar, para conseguir un empleo o integrarse de forma temprana al mercado laboral; lo que es de suma importancia para los padres, a partir del contacto económico que mantiene la comunidad con la sociedad mayor. Por lo anterior, el valor atribuido a hablar y entender el español, es prioritario también, si se retoma que una tercera parte de sus hijos, quienes cursaban 1°, 3° o 5°, no tuvo acceso a la educación preescolar. Se determinó, una notoria autodesvalorización de las madres, debido básicamente, a los bajos niveles educativos que poseen, lo que determina que la escuela adquiera un valor cada vez mayor, en el afán de que los hijos e hijas salgan de la ignorancia. A pesar de la existencia de diferencias de género en el acceso y

permanencia de los hijos en la escuela, los padres –sobre todo las madres– ya conceden mayor importancia a la escolarización de las hijas, como recurso que en un futuro no tan lejano, les permitirá ayudar a sus propios hijos o conseguir un trabajo remunerado. Tales expectativas, contrastan con las de algunos cónyuges varones, a quienes no les interesa que sus hijos vayan a la escuela (máxime cuando son hijas), a partir de experiencias, costumbres y/o valores propios; no obstante, también están presentes aquéllos que cursaron hasta 4° o 5° de primaria, que desean que sus hijos terminen su educación básica.

5. Se encuentra coincidencia, entre la importancia que los padres atribuyen a la escuela, con las ideas diferenciadas que con respecto a ello, transmiten a los hijos de acuerdo con su sexo, lo que refuerza el hecho de que en la familia, se aprenden formas de percibir el mundo y se dan elementos para actuar en él; se destacan, las ideas en cuanto a salir de la ignorancia y lograr una situación educativa, económica y ocupacional mejor que la de los progenitores, momento en que se emplea la figura del maestro como modelo a seguir. A partir de que se sostiene, que los hijos que cursan 3° y 5°, están ya en “la edad de la razón” (lo que apunta a tener la capacidad de razonar, reflexionar y comprender lo que se les dice), se busca hacerlos comprender la oportunidad y el deber que tienen de asistir y aprovechar lo que se gasta en ellos, por lo que se les hace explícito, que la familia se exime del trabajo o dinero que podrían aportar. Así, el menor aprende en la familia valores, actitudes y expectativas que dan sentido a los aprendizajes básicos que la escuela le ofrece; por ello, no es frecuente que los hijos falten a la escuela, aunque los motivos refieren en primer término, a enfermedad de los mismos y a la organización del trabajo familiar, donde se apunta el ayudar en la casa y principalmente a la madre, en actividades varias de acuerdo con el sexo; en este caso, se considera que las actividades de la escuela pueden esperar, pero no las que conciernen a satisfacer las necesidades elementales de la familia. Un dato importante, es que al final del ciclo escolar, sólo el 2% de sus hijos, inscritos en los grupos estudiados, habían sido dados de baja.
6. Una o dos personas, fueron señaladas como responsables de que el hijo estudie: cuando el menor cursa 1°, ambos padres lo son, pues comparten responsabilidades y deberes; para los de 3° y 5°, el responsable principal es el padre, por el derecho que adquiere al aportar económicamente lo necesario y por la obligación que tiene como

padre; sin embargo, en la práctica y principalmente por motivos de ocupación y migración temporal o permanente de éste, la responsabilidad se concentra en y es asumida por la figura materna.

7. El informar al cónyuge lo relativo a la educación escolarizada de los hijos, fue identificado como una práctica común ampliamente valorada, pues facilita la comunicación y la toma de decisiones en pareja sobre el presente y futuro del menor y permite, cumplir oportunamente con lo requerido por la escuela. El no informar al padre, se atribuye a su ausencia, cansancio, costumbres o desinterés, máxime si son hijas quienes van a la escuela. No es una práctica tan frecuente, tratar estos aspectos con otros hijos o con los abuelos del menor, lo que está determinado principalmente, por el lugar de residencia: cuando padres e hijos viven con los abuelos paternos, éstos participan en la toma de decisiones referentes a la escuela, máxime si el esposo está ausente; además, cuando existen relaciones cordiales con la suegra, la intervención de ésta, es más determinante. La lejanía de las viviendas, las costumbres que señalan que se ve mal que los varones platicuen, además del tiempo de que éstos disponen, determinan el no poder o el no querer comunicar estas cuestiones a los familiares. Tratar este tema con vecinos o amigos, tampoco fue una práctica común: aunque las madres se limitan a hacer comentarios a otras señoras, los cónyuges van más allá, pues buscan obtener algún consejo de vecinos amigos, que tengan hijos en la escuela, máxime si habitan en lugares cercanos.
8. El conocimiento que los padres poseen en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, apunta que la lectura, la escritura y el cálculo, son los principales conocimientos que los hijos adquieren en la escuela, aunque reconocen que éstos, tienen problemas en el aprendizaje y práctica de su lengua y cultura maternas, asunto que se atribuye a factores externos a la escuela, entre los que sobresale, la poca aceptación y valoración que como padres –fundamentalmente la madre–, asuman en su enseñanza. Lo anterior, apoya el hecho de que en la comunidad de San Pedro Abajo, existe una pérdida paulatina de la lengua materna en las generaciones jóvenes que reciben educación escolarizada en español, lo que se acompaña de repercusiones en la transmisión y práctica de los aspectos culturales que caracterizan a los otomíes.

9. Sobresale la presencia de quienes sostienen que existen otros hábitos (limpieza al comer y en su ropa), conductas (ser educado, respetar a los demás, empeño en el trabajo) y habilidades (manejo del dinero) además de los que hasta el momento los hijos han aprendido en la escuela, que es conveniente se les enseñen, ya que éstos les permitirán ser más fácilmente aceptados al salir de su lugar de origen, conseguir un empleo o bien, facilitarán su trabajo como vendedores ambulantes. Aquí, se apunta la presencia de padres que buscan rescatar el aprendizaje y práctica de su lengua y costumbres propias a través de la escuela. De cualquier forma, la mayoría de las veces no se hacen explícitas estas demandas educativas al profesor, o bien, en el caso de que se hagan, los padres sostienen que éstas no son retomadas en el trabajo que realiza al interior del aula con los alumnos. Es importante advertir que, el no tener tiempo, considerarse incapaces a partir de sus conocimientos y dominio del español, además de no contar con la solicitud verbal del maestro, son los motivos por los que la mayoría nunca ha estado en el salón mientras los alumnos trabajan; de aquéllos que lo han hecho, son pocos los que pueden referir lo que han visto, por la complejidad de los trabajos y por realizarse éstos en una segunda lengua, que dentro de la escuela y con el profesor, no es fácil de comprender.
10. El preguntar a los hijos qué les gusta hacer en la escuela, no es tan frecuente como preguntarles cómo van en sus estudios, sin embargo, ambos aspectos contribuyen al conocimiento que poseen los padres acerca del proceso enseñanza-aprendizaje; en ello, están implicadas las costumbres en cuanto a los factores de crianza inmersos en las familias otomías, donde se le asigna una mayor importancia y veracidad a los comentarios de los hijos varones de más edad, además de que no tiene sentido hablar de temas como éste, con el menor que inicia la primaria, porque éste aún no entra a "la edad de la razón". De cualquier forma, los comentarios realizados por los hijos a sus padres, concuerdan con el valor que para estos últimos tiene la escuela y su implicación en lo económico y el progreso; además reafirma que para la mayoría, una vez que han aprendido a leer, escribir y contar (lo que implica hablar en español), la escuela ha cumplido con su objetivo.
11. No obstante que la revisión de cuadernos, trabajos y boletas por los padres, son también aspectos que contribuyen al conocimiento que poseen acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, sus habilidades en lecto-escritura y el desconocimiento de lo

que significa o implica lo anotado como calificación, además de que el profesor no se detienen a explicarles lo que significan e implican, afectan la efectividad que pudiera tener dicha revisión, además de la retroalimentación que pudieran dar al hijo y las acciones posibles a realizar. A partir de indicadores como: las calificaciones obtenidas, trabajar en casa sin pedir ayuda, poder leer y escribir en español, contar o estar en camino de hacerlo y hablar español, el 65% de los padres afirmó que sus hijos iban bien en la escuela.

