

01962



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**PERCEPCIÓN DE MADRES Y MAESTRAS EN  
RELACIÓN A LA DINAMICA FAMILIAR Y EL  
BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN  
NIÑOS DE PRIMARIA**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLINICA**

**P R E S E N T A:  
EVELYN PETERS DE ESPINOSA**

**DIRECTOR: DR. RAYMUNDO MACÍAS AVILÉS  
COMITÉ DE TESIS: MTRA. JACQUELINE FORTES B.  
MTRO. JORGE R. PÉREZ ESPINOSA  
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES  
DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ**



MÉXICO, D.F

2005

m 346839



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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Evelyn Peters de Espinoza

FECHA: 10 de agosto de 2005

FIRMA: Evelyn Peters

A mi familia

Al Dr. Raymundo Macías  
con vivo agradecimiento por su generosa e importante asesoría y ayuda

A mi Comité de Tesis por su valiosa orientación y dedicación

## INDICE

### RESUMEN

### INTRODUCCION

1

## PARTE I

### MARCO TEORICO

5

#### I Familia y Dinámica Familiar

5

1. La Familia como Institución Perdurable y Vulnerable a Relativismos
2. La Interacción Familiar
3. La Familia como Entidad de Socialización
4. La Familia y el Desarrollo de la Personalidad del Niño

#### II Rendimiento Escolar

23

1. Algunos datos sobre el sistema escolar vigente
2. Los requerimientos escolares básicos
3. El acceso a la vida escolar. La preescolaridad como facilitador de la escolaridad
4. Bajo rendimiento escolar y los sub-tipos de los problemas de aprendizaje
5. Propósitos de este estudio

#### III Determinantes Familiares del Bajo Aprovechamiento Escolar

33

1. Marco Contextual: Algunos datos sociodemográficos
2. Sociocultura y familia contemporánea
3. Patrones frecuentes en la familia mexicana y sus repercusiones en el niño

#### IV Determinantes Escolares del Bajo Aprovechamiento Escolar

45

1. Diversos factores de influencia: Algunas características del desempeño magisterial; condiciones institucionales; factores incidentes en calidad educativa
2. Factores causales adicionales: Aspectos nutricionales, orgánicos, intelectuales
3. Factores relacionados con proveniencia social, económica y cultural del niño

#### V Determinantes Ambientales del Bajo Aprovechamiento Escolar

61

1. La familia en cuanto sistema

2. La ecología del sistema familia
3. La perspectiva de interacción sociohistórica: Vygotsky
4. El aprendizaje por observación
5. Los medios de comunicación

## PARTE II

<b><u>INVESTIGACION : COMENTARIOS INTRODUCTORIOS</u></b>	79
<b><u>METODO</u></b>	82
<b><u>RESULTADOS</u></b>	89

### **VI La Percepción de Madres y Maestras en Relación a la Dinámica Familiar y el Desempeño Escolar de Niños de Primaria con Bajo Aprovechamiento Escolar** 90

1. Dinámica familiar y desempeño escolar
2. Madre/Maestra : características de la relación
3. Madre/Maestra: ocasiones de contacto
4. Maestra/Madre: ocasiones de contacto
5. La mediación infantil de mensajes y su nivel de credibilidad

### **VII La Percepción de Madres y Maestras en Relación a los Determinantes Familiares del Bajo Aprovechamiento Escolar en Niños de Primaria** 102

1. El contexto sociodemográfico
2. Las situaciones familiares y su repercusión escolar: la óptica magisterial
3. Las situaciones familiares y su repercusión escolar: la óptica materna
4. Incidencia de bajo aprovechamiento escolar según la óptica magisterial

### **VIII La Percepción de Madres y Maestras en Relación a los Determinantes Escolares del Bajo Aprovechamiento Escolar en Niños de Primaria** 124