12. La mayoría de los padres conoce al profesor, sabe su nombre y asegura que éste los trata bien; el español, es la lengua que básicamente ocupan en la *relación con el maestro*, y están gustosos porque se priorice en la escuela y se ocupe en el proceso enseñanza-aprendizaje, pese a que reconocen tienen problemas en la comprensión e interpretación de lo que se les dice. Sostuvieron, que su lengua materna no ayuda en la comunicación con la mayoría de los maestros, pues éstos no la hablan ni entienden, y algunos más no la respetan ni valoran adecuadamente; lo anterior, contrasta con la comunicación y relación más estrecha y cordial padres-maestro otomí que entiende, maneja y valora su lengua materna, momento en que los padres pueden preguntar y entender de forma más fácil cómo van los hijos en la escuela, además de comprender las explicaciones referentes a conceptos relacionados con el aprovechamiento, las peticiones del maestro y cómo llevarlas a la práctica.
13. La mayor parte de los encuentros padres-profesor, se dan de manera formal y a partir de la solicitud de este último: (a) en las juntas grupales, cuando básicamente se les solicita realizar actividades relativas a la faena, la compra de materiales diversos y aportaciones económicas y; (b) en encuentros más personales, cuando individualmente se les llama, situación en la que se tratan temas más directamente relacionados con el aprendizaje y desempeño de los hijos y donde se incluyen de manera notoria, las quejas sobre conducta y aprovechamiento, además de que en general, los padres no saben qué significan las calificaciones asignadas y los profesores, no se detienen a explicarles nada, si éstos no lo solicitan. Los padres, también tienen oportunidad de hablar con el maestro, cuando por iniciativa propia acuden a la escuela, se les permite la entrada y cuando éste accede, momento en que les reitera el aprovechamiento de los hijos y les solicita ayudarlos.

14. Es interesante anotar, que el 40% de los padres sostiene que sus hijos van bien en sus estudios, al tomar en cuenta lo señalado por el profesor: la discrepancia que existe entre las afirmaciones hechas sobre los avances de los hijos, a partir de lo señalado por el profesor y en relación con lo que ellos directamente han podido constatar, refiere al valor y utilidad específica que asignan a la escuela: básicamente, para aprender a leer, escribir, contar y hablar en español. Se destaca en los encuentros con el profesor, el subrayarles lo inadecuado del aprendizaje y aprovechamiento escolar de sus hijos, por lo que se les solicita participar en casa llevando a cabo ciertas recomendaciones, en dos situaciones específicas: realización de tareas y cuando van mal en sus estudios. En general, se insta a los padres a ejercer su autoridad para lograr que los hijos hagan la tarea y mejoren su aprovechamiento, y de manera particular, se pide a los que tienen hijos en 1°, enseñarles cómo realizar sus trabajos escolares y darles explicaciones sobre lo que no entiendan; sin embargo, conforme los hijos acceden a mayores grados, es más frecuente que se les pida realizar otras acciones para favorecer el aprendizaje escolar, entre las que sobresale convencerlos de la importancia y necesidad de estudiar. Ante cualquier duda acerca de lo que se enseña a los hijos, los padres prefieren no preguntar al maestro.
15. Las formas en que los profesores piden ayudar a los hijos, se fundamentan en que reconocen la existencia de debilidades en los padres (manejo limitado del español y analfabetismo simple o funcional), aunque también ciertas fortalezas, como el interés que tienen en la educación escolarizada y la autoridad que representan para los hijos. Algunos de los problemas en este punto, conciernen tanto a los maestros como a los padres; en los primeros, se destaca que: no se detengan a aclarar a los padres o no perciban que éstos pueden tener problemas para entender el significado de diversas palabras o frases, por ejemplo, cuando se les pide ayudar al hijo, hacer que ponga atención y al solicitarles, buscar la forma de que salga adelante; no asegurarse en la práctica, que los padres puedan hacer lo que se les pide; preferir que éstos no interfieran en asuntos educativos dentro de la escuela; o no tener tiempo para explicarles. En los padres, se subraya: autodesvalorización; problemas para comprender y para llevar a la práctica lo señalado por el profesor; no estar seguros de que la ayuda que brindan sea la más útil y apropiada; falta de tiempo; preferir no

preguntar cualquier duda que exista; analfabetismo; o bien, competencia limitada en el español.

16. Los motivos de los padres que no conocen al maestro, obedecen en primer término a que no asisten a la escuela por iniciativa propia, ni cuando éste los manda llamar, a partir de: priorizar las actividades relativas a la manutención de sus familias sobre las educativas; y que los horarios de la escuela, coinciden con los tiempos en que se realizan las labores que les permiten la subsistencia diaria. Las explicaciones acerca de por qué el profesor rural no les ha sugerido qué hacer, para apoyar la realización de tareas o cuando sus hijos van mal en sus estudios, se relacionan también con una autodesvalorización de los padres, donde hacen alusión a sus habilidades en lecto-escritura, la falta de tiempo o el desinterés del maestro. A partir de lo anterior, es que la escuela no logra acceder a todos los padres a través de los programas de vacunación, planificación familiar y nutrición, como recursos de la comunidad que se emplean y promueven al interior de la escuela, para fortalecerse a sí misma, a las familias y al aprendizaje de los estudiantes.

17. Por tanto, los mecanismos instaurados por la escuela, para mantener a los padres informados sobre el desempeño de sus hijos y sobre la vida escolar, no logran plenamente su objetivo. La comunicación maestro-padres no se presenta de manera regular; se da fundamentalmente en una sola vía profesor-padre, lo que no permite intercambiar ideas, conocimientos y compartir percepciones en cuanto a la educación escolarizada de los estudiantes; ello, deja a un lado la importancia de la comunicación para lograr una asociación sólida, para desarrollar interacciones positivas y para solucionar más fácilmente los problemas. Se destacan los siguientes aspectos que limitan la comunicación y relación entre ambos y por ende, la existencia de canales que pudieran emplearse para fortalecerlas:

- Por parte de la escuela: uso de medidas de control, que limitan el acceso; que no se vislumbra la importancia y necesidad de implementar canales de comunicación claros en los dos sentidos, de la casa a la escuela y de la escuela a la casa. No se apoya ni promueve en los padres, el desarrollo de habilidades que incidan favorablemente en la enseñanza-aprendizaje, por sostener que éstos no están interesados ni tienen tiempo para tomar parte en actividades dirigidas a ellos,

pues únicamente se interesan por trabajar para vivir al día, o bien, porque no existe más personal que la directora y los maestros de grupo, o porque no se puede contar con estos últimos fuera del horario escolar. La escuela en sí, no realiza actividades encaminadas a establecer ambientes del hogar que apoyen el desarrollo de los estudiantes, ni encuentros donde se busque que las familias entiendan a la escuela, o para ayudar a que ésta comprenda a las familias.

- En el maestro: falta de disposición y tiempo para interactuar con los padres y para asegurarse de que son comprendidas todas sus comunicaciones y solicitudes, escritas y no escritas; que mantenga una relación vertical con ellos y prefiera que no incidan en la escuela, además de guiarse por estereotipos, valores o prejuicios propios, donde sobresale el pensar que lo que tenga que ver con ser indígena -- incluida la cultura y la lengua--, queden fuera del aula; la falta de consideración a sus opiniones, así como la insensibilidad a sus valores particulares; sostener indistintamente que los padres no se interesan por sus hijos, ni participan en la escuela ni en su educación; que el profesor no pertenezca ni resida en la comunidad; premuras de tiempo para abandonar la escuela al término de la jornada diaria; o que sólo enfatice los problemas existentes en el menor. A ello, se suman prioridades como: el número de alumnos que atiende; el desesperarse porque existen alumnos que no aprenden; la necesidad propia de cubrir un programa escolar en los tiempos establecidos; y la presión que ejercen en él, los controles escolares, que lo apremian a cubrir objetivos.
- En los padres: que los horarios y el calendario escolar en sí, compitan con las actividades que realizan para la subsistencia diaria; que la responsabilidad práctica, de todo lo relacionado con la escuela de los hijos, recaiga en la madre; las múltiples actividades de ésta y su competencia para emplear una segunda lengua, que tiene que ver con la comprensión y la puesta en práctica de las indicaciones del profesor; autodesvalorización además del analfabetismo funcional.

18. Los puntos básicos sobre *tipo de participación*, muestran que las acciones llevadas a cabo por los padres, distan mucho de realizarse en un plano de igualdad con el profesor; sin embargo, sí indican que los padres toman parte en diversas actividades realizadas en, solicitadas y designadas por la escuela, debiendo apegarse a los

tiempos y momentos señalados por la misma. La posibilidad real de intervenir, en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela y en las decisiones que conciernen al mismo, en general es nula. La participación parental implica básicamente, realizar actividades afuera del aula; en todo caso, éstas como las llevadas a cabo dentro, se relacionan primero con la faena, además de la compra de materiales y el mantenimiento del plantel. Pese a que en estas actividades voluntarias, los padres se sienten bienvenidos, se muestran inconformes con llevar a cabo las labores que corresponden al conserje. El 81% de los padres, no ha participado al interior del aula en la realización de ninguna actividad, aunque muchos, están convencidos de que sólo pueden hacerlo a través de la faena. De cualquier forma, no se busca ni promueve de manera permanente una mayor relación y vinculación padres-maestros: es común que los primeros cumplan con llevar a cabo lo solicitado y que los otros, queden conformes con lo que éstos hicieron. Hay que resaltar, que la escuela reconoce el interés de los padres para mejorar las instalaciones escolares en pro de sus hijos, además de su disposición y habilidades para organizarse y trabajar de forma cooperativa.

19. En la participación parental que se da al interior de la escuela, tiene un papel importante la asociación de padres de familia, como instancia que los organiza en asuntos relativos a faenas mayores (e. g. construcción de aulas, limpieza del terreno, etc.), cooperaciones económicas u organización y atención de festividades tanto dentro como fuera de la escuela; en estos casos, es ampliamente valorado el apoyo y participación de los padres voluntarios. Los padres, también son representados por esta asociación, para la toma de decisiones que conciernen a aspectos como cuotas, asignación de becas y apoyo que se brindará a la escuela, aunque no en asuntos relativos al currículo; en los procesos de decisión, los padres como individuos o representados por otros, no son socios en un plano de igualdad con la escuela. No existen grupos de promotores que trabajen en pro de reformas y mejoras escolares.

20. En el ámbito familiar, se destaca la participación de las madres, en pro del aprendizaje escolar. A pesar de que al 79% de los padres se le ha pedido apoyar a sus hijos en las tareas escolares, sólo el 41% de ellos lo hace y aunque mayormente se ha solicitado a quienes tienen hijos en 5º, son los que menos lo han hecho; los que llevan a la práctica las indicaciones del profesor y tratan de ir más allá, son

fundamentalmente los que tienen hijos en 1° y recuerdan aún lo aprendido en los grados educativos cursados. Los motivos para apoyar a los hijos, se relacionan primero con su bienestar y mejoramiento, al incidir en su aprendizaje y entendimiento; y después, con cuestiones que atañen a la madre y a la familia misma, como evitar reclamos del maestro, hacerlo por el deber que se tiene o para que se aproveche lo que se invierte en los hijos. Aunque son básicamente los padres con hijos en 3° y 5°, quienes argumentan no tener tiempo de ayudarlos o, que es el menor quien debe entender, llevan a la práctica una medida alterna: contactar a alguien que esté dispuesto y tenga tiempo para apoyarlo, quien la mayoría de las veces, es un familiar del sexo masculino, que curse o haya cursado grados más avanzados al del menor, asunto que se refleja en las calificaciones y en los índices de aprobación obtenidos al final del ciclo escolar.

21. A petición del maestro o por iniciativa propia, la mayoría de los padres (87%), trata de apoyar a sus hijos cuando se les informa que van mal en sus estudios, momento en que implementan diversas acciones que, aunque afectan directamente el desempeño escolar, se alejan cada vez más de explicarles o enseñarles lo que no entienden; de esta forma, se documentan acciones que van desde tratar de que aprendan los aspectos básicos del primer grado, hasta motivarlos en el trabajo y convencerlos para que ocupen más tiempo en estudiar. Se incluye además, el empleo de medidas generales sugeridas por el maestro y aplicadas con hijos de los tres grados, que son más utilizadas conforme éstos se acercan al final de la educación primaria: ejercer la autoridad con ellos, vigilarlos, apurarlos, amenazarlos y exigirles estudiar. No fue una práctica común, pedir prestado a los maestros materiales para apoyar el aprendizaje escolar en casa; sólo fue señalado para con los hijos de 1°, pues implica además de las complicaciones de tiempo y conocimientos de los padres, un gasto extra sobre el ingreso de los hogares. Medidas recomendadas por el maestro que no fueron implementadas, se relacionan con cuestiones económicas, tiempo, número de hijos, o bien, hacen alusión tanto a problemas para comprender lo que significan, como al desconocimiento sobre cómo llevarlas a la práctica.
22. El 76% de los hijos de los participantes, inscritos en 1°, 3° o 5°, obtuvo calificaciones aprobatorias, que refieren siempre a un promedio inferior a 8 en todas las materias; entre ellas español y matemáticas, a excepción de conocimiento del medio para los

chicos que cursan el primer año. El 27% de los alumnos, reprobó 1° por las calificaciones obtenidas en las materias básicas. Del 13.3% de alumnos repetidores, aprobó el 7%, momento en que debe destacarse que sus padres, eran los dedicados al campo, quienes no encontraban sentido a la escuela, ni buscaban que alguien apoyara a los hijos, además de ser los que contaban con mayores limitantes en alfabetización y empleo del español; este hecho, reitera que las aspiraciones educacionales en cuanto a los hijos, tienen que ver con la ocupación de los padres y con la valoración que mantengan en cuanto a la educación escolarizada.

23. Para todos los padres, es bueno participar en los asuntos relativos a la escuela, pues se apoya directamente al hijo; no obstante, los mayores beneficios se apuntan para la escuela, los padres mismos o para la economía de la familia. Al 80% del total, le gustaría participar más, básicamente a través de la faena y no en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que no implica que deseen diversificar los tipos de participación que mantienen hasta el momento en el ámbito escolar. Esta disposición al trabajo físico, a costa del tiempo invertido, contradice las frecuentes y reiteradas quejas que aluden a no estar convencidos de tener que realizar las labores que atañen al conserje. El 75% de estos padres --sobre todo los que tienen hijos en 5°--, está consciente de la existencia de diversos aspectos que limitan su participación, concernientes a ellos mismos, o bien, al profesor y a la escuela: entre los primeros, figuran sus propios conocimientos y habilidades (donde sobresale el dominio del español), el tiempo disponible a partir de sus actividades ocupacionales y sus recursos económicos restringidos. En los relativos al profesor y a la escuela, se destacan nuevamente las medidas de control que limitan o condicionan el acceso a tiempos y momentos específicos, además de los comentarios del personal docente que reflejan una falta de respeto y valoración hacia las particularidades parentales. Por tanto, sólo el 5% de los padres que quieren participar más, afirmaron poder hacerlo, a través de la faena, cooperaciones económicas y/o de llevar los materiales solicitados; lo que habla de que el nivel de participación en estas cuestiones, no encuentra posibilidades de incrementarse.

24. A partir de lo revisado, se afirma que la participación parental otomí en la educación escolarizada de los hijos, constituye tanto un proceso como una actividad que necesita aprendizaje: no se puede pasar de una participación en cuestiones relativas

a la faena, a una participación más relacionada con la enseñanza-aprendizaje, sin una preparación. De igual forma, la participación en la escolarización de los hijos, constituye un valor entre los miembros de la comunidad otomí; valor que en algunos casos es poco practicado, no por constituir una tarea sin importancia, sino por ser una demanda adicional, a personas que deben realizar diariamente múltiples actividades para la sobrevivencia propia y de sus familias.

Hay que destacar que, si se pretenden realizar acciones que contribuyan a identificar las necesidades educativas especiales, éstas deben considerarse en relación con las probabilidades del escolar, probabilidades que tienen que ver con una concepción amplia del medio rural, en la que deben tomarse en cuenta entre otros aspectos, las características, condiciones y expectativas de éste y las particularidades del menor. De ahí la necesidad de abordar diferentes elementos de análisis, como la participación parental, e identificar tempranamente cómo se presenta y los factores que la determinan, inmersos en un medio y en una situación particular; como señalan Gibbs y Huang (1989, como se cita en Shea & Bauer, 2000), el análisis de grupos culturales y étnicos, debe hacerse dentro del marco de referencia de la gran diversidad individual entre estos grupos. Por tanto, la investigación realizada comparte la experiencia que a través del trabajo de campo, pudo realizarse en un espacio intercultural: la escuela de San Pedro Abajo, donde se da cuenta de la importancia y relevancia de determinar tempranamente los factores que influyen la participación parental y por ende, el ingreso, permanencia y deserción de los niños a la escuela.

El considerar al niño, al profesor y a su familia como un todo interconectado, permite explicar y apreciar de manera más completa, los problemas educativos existentes en grupos como el estudiado, lo que va más allá de tan solo reconocer su origen social y su forma de vida; sólo así, podrán identificarse y llevarse a la práctica, acciones acordes con la realidad existente. El trabajo realizado, de igual forma constata que las características socioeconómicas, culturales, lingüísticas y educativas de las familias, son importantes en la explicación de los procesos y resultados educativos, y que las variables contextuales, ya sean familiares, comunitarias o personales interactúan entre sí (Schmelkes, 1997).