1. El mundo perceptivo materno frente a la otredad escolar/magisterial
2. El aspecto pecuniario de la educación pública
3. El mundo perceptivo magisterial frente al ejercicio de la profesión
4. La instrumentalización violenta de las inconformidades maternas
5. Obstáculos al aprendizaje infantil y la calidad de enseñanza
6. El interés familiar por lograr el certificado de primaria
  - a) Intentos poco ortodoxos por lograr el certificado de primaria

<b><u>IX La Percepción de Madres y Maestras en Relación a los Determinantes Ambientales del Bajo Aprovechamiento Escolar</u></b>	<b>140</b>
1. El ambiente familia y su efecto socializante	
2. Los medios de comunicación y entretenimiento	
a) Las fuentes de dinero    b) Las tardeadas y la complacencia paterna	
<b><u>X El Manejo del Problema de Bajo Aprovechamiento Escolar : Propuestas de las Participantes, Madres y Maestras</u></b>	<b>151</b>
1. Educación preescolar	
2. Sistema de supervisión escolar	
3. Escuelas de calidad	
4. Escuelas para padres	
<b><u>DISCUSION</u></b>	<b>162</b>
<b><u>CONCLUSIONES</u></b>	<b>181</b>
<b><u>REFERENCIAS</u></b>	<b>188</b>
<b><u>ANEXO A</u></b>	

## RESUMEN

Exploramos la percepción de madres y maestras respecto al bajo aprovechamiento y ajuste escolar de los niños de primaria, específicamente sus hijos/educandos, visto que el niño está inmerso en un eco-sistema relacional familia-escuela-entorno caracterizado por recursividad dinámica y procesos interaccionales que requieren de adaptación para el mantenimiento del equilibrio homeostático, permitiendo asimismo el crecimiento requerido por cambios intrasistémicos o intersistémicos. El estudio se llevó a cabo con metodología cualitativa en la modalidad de grupos focales con el fin de obtener conocimiento profundo sobre cómo viven las personas su propia situación, cómo definen sus problemas y qué significado dan a los sucesos de su mundo. Los objetivos del estudio fueron : conocer las características de relación que existe entre algunas familias/madres y algunas maestras/escuela; conocer los factores familiares, escolares y ambientales que consideran inciden en bajo rendimiento y ajuste escolar de los hijos/educandos. Los resultados muestran en ambos segmentos presencia significativa de actitudes, ideas, juicios y significados desfavorecedores de adaptación recíproca intersistémica, representando fuerzas socializadores en conflicto con disposición inhibida a realizar esfuerzos colaborativos conjuntos que benefician al hijo. Los resultados se discuten en términos de las implicaciones de las pautas antagónicas disfuncionales existentes, así como las modalidades de acomodación que posibilitarían una mejor disposición de cooperación y el logro de la superación de insuficiencias escolares y conductuales del niño.

## INTRODUCCION

En este trabajo pretendemos explorar la perspectiva de madres y maestras en relación al problema de bajo aprovechamiento escolar y ajuste a la escuela en el niño de primaria tomando como marco de referencia la teoría sistémica de la dinámica familiar que valora el desempeño escolar, y consecuentemente el bajo desempeño del niño, como proceso circular y relacional que involucra no sólo al niño sino también al macrosistema en que se encuentra inmerso. El macrosistema comprende tanto el entorno familiar como el escolar y el socio-ambiental y se caracteriza por presentar formaciones de lazo ("loop formations", Boscolo, 1987, p.28), entendidas como circularidad recursiva, más que secuencias lineales de causa y efecto. En la epistemología sistémica la familia es un sistema entre otros sistemas (Andolfi, 1997) y la observación se dirige a la dinámica interactiva entre los sistemas.