De esta forma, la educación escolarizada es un asunto que se vincula a una realidad social, por lo que se desprende la conveniencia de estudiar la participación parental

desde una perspectiva ecológica, que considere como señalan Shea y Bauer (2000), que el individuo se desarrolla en una relación dinámica con y como parte inseparable de los contextos sociales en los que toma parte a lo largo de su vida; donde se tenga en cuenta también, que los escenarios y personas donde se desarrolla, están en constante relación: escuela, familia, comunidad (Acle, 2000). Las categorías de análisis establecidas, tienen básicamente que ver con: el menor, los padres; las relaciones interpersonales de éstos en diferentes escenarios (por ejemplo, en el hogar y la comunidad, la escuela); las relaciones que existen con personas de otros escenarios, los maestros; hasta aspectos que implican a la sociedad mayor, la que a través de factores como los valores, afecta los escenarios en que está el individuo, en este caso, la perspectiva que en la comunidad se sostiene, en cuanto a la función social de la escuela. Esta forma de abordar el fenómeno bajo estudio, permitió identificar los factores presentes y sus interrelaciones, reconocer la complejidad de los problemas, además de la presencia y relación entre los diversos actores y escenarios.

Debe subrayarse, que la participación parental presente en la escuela, se da básicamente de manera reactiva, pues únicamente se busca la intervención de los padres, cuando los problemas o necesidades ya existen: participar en casa en asuntos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, y/o dentro de la escuela en cuestiones ajenas al currículo, lo que deja de lado los beneficios que podrían generarse, si la escuela considerara también la participación parental de forma proactiva, al proporcionarles información y oportunidad de desarrollar habilidades que les permitiera tener más elementos para hacer frente a la educación escolarizada. De igual forma, es preciso apuntar que la participación parental no constituye un objetivo explícito de esta institución escolar, a pesar de la normatividad oficial existente: ni la directora ni muchos de sus maestros, perciben a los padres como elementos valiosos que puedan intervenir en asuntos educativos. A partir de ello, es necesario llevar a cabo acciones que permitan a todos los implicados en el ambiente escolar, conocer lo que significa y conlleva la participación parental, los beneficios que pueden generarse más allá del niño, los tipos que existen, además de ayudarlos a concientizarse con respecto a los factores que pueden favorecerla o limitarla, lo que contribuirá a identificar la conveniencia y/o necesidad de establecer y diversificar la participación parental, como un objetivo de la escuela.

De igual forma, el trabajo muestra cómo la práctica educativa, es determinada por directrices que van más allá de la escuela misma, de los padres, profesores y demás personal escolar. El organigrama de funcionamiento vigente en su momento para la educación primaria escolarizada en el estado de México, da cuenta de que la vinculación de la institución con la comunidad, a través de la asociación de padres de familia, se limita a llevar a cabo trabajo manual, lo que es constatado en la escuela Sebastián Lerdo de Tejada. Lo anterior, además de que limita la vinculación real escuela-padres otomíes en pro del aprendizaje de los hijos, también afecta la disposición de estos últimos para realizar asuntos manuales, ya que cuestiones presentes, como la falta de compromiso del presidente de dicha asociación y más allá, sus inclinaciones políticas, incidieron en un menor apoyo externo para el mejoramiento de la escuela. Lo anterior, corresponde a lo señalado por Dettmer y Loyo (1997), pues no existe un problema educativo relevante, que no contenga dimensiones políticas, culturales y éticas. Las orientaciones y preferencias de los diversos actores sociales, añaden, se ponen en juego cuando se tratan cuestiones como por ejemplo, lo que se encuentra dentro del campo de acción de la escuela y lo que está fuera de ella; asunto en el que están inmersos diversos juicios y prejuicios, que configuran un cúmulo de opiniones difusas y posiciones para negociar y presionar, y en general, diversos modos de accionar frente a situaciones concretas.

Los párrafos anteriores, hablan de que los cambios sucedidos en la Ley General de Educación actual, aunque constituyen el aspecto directriz, no han sido suficientes para modificar por sí mismos la situación existente en escuelas como la estudiada, que da cuenta de una realidad que no se ha modificado, aunque hoy como ayer, se estipulen derechos para quienes ejercen la patria potestad, como cooperar o colaborar con las autoridades escolares en la superación y mejoramiento de los educandos y de los establecimientos, o la obligación de colaborar con las instituciones en las actividades que éstas realicen. La puesta en práctica de la Ley Federal de Educación, vigente en materia educativa durante 20 años (1973-1993), dejó profundas huellas en la organización y funcionamiento del trabajo escolar y de sus recursos; pues aunque en ella se establecieran preceptos en cuanto a: la vinculación activa y constante de los establecimientos educativos con la comunidad; se hablara de asegurar la comunicación y el diálogo educandos-educadores-padres, o se explicitara que los padres o tutores debían participar --de acuerdo con los educadores--, en el tratamiento de problemas de conducta

o aprendizaje, éstos, son asuntos que no caracterizan aún, la práctica real. Los resultados muestran y reafirman, que aún existe un largo camino por recorrer, para que la participación social presente en escuelas como la estudiada, cristalice lo legislado y borre la separación que por años, se ha mantenido entre la escuela y la comunidad a la que dirige sus servicios.

Los resultados, también dan cuenta de la problemática presente aún en el sistema educativo mexicano, en cuanto a las desigualdades en el acceso, oportunidades y resultados de su acción en la población escolar (Acle, 2000; Dettmer & Loyo, 1997), momento en que es menester considerar además de los factores educativos inherentes al sistema (físicos, organizativos, etc.), la existencia de factores externos o endógenos al mismo, que influyen el ingreso y la permanencia de los menores a la educación escolarizada, máxime cuando pertenecen a comunidades rurales e indígenas, donde los asuntos concernientes al ámbito familiar cobran sentido y adquieren mayor importancia; de ahí que cualquier estrategia de cambio, no debe perderlos de vista. Si se parte de que a través del tiempo, en la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada, se registra por un lado, un aumento en la matrícula e impacto en la comunidad, y por otro, una deserción manifiesta y reiterativa en los últimos grados escolares, es prioritario considerar diversos hallazgos del presente trabajo, que combinados y acumulados, apuntan a la existencia de problemas concretos que se suman a las probabilidades de que los estudiantes, abandonen sus estudios:

1. En la familia: bajo nivel socioeconómico; bajos niveles educativos parentales; ingreso familiar pobre; familias extensas; falta de oportunidades para aprender en la casa lo que la escuela enseña; no hablar adecuadamente la lengua oficial; pertenecer a grupos étnicos; y antecedentes de hermanos y/o padres que abandonaron la escuela.
2. Relacionadas con la escuela: bajas expectativas del maestro; conflictos entre la cultura de la casa y la de la escuela; bajas calificaciones en español y matemáticas; y promedios bajos al final del ciclo escolar.
3. Referidas al estudiante: pobres aspiraciones educativas y ocupacionales; problemas de salud; responsabilidades de trabajo; ocupaciones en el hogar; y necesidad de apoyar a la familia en asuntos económicos.

Por lo anterior, es preciso promover entre las acciones que busquen favorecer al menor, la participación parental permanente y más enfocada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se anotó anteriormente, dado los resultados y la idea que se mantiene en la comunidad en cuanto a la “edad de la razón”, se hace necesario instrumentar de forma temprana y continua, programas sobre desarrollo infantil, con especial énfasis en el papel de los padres. De igual forma, la planeación, diseño e intervención, deben incidir favorablemente y de forma planeada en cuestiones como: estimulación temprana, paternidad, manejo de problemas de conducta, motivación de los hijos para el estudio más allá del ejercicio de la autoridad, fomentar el acceso y permanencia de los niños y niñas a la escuela, comunicación e interacción padres-hijo, desarrollo de habilidades para interpretar de calificaciones, etc.

Es necesario en este punto, no perder de vista que las familias son sistemas sociales complejos y únicos, lo que implica reconocer la existencia de una gran diversidad de ellas, y de necesidades actuales en las mismas; de ahí, que se requiera una mayor apertura y compromiso para atender y comprender sus demandas, necesidades y prioridades, relacionadas con la educación escolarizada de los hijos, entre ellas, las de información, capacitación en habilidades y asistencia práctica en la ejecución de actividades orientadas al logro de tareas. Así también, hay que considerar la necesidad de apoyo emocional a las madres, a partir de la autodesvalorización identificada y su posible repercusión en el desarrollo de sus hijos. Por lo anterior, es prioritario otorgar mayor atención e importancia a la participación parental otomí en la educación escolarizada, puesto que una relación más estrecha con el trabajo del profesor, conduce a mejores resultados; como indican Henderson y Berla (1995), el predictor más adecuado de la ejecución de un estudiante, no es el ingreso familiar ni el nivel social, sino el que su familia sea capaz de (1) crear un ambiente en el hogar que fortalezca el aprendizaje; (2) mantener y comunicar al menor, expectativas razonables en cuanto a su ejecución, y; (3) participar en la educación del niño, tanto en la escuela como en la comunidad.

Cabe señalar también, que para que la participación parental en la escuela vaya más allá de la faena, las cooperaciones económicas y/o materiales, o para que trascienda a la sola presencia de la asociación de padres de familia, se requiere prioritariamente: por un lado, que la escuela les comunique de forma permanente y reiterada, que existe la oportunidad real de participar y que su personal, esté convencido de que ello impactará

favorablemente su labor educativa; por otro, que día a día los padres se convenzan de ello, de los beneficios que podrían generarse sobre todo en sus hijos y de que estén de acuerdo en actuar de manera consciente y comprometida; y finalmente, que ambos a partir de sus necesidades y posibilidades concretas, busquen trabajar unidos en pro del desarrollo de los niños, tanto para prevenir como para hacer frente a los problemas, entre ellos los relativos al aprendizaje.

En todo momento, es de especial atención el papel que personal docente rural asuma, al limitar o favorecer la participación parental, por lo que es necesario que desarrolle actitudes positivas hacia la cultura del menor y de los padres, que le permitan el enlace, contacto y comunicación con ellos, a través de: tomar conciencia, entender, aceptar, valorar y respetar las diferencias individuales, entre ellas las lingüísticas y culturales; y de apreciar la interdependencia que existe entre estudiantes, escuela, familias, comunidad y las culturas mismas, aspectos para los que el maestro muchas veces no recibe una preparación formal substancial. Es aquí, donde se reconoce la importancia de que los maestros sean formados académicamente y conozcan cómo lograr los preceptos legales establecidos en cuanto a participación parental; la investigación que la National PTA (2001) aporta al tema, señala que en Estados Unidos, mucha de la preparación ocurre en la primera infancia o en cursos de educación especial; que ningún estado exige un curso especializado para ser profesor; que sólo la mitad de los estados requieren la preparación en este aspecto como parte de un curso; que una minoría de estados, lo exigen en sus criterios de competencia profesional o en los relativos a programas de entrenamiento para maestros/administradores; y que ningún estado, exige un curso práctico para la certificación o renovación de la licencia profesional. Esta situación es diferente en México, pues la participación parental, no se considera en la preparación ni actualización de los docentes, ni en su formación ni en el servicio; lo que deja de lado el papel que podrían jugar, al impulsar y comprometerse con la necesidad de cambio; por ello, es imperioso considerar este aspecto como parte de la currícula de los planes de estudio, además de hacer algo en pro de los profesores y otros profesionales en servicio.

No hay que perder de vista, que en todo programa de intervención es imprescindible – además de considerar en su elaboración las particularidades culturales, educativas, lingüísticas y ocupacionales de las personas a quienes se dirige–, lograr la motivación e interés para participar, mantener el interés en los contenidos y actividades, además del

compromiso en tiempo real y asistencia. En la bibliografía existente sobre el tema, se han documentado múltiples sugerencias acerca de cómo incrementar y diversificar la participación parental; sin embargo, es claro que no existe una forma única para alentar de manera efectiva a los padres. Se está de acuerdo que en cada escuela, se tendrán que desarrollar, probar y refinar estrategias propias (Acle, 2000; Jesé, 2001), pues si bien existen áreas urbanas, también existen las rurales, y más aún las rurales e indígenas como la de los padres otomíes de San Pedro Abajo, donde los recursos a los que tienen acceso, son particulares.

Sin embargo, conviene tener presente lo documentado en los trabajos publicados, poniendo especial atención a los aspectos que permiten comprender y tomar en cuenta las dificultades y tribulaciones que pueden presentarse: considerar aspectos metodológicos es crucial, cuando se busca actuar en alguna situación existente en un contexto específico. En este punto es preciso también, el prever que la visión que los padres poseen --en cuanto a lo que necesitan de la escuela y al tipo y grado de participación que sienten es su derecho y desean ejercer--, puede no coincidir con lo que el profesional considere conveniente.

Debe señalarse también, que a partir de la coincidencia de los horarios escolares con los tiempos en que los padres otomíes realizan las labores que les permiten la subsistencia de sus familias, se considera importante hablar de la necesaria existencia de una mayor flexibilidad de la escuela, que busque conciliar y captar realmente a un mayor número de padres en asuntos educativos; sin embargo, debe reconocerse que, cualquier acción de fondo, depende de lo establecido por el mismo sistema educativo nacional. No obstante, debe apuntarse que es a través de la investigación, del estudio y análisis continuo de las circunstancias que intervienen en los contextos educativos particulares y de la difusión oportuna de los hallazgos, que podrán establecerse las formas más exitosas para que los padres y la escuela misma, trabajen conjuntamente.

Se está de acuerdo con Dettmer y Loyo (1997), cuando indican que, en un contexto político cambiante como el que actualmente caracteriza al país, pueden esperarse cambios en torno a diversas cuestiones, entre las que figura la redefinición del peso relativo a los padres en los procesos de toma de decisiones escolares; es cierto también, como sostienen, que es inaplazable establecer un nuevo acuerdo social, en el que participen los padres como actores directamente involucrados en el quehacer

educacional, asunto señalado años atrás por autores como Reyes (1985) y Sánchez (1985). Por ello, no es posible generalizar la afirmación que señala, que la sociedad no ha querido asumir su papel en el compromiso educativo (Dávila, 1998), ya que por un lado, limita la búsqueda de alternativas que impacten favorablemente en los implicados y en la educación escolarizada; y por otro, deja de lado la comprensión y conocimiento de las situaciones particulares, donde se establezca la interrelación de los factores y actores presentes.

En la búsqueda de esta redefinición de los padres, son notorios los cambios sucedidos al Reglamento Interior de la S.E.P. de 1994; puede afirmarse, al contrastar éste con el documento vigente (1999), que se plasma ya una mayor importancia y consideración a su participación, en asuntos directamente relacionados con planes, programas y libros de texto, además de la necesidad de proporcionarles orientación y dar respuesta a sus necesidades. Sin embargo, es necesario que ello no se desligue de la práctica cotidiana existente en las escuelas en el país, en sus diferentes áreas y niveles educativos y en atención a niños con o sin necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

Es comprensible que la participación parental forma parte de un proceso gradual, pero también es cierto que *"conviene impulsar las prácticas que nos lleven a la construcción de una nueva cultura de participación, respeto y corresponsabilidad en torno a la vida escolar"* (Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, p. 42); esta medida es aún más importante, si se considera por una parte, que en la educación primaria del país, están matriculados 14.6 millones de alumnos, lo que equivale al 65% de los que se encuentran en el nivel básico; y por otra, que en promedio, 34 de cada 100 niños que ingresan a primaria no consiguen terminarla; y finalmente, que existe una gran cantidad de niños que abandonan la escuela a lo largo de los primeros tres años, especialmente en zonas rurales, donde sólo el 20% de los que ingresan al primer grado, concluyen el ciclo (Dettmer & Loyo, 1997).

Es preciso considerar además, que ante la nueva ordenación del sistema educativo, donde se apunta hacia la integración educativa, es necesario crear las condiciones que permitan lograr su puesta en marcha, por lo que deben considerarse diversos elementos implicados: cambios en las estructuras, modificación en las actitudes, una mayor apertura a la comunidad, cambio de estilos de trabajo, eliminación de mitos, etc. El presente trabajo, subraya la importancia de investigar un factor clave: la vinculación de los padres y

maestros en el proceso educativo de los alumnos; por lo que sus hallazgos, contribuyen a establecer las experiencias que van marcando pautas en cuanto a los procedimientos más idóneos para la práctica de la integración. Si la participación parental, tal como fue encontrada en este trabajo persiste, cabe preguntarnos. ¿qué va a pasar con los niños que pretendiendo ser integrados, llegan a escuelas rurales como ésta?, ¿bajo las condiciones actuales, lograrían vincularse adecuadamente padres-maestros-escuela en pro de una educación integradora?. La práctica actual, indica que hay mucho por hacer, por lo que es importante considerar que no es una alternativa deseable para nadie, seguir sin modificar aquellos obstáculos que consciente o inconscientemente se vienen arrastrando.

El presente trabajo, muestra y apoya la capacidad de la metodología cualitativa para dar cuenta de una realidad compleja y para identificar y explicar a profundidad los aspectos implicados; así también el instrumento conformado, una guía de entrevista para padres, permitirá guiar las actividades de evaluación que se realicen, con los diferentes actores de ámbitos como el estudiado.