Como revelan los estudios de Muñoz (1999), los resultados académicos del niño suelen ser reforzados por medio de los efectos generados no sólo por el sistema educativo, sino por variables exógenas a este sistema, siendo la familia una variable de importancia capital. Por tanto, siguiendo a Adelman (1992), y a otros autores (Al-Yagon, 2003; Andolfi 1997; Bowen, 1998; Bronfenbrenner, 1987; Lurcat, 1997; Mishna, 2003; Munsterberg, 1986; Portellano, 1989; Shaw, 1979; Verville, 1987) consideramos que el insatisfactorio desempeño escolar y comportamental del niño puede ser producto recíproco de inadecuaciones del entorno en que el niño está obligado a aprender y comportarse. Las dimensiones procesales que caracterizan a la interacción familia-niño-escuela-ambiente dan lugar a una dinámica que puede propiciar efectos tanto favorables como desfavorables en la adaptación a la escuela, el



aprovechamiento académico, y las manifestaciones conductuales-sociales del niño (Andolfi, 1995; Boscolo, 1987; Minuchin, 2001; Papp, 1994)

El atraso escolar se considera preocupante en nuestro medio dada su elevada frecuencia. Para los padres suele ser motivo de conflicto y preocupación pues sus expectativas se ven frustradas ante lo que perciben como fracaso del niño. Están convencidos que la educación escolar exitosa del hijo es el mecanismo que estimula y facilita su movilidad social y económica (Lavín, 1991; Martín, 1998 [citado en Ornelas, 2002]; Suárez, 1995). A esto se agrega que un bajo aprovechamiento escolar puede llevar a reprobación y ésta, si es repetida, incidir en el abandono escolar (Garduño, 1995; Lavín, 1991; Muñoz, 1999). Muñoz (1999) señala que la deserción escolar suele ocurrir después de que se han presentado "diversas situaciones de atraso escolar *relativo*" [cursivas añadidas] (Muñoz, 1999, p. 97). Subrayamos el carácter *relativo* de este atraso escolar pues lleva implícito que no sólo está en riesgo de deserción escolar el niño que se muestra incapaz de lograr la promoción al final del ciclo de estudios (Portellano, 1989) sino también aquel *sin* incapacidad (es decir, con nivel intelectual normal, [Suárez, 1998]) en el cual sin embargo se desencadena una situación de escalada que lleve al abandono de la escuela. A este respecto son importantes los estudios de Adelman (1992), Al-Yagon (2003), Bateman (1992) Heiman (2003) y Mishna (2003), respecto a que niños con problemas escolares y de conducta menores frecuentemente inician una trayectoria en que los trastornos menores se convierten en problemas de aprendizaje y ajuste mayores.

Dada la multidimensionalidad de los factores de riesgo de bajo aprovechamiento escolar (Al-Yagon, 2003; Fernández-López, 2000; González-Pienda, 1998; Suárez, 1998), deben tomarse en cuenta no sólo los que atañen al niño en sí, sino los que se refieren al fenómeno sistémico-ecológico (Andolfi, 1997; Boscolo, 1987; Bronfenbrenner, 1987; Papp, 1994; Watzlawick, 2000), representado

por familia-niño-escuela-ambiente y su dinámica interactiva. Para Portellano (1989) queda claro que muchos niños que no logran superar las exigencias escolares suelen tener dificultades emocionales y comportamentales que interfieren con el rendimiento escolar. Sus reacciones pueden ser respuesta a conflictos emocionales, a tensiones originados en el seno de la familia debidos a cambios intrasistémicos (por ejemplo, nacimiento de un niño) o intersistémicos (por ejemplo, cambio de escuela), que son proyectados en la escuela : "Bajo el rótulo de fracaso escolar se esconden otros trastornos que nada tienen que ver con el mal rendimiento en la escuela" (Portellano, 1989, p. 28). Se trata, en palabras de Al-Yagon (2003, p.318) de "*problemas de aprendizaje con riesgo de convertirse en dificultades de aprendizaje*" [cursivas añadidas].

Consideramos el acercamiento sistémico-ecológico como el más propicio para el manejo de este problema dado que su alcance va más allá del foco inmediato de preocupación : el niño escolar con logros