De lo planteado hasta el momento, es que el profesional abocado al área de la educación especial, debe considerar la importancia de las acciones que realice, y reflexionar en cuanto al papel que asuma para su construcción, no sin antes tener claro conocimiento de la situación particular, de los aspectos y necesidades que caracterizan a los participantes, además de los aspectos teóricos, metodológicos y de las experiencias educativas acumuladas, que orienten su trabajo y que le permitan contribuir a un mejor y más completo abordaje de los procesos que se sucedan, lo que fortalecerá las actividades que se realicen, ya sean de evaluación, intervención o de investigación que tengan como fin, incidir favorablemente en los implicados.

CAPÍTULO 6

Referencias

Acle, T. G. (1997). Dilemas o realidades: De por qué el estudio de los problemas de aprendizaje. *C.E.N.E.I.P. Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (1), 29-58.

Acle, T. G. (2000). *Gente de razón: Educación y cultura en Temoaya*. Disertación doctoral, Universidad Iberoamericana, D. F., México.

Acle, T. G. & Chiappa, C. X. (1993). Lenguaje y apertura económica. *OMNIA. Revista General de Estudios de Posgrado*, Año 9 (27), 29-38.

Acle, T. G. & Roque, H. M. P. (1994a). La situation actuelle de la pratique éducative dans une communauté indienne otomí. *Volume d'abstracts du V^e. Congrès International: Confrontation Theorie/Practique dans l'Interculturel*. Saarbrücken, Alemania.

Acle, T. G. & Roque, H. M. P. (1994b). Necesidades de educación especial en una población otomí del estado de México. *La Psicología Social en México*, 5, 486-492.

Acle, T. G. & Roque, H. M. P. (1999). El reto de la integración educativa desde una perspectiva ecológica. En Z. Jacobo & M. A. Villa (Comps.). *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas, Vol. II* (pp. 185-200). México: E.N.E.P. Iztacala, U.N.A.M.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992). México: Diario de la Federación.

Aguilar, C. H., Guevara, N. G., Latapí, P. & Cordera, C. R. (1992). I. El estado de la educación. En G. Guevara (Comp.). *La catástrofe silenciosa* (pp. 13-27). México: Fondo del Cultura Económica.

Aguirre, B. G. (1990). Introducción. En J. De la Fuente. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad* (pp. 1-37). México: Instituto Nacional Indigenista.

Álvarez, G. I. (1992). IV. La descentralización. En G. Guevara (Comp.). *La catástrofe silenciosa* (pp. 157-187). México: Fondo del Cultura Económica.

Arzate, B. J. (1999). *Temoaya. Monografía municipal*. Toluca, estado de México: Instituto Mexiquense de Cultura.

Baca, L. M. & Cervantes, H. T. (1989). Background and rationale for bilingual special education. En L. M. Baca & H. T. Cervantes (Eds.). *The bilingual special education interface* (pp. 1-21). U.S.A.: Merrill Publishing.

Baca, L. M. & Payán, R. M. (1989). Development of the bilingual special education interface. En L. M. Baca & H. T. Cervantes (Eds.). *The bilingual special education interface* (pp. 79-99). U.S.A.: Merrill Publishing.

Báez de la Fé, B. F. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: Evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 71-81.

Balán, J. (1973). Determinantes del nivel educacional en Monterrey: Un análisis multivariado. En J. Balán, H. L. Browning & E. Jelin (Eds.). *Migración, estructura ocupacional y movilidad social* (pp. 148-174). México: U.N.A.M.

Bárcena, A. (1988). *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*. México: Océano.

Bautista, J. E. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: España.

Berns, M. (1992). *Contexts of competence. Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum Press.

Bertely, B. M. (1992). Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua. En M. Rueda & M. A. Campos (Coords.). *Investigación etnográfica en educación* (pp. 211-233). México: U.N.A.M.

Caballero, A. M. S. (1985). *Temoaya y su folklore*. México: Cuadernos del estado de México.

Calvo, P. & Donnadieu, A. (1992). *Una educación ¿indígena bilingüe y bicultural?*. México: S.E.P.- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Coronado, G. C., Ramos, E. M. & Téllez, O. J. (1984). *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*. México: C.I.E.S.A.S.

Cramer, S., Erzkus, A., Mayweather, K., Pope, K., Roeder, J. & Tone, T. (1997). Connecting with siblings. *Teaching Exceptional Children*, 26 (1), 46-51.

Curry, S. J. & Schacht, R. (1994). An ethnic comparison of parent participation and information needs in early intervention. *Exceptional Children*, 60 (5), 422-433.

Dávila, E. S. (1998). Educación de calidad ¿privilegio de unos cuantos?. *Cero en Conducta*, Año 13 (46), 97-103.

Dean, A. V., Salend, J. S. & Taylor, L. (1993). Multicultural education. A challenge for special educators. *Teaching Exceptional Children*, 26 (1), 40-43.

Del Río, P. & Alvarez, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 43-61.

Dettmer, J. & Loyo, A. (1997). El debate sobre la educación básica. En E. Gutiérrez (Coord. Gral.). *El debate nacional. V. La política social* (pp. 229-255). México: Universidad de Guadalajara-Diana.

Díaz Barrigá, Á. (1993). *Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios. Un estudio en la Ciudad de México*. Disertación doctoral, U.N.A.M., D. F., México.

Diccionario Larousse de la Lengua Española. (1998). España. Larousse Editores.

Dirección General de Educación Preescolar. (1992). *El jardín de niños y el desarrollo de la comunidad*. México: S.E.P.

Eggleston, J. (1977). *The ecology of the school*. Great Britain: The Chaucer Press.

Embriz, A., Arce, L., Malcon, A., Ruíz, L., Serrano, E., Bello, E., García, L., Velázquez, D., Zamora, N. & Zapote, E. (1993). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 1990*. Instituto Nacional Indigenista. Dirección de Investigación y Promoción Cultural, Subdirección de Investigación. México: SEDESOL.

Escuela de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México. (1991). *Notas antropológicas*. (3). Estado de México.

Felber, S. (1997). Strategies for parent partnerships. *Teaching Exceptional Children*, 30 (1), 20-23.

Fierro, C. (1991). *Ser maestro rural. ¿Una labor imposible?*. México: S.E.P.

Ford, B. A. (1992). Multicultural education training for special educators working with african-american youth. *Exceptional Children*, 59 (2), 107-114.

Gallegos, V. R. & Díaz, O. M. E. (1994). *La práctica docente del egresado de licenciatura en educación primaria del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca*. Disertación doctoral, Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Celaya, Guanajuato.

Gallino, L. (1995). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gamse, B. (1994). Parent involvement. En U. S. Department of Education. *Special strategies for education disadvantaged children: First year report*. Washington, D. C.

García, S. S. (1991). Del dato a la teoría, por los estudios de caso. En B. M. Rueda, B. G. Delgado & H. M. A. Campos (Eds.). *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas* (pp. 423-435). México: C.I.S.E., U.N.A.M.

García, S. S. & Malkin, D. H. (1993). Toward defining programs and services for culturally and linguistically diverse learners in special education. *Teaching Exceptional Children*, 26 (1), 52-58.

García, S. S. & Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI Editores.

Giménez, G. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En G. Giménez y R. Pozas. *Modernización e identidades sociales* (pp. 151-183). México: U.N.A.M.

Gobierno del estado de México. *Organigrama de la educación primaria escolarizada en el estado de México durante el ciclo escolar 1994-1995*.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, B. V. (1982). *La pérdida de la lengua otomí en San Miguel Tlazintla*. México: S.E.P.-I.N.I.

González, G. E. (1988) La educación indígena en México. Un balance. *Cero en Conducta*, 11-12, 87-92.

Greaves, P. (1976). *La escuela de San Bruno*. Tesis, Departamento de Antropología, Universidad Iberoamericana, D. F., México.

- Guevara, N. G. (1992). El malestar educativo. *Nexos*, 15 (170), 21-30.
- Guevara, N. G., Muñoz, I. C., Arizmendi, R. & Romo, A. (1992). II. Un diagnóstico global. En G. Guevara (Comp.). *La catástrofe silenciosa* (pp. 29-96). México: Fondo de Cultura Económica.
- Harry, B. (1992). Restructuring the participation of african-american parents in special education. *Exceptional Children*, 59 (2), 123-131.
- Harry, B., Allen, N. & McLaughlin, M. (1995). Communication versus compliance: African-american parents' involvement in special education. *Exceptional Children*, 61 (4), 364-377.
- Harry, B., Torguson, Ch., Katkavich, J. & Guerrero, M. (1993). Barriers in working with families. Implications for teacher training. *Teaching Exceptional Children*, 26 (1), 48-51.
- Henderson, A. & Berla, N. (1995). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington.
- Huerta, C. M. (1998). La integración educativa y los docentes. En C. Z. Jacobo & V. M. Villa (Comps.). *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas* (pp. 185-193). México: U.N.A.M.
- Inclán, C. (1992). Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988. *Cuadernos del CESU*, México: U.N.A.M.
- I.N.E.G.I. (1990). *XI Censo general de población y vivienda 1990. Estado de México. Resultados definitivos. Tabulados básicos*. Tomo III. México.
- I.N.E.G.I. (2000). *Mujeres y hombres en México*. México: Comisión Nacional de la Mujer.
- I.N.E.G.I.-Sistema Interagencial de las Naciones Unidas. (1995). *Perfil estadístico de la población mexicana: Una aproximación a las inequidades socioeconómicas, regionales y de género*. México.
- Izquierdo, M., Fernández, L. & Nieto, J. (1992). *Modelo de educación especial para el medio indígena*. Mecanograma. México: D.G.E.E.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. España: Marova.
- Janok, J. & Derubertis, D. (1989). Comparative study of parental participation in regular and special education programs. *Exceptional Children*, 56 (3), 195-199.
- Jayanthi, M., Bursuck, W., Epstein, M. & Polloway, E. (1997). Strategies for successful homework. *Teaching Exceptional Children*, 30 (1), 4-7.
- Jesse, D. (Julio, 2001). Increasing parental involvement: A key to student achievement. «en red» disponible en www.mcrel.org/resources/noteworthy/danj.asp
- Kay, P. & Fitzgerald, M. (1997). Parents + teachers + action research = Real involvement. *Teaching Exceptional Children*, 30 (1), 8-11.
- Kneller, G. F. (1974). *Introducción a la antropología educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Lange, Ch., Isseldyke, J. & Lehr, C. (1997). Parents' perspectives on school choice. *Teaching Exceptional Children*, 30 (1), 14-19.

Logsdon, D., Taylor, N. & Blum, I. (1997). It was a good learning experience: The problems and trials of implementing and evaluating a parent participation program. En A. Waterman (Ed.). *Service-Learning: Applications from the research* (pp. 23-41). New Jersey: L.E.A. Publishers.

López, C. M. A. (1997). Nuevas alternativas para la investigación en Psicología. *C.E.N.E.I.P. Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (1), 59-93.

Lynch, E. W. & Stein, R. C. (1987). Parent participation by ethnicity: A comparison of hispanic, black and anglo families. *Exceptional Children*, 54 (2), 105-111.

Maestre, A. J. (1990). *La investigación en antropología social*. Barcelona: Ariel.

Masino, L. L. & Hodapp, R. M. (1996). Parental education expectations for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 62 (6), 515-523.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. U.S.A.: SAGE Publications.

Miranda, R. A. (1995). Expectativas sobre la escuela: La percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, (67), 27-36.

National Parent Teacher Association. (Marzo, 2001). *Children first. The web site of the National PTA*. «en red» disponible en <http://www.pta.org/programs/index.htm> and <http://www.pta.org/programs/pfistand.htm>

Ortiz, A. A. & Yates, J. R. (1989). Staffing and the development of individualized educational programs for the bilingual exceptional student. En L. M. Baca & H. T. Cervantes (Eds.). *The bilingual special education interface* (pp. 183-203). U.S.A.: Merrill Publishing.

Páez, G. M. R. & Trejo, A. J. (1994). Detección de niños con requerimientos de educación especial en áreas rurales. *La Psicología Social en México*. 5, 480-485.

PNUD-UNESCO-UNICEF-B.M. (1990). *Conferencia y declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtién, Tailandia.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México: Presidencia de la República.

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. (1996). México: Presidencia de la República.

Project Appleseed. The national campaign for public school improvement. (Febrero, 2000). *A checklist for an effective parent-school partnership and the six types of parental involvement*. «en red» disponible en <http://members.aol.com/pledgenow/appleseed/chklist.html>

Reyes, E. R. (1985). ¿Es posible otro contrato escolar?. *Cero en Conducta*. Año 1 (2), 25-30.

Research involvement in education. (Febrero, 2000). *Research and studies*. «en red» disponible en www.gettysburg.edu/~s449535/researchinvolvement.html

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: D.I.E., I.P.N.

Rockwell, E. (1990). Calidad de la educación primaria: Contexto y proceso en el Programa de Modernización Educativa. *Avance y perspectivas*, 9, 104-112.

Rojas, A. A. (1982). Factores que propician el bilingüismo náhuatl-español en Zoquitlán, Puebla. *Etnolingüística*, (9). México.

Roque, H. M. P. (1995). La participación parental en la educación primaria en una zona urbana. En G. Acle (Ed.). *Educación Especial. Evaluación, intervención, investigación* (pp. 496-515). México: U.N.A.M.

Roque, H. M. P., Contreras, R. E. A. & Acle, T. G. (1998). Vínculo escuela-padres en la educación escolarizada de niños marginados. Un análisis comparativo. *La Psicología Social en México*, 7, 382-387.

Ros, R. M. (1981). *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*. México: I.N.I.

Safa, P. (1992). *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?. Socialización infantil e identidad popular*. México: Grijalbo.

Salvatierra, I. B., Zapata, M. E., Nazar, B. A. & Mizawa, M. (1998). Comportamiento de la sobrevivencia infantil en las jefaturas femeninas del hogar de la región fronteriza de Chiapas. En R. Jiménez (Comp.). *Familia: Una construcción social* (pp. 123-146). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Sánchez, V. A. (1985). Los sujetos del contrato escolar. *Cero en Conducta. Año 1* (2), 11-15.

Sánchez, M. E. (1994). *Introducción a la educación especial*. España: Complutense.

Sánchez, M. B. (1996). Los determinantes sociodemográficos de las necesidades y capacidades de las familias campesinas. *¿Y la familia?* (pp. 279-291). Tlaxcala, México: Departamento de Educación Especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Sánchez, V. A. (1997). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona. E.U.B.

Sandoval, F. (1995). Educación básica en México. Avances y asuntos pendientes. *Documento Base del Encuentro Educación y Diversidad Cultural. El reto ante la globalización. 28 -30 de noviembre, 1994* (pp. 38-44). México: S.E.P.-U.P.N.

Sandoval, F. (1996). Fecundidad y grupo doméstico indígena. Los otomíes del estado de México. En R. Jiménez (Comp.). *¿Y la familia?* (pp. 279-291). Tlaxcala, México: Departamento de Educación Especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública. (1980). *Ley Federal de Educación*. México: S.E.P.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México: S.E.P.

Secretaría de Educación Pública. (1994). *Reglamento interior*. México. Diario Oficial.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Reglamento interior*. México. Diario Oficial.

Shea, T. & Bauer, A. (2000). *Educación especial*. México: McGraw-Hill.

Siguán, S. M. & Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. España: Aula XXI Santillana, UNESCO.

Sistema Educativo Nacional. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Acreditación y certificación de educación primaria. *Inscripción y acreditación para 1º, 2º,*

3º, 4º, 5º, 6º Grado. Ciclo escolar 1994-1995. Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada, Temoaya, México.

Solity J. (1992). Parents, teachers and children: Working together. *Special education* (pp. 108-120). London: Cassell Educational.

Sussell, A., Carr, S. & Hartman, A. (1996). Families R Us. Building a parent/scholl partnership. *Teaching Exceptional Children*, 28 (4), 53-57.

Tabouret-Keller, A. (1988). *Problemas verdaderos y falsos del bilingüismo*. *Eidolon*, 34, Universidad de Bordeaux, Francia. (Trad. G. Acle, 1992).

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.

Tenti, F. E. (2000). Saberes sociales y saberes escolares. *Cero en Conducta*, Año 14 (48), 21-39.

Tseng, W. & Hsu, J. (1991). *Culture and family. Problems and therapy*. New York: The Haworth Press.

UNESCO. (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Madrid: UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia.

Vélez, D. M. C. M. P. (2000). *Programa de involucramiento familiar en el aprendizaje y desarrollo del niño del primer ciclo (Propuesta)*. Tesis de maestría en Educación Especial, Problemas de Aprendizaje, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Víñas, L (1996). La familia indígena nahua tlaxcalteca. En R. Jiménez (Comp.). *¿Y la familia?* (pp. 259-267). Tlaxcala, México: Departamento de Educación Especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Wamer, M. M. (1993). Objectivity and emancipation in learning disabilities: Holism from the perspective of critical realism. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (5), 311-325.

Wells, S. (1990). *At-risk youth. Identification, programs, and recomendations*. Colorado: Teacher Ideas Press.

Westling, D. L. & Whitten, T. M. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional Children*, 62 (4), 319-335.

Williams, V. & Cartledge, G. (1997). Passing notes—to parents. *Teaching Exceptional Children*, 30 (1), 30-34.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Yanok, J. & Derubertis, D. (1989). Comparative study of parental participation in regular and special education programs. *Exceptional Children*, 56 (3), 195-199.

Zapata, M. E. & Mercado, G. M. (1996). Mujeres campesinas y la crisis agrícola: Su papel en la sobrevivencia del grupo doméstico. En R. Jiménez (Comp.). *¿Y la familia?* (pp. 209-224). Tlaxcala, México: Departamento de Educación Especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

APÉNDICE A

Guía de entrevista para padres

Consideraciones a realizar para su empleo:

- Cambie la palabra padre por madre; hijo por hija; maestro por maestra, según corresponda.
- A partir de la primera pregunta, retome el nombre del hijo por el cual se entrevista al padre/madre (e.g. de su hijo Juan).
- Desde la segunda pregunta, ocupe el nombre del maestro(a) responsable del grupo (e.g. del Maestro Pedro).

ESCUELA: SEBASTIÁN LERDO DE TEJADA

Número de entrevista	Fecha	Hora inicio:	término:
NOMBRE DEL MAESTRO			
Grado escolar que atiende	Grupo A B C		
PERSONA ENTREVISTADA			
Nombre	Madre	Padre	Otro, especificar
Edad	¿Lee?	¿Escribe?	
Escolaridad	Operaciones Matemáticas ¿Cuáles?		
Ocupación	Lugar de trabajo		
Domicilio	Municipio		
Tiempo aprox. en trasladarse a la escuela	¿En qué se traslada?		
Lenguas que habla: Otomí Mazahua Español Otras especificar			
Número total de hijos			
Número de hijos que asisten a la escuela. Edad, sexo y grado que cursan			
Ocupación, edad y sexo de los hijos que no van a la escuela			

DATOS DEL CÓNYUGE			
Nombre	Madre	Padre	Otro parentesco, especificar
Sexo			
Edad	¿Lee?	¿Escribe?	
Escolaridad	Operaciones Matemáticas ¿Cuáles?		
Ocupación	Lugar de trabajo		
Domicilio	Municipio		
Lenguas que habla: Otomí Mazahua Español Otra especificar			
NOMBRE DEL MENOR			Edad

1. ¿Conoce usted al maestro de su hijo?

Sí, ¿Para qué le sirve conocerlo?

No lo conoce, ¿Por qué?

¿Cuál es el nombre del maestro?

Supo el nombre (¿también apellidos?),

No lo supo,

¿Para qué le sirve saberlo?

¿Por qué no lo sabe?

¿Cómo lo trata el maestro?

2. Cuando el maestro manda llamar a los padres y madres a junta, ¿Usted va?

Si va, ¿Se acuerda de cuáles son las cosas que más le dice el maestro?,

No, ¿Por qué no va?

¿Qué piensa usted de lo que el maestro le dice?

Y cuando el maestro lo manda llamar a usted solo, ¿Usted va?

Si, ¿Se acuerda de cuáles son las cosas que más le dice el maestro?

No, ¿Por qué no va?

3. ¿Es importante que su hijo venga a la escuela?

Si, ¿Por qué?

No, ¿Por qué?

¿Su esposo piensa que es importante que su hijo venga a la escuela?

Si, ¿Por qué?

No, ¿Por qué?

4. ¿Sabe usted qué le ha enseñado el maestro a su hijo?

Si, ¿Qué le ha enseñado?,

No, ¿Por qué?

¿Cuáles son las cosas más importantes que el maestro le ha enseñado a su hijo?

¿Usted cree que hay otras cosas también importantes que debe enseñarle a su hijo?

Sí, ¿Cuáles?

No.

¿Le ha dicho al maestro que se las enseñe?

Sí, ¿Ha podido ver que el maestro se las enseñe?

No, ¿Por qué?

5. ¿En alguna ocasión ha estado usted en el salón mientras los niños y las niñas trabajan?

Sí, ¿Qué ha visto que hacen?

No, ¿Por qué?

6. A petición del maestro ¿Ha realizado alguna actividad dentro del salón de clases?

Sí, ¿Qué ha hecho?

No, ¿Por qué?

¿Ha participado en la escuela, afuera del salón cuando el maestro se lo pide?

Sí, ¿Qué ha hecho?

No, ¿Por qué?

7. ¿Alguna vez usted ha ido a hablar con el maestro, aunque él no lo haya mandado llamar?

Sí voy, ¿De qué hablan?,

No voy, ¿Por qué?

¿Qué piensa de lo que el maestro le dice cuando habla con él?

¿Sabe usted si el maestro califica los trabajos que hace su hijo?

Sí, ¿Cómo lo hace?,

No, ¿Por qué no sabe?

¿Qué ha visto que pone en sus trabajos?

8. ¿El maestro le ha dicho cómo apoyar a su hijo en la tarea que tiene que hacer en casa?

Sí, ¿Qué le ha dicho que puede hacer?

No, ¿Por qué cree que el profesor no le ha dicho qué hacer?

¿El maestro le ha prestado materiales para apoyar a su hijo en casa?

Sí, ¿Usted los utiliza?

No.

9. ¿En casa, usted apoya a su hijo en las tareas que el maestro le deja hacer?

Sí, ¿Para qué lo apoya?

No, ¿Por qué no lo apoya?

10. Si tiene dudas acerca de lo que el maestro le enseña a su hijo, ¿Usted viene a la escuela y le pregunta?

Sí, ¿Qué le ha dicho el maestro?

No, ¿Por qué no le pregunta?

11. ¿Le pregunta a su hijo cómo va en la escuela?

Sí, ¿Qué le ha dicho el niño?

No, ¿Por qué no le pregunta?

¿Sabe cómo va su hijo en la escuela?

Sí, van bien. ¿Cómo sabe que va bien?

No sé,

Sí, van mal. ¿Qué ha visto que le falla?

¿Por qué no sabe cómo va?

¿Revisa los cuadernos de su hijo?

Sí, ¿Para qué se los revisa?,

No, ¿Por qué no se los revisa?

¿Cada cuándo se los revisa?

12. Cuando el maestro le dice que su hijo va mal en la escuela, ¿Le ha pedido hacer algo en casa para apoyarlo?

Sí, a usted ¿Qué le ha pedido hacer para apoyarlo?

No, ¿Por qué cree que no le ha pedido hacer nada?

Cuando el maestro le dice que su hijo va mal y le pide hacer algo en casa para apoyarlo, ¿Usted lo hace?

Sí, ¿Qué hace?, ¿Cómo lo apoya?

No, ¿Por qué no lo apoya?

13. ¿Usted platica con su hijo y le dice para qué le sirve venir a la escuela?

Sí, ¿Qué le dice al niño?

No le dice, ¿Por qué no le dice?

Cuando su hijo no viene a la escuela, ¿Por qué falta?

¿Qué tan seguido falta su hijo a la escuela?

14. ¿Le ha preguntado a su hijo qué le gusta hacer en la escuela?

Sí, ¿Qué le ha dicho el niño?

No, ¿Por qué no le ha preguntado a su hijo?

15. ¿Quién es responsable de que su hijo estudie?

¿Por qué?

16. ¿Usted habla con su esposo (a) sobre su hijo que viene a la escuela?

Sí, ¿Qué le dice?

No, ¿Por qué no le cuenta de su hijo?

¿Usted en su casa habla con alguien de su familia y le cuenta de su hijo que viene a la escuela?

Sí, ¿Con quién(es) habla?,

No, ¿Por qué no les cuenta de su hijo?

¿Qué le(s) dice?

¿Habla con otras personas que vivan cerca de su casa y les cuenta de su hijo que viene a la escuela?

Sí, ¿Con quién(es) habla?,

No, ¿Por qué no les cuenta?

¿Qué le(s) cuenta?

- 17. ¿Es bueno que usted participe en la escuela a la que asiste su hijo?**
Sí, ¿Para qué? No, ¿Por qué cree que no es bueno participar?
- 18. ¿A usted le gustaría participar más en la escuela de su hijo?**
Sí, ¿Cómo? No, ¿Por qué?
¿Cree que algo no la (lo) deja participar más en la escuela de su hijo?
Sí, ¿Qué? No, ¿Por qué?
- 19. ¿Ha visto si su hijo tiene problemas para aprender la lengua de su comunidad, de aquí en donde vive?**
Sí, ¿Por qué cree que sean? No ha visto.
- 20. ¿Ha visto si su hijo tiene problemas para aprender las costumbres de aquí en donde vive, lo que la gente acostumbra hacer?**
Sí, ¿Por qué cree que sean? No ha visto
- 21. ¿El hablar otomí le ayuda a usted a comunicarse con el maestro?**
Sí, ¿Cómo le ayuda? No le ayuda, ¿Por qué?
¿El hablar otomí le ayuda a usted a comunicarse con las personas de donde vive?
Sí, ¿Cómo le ayuda? No le ayuda, ¿Por qué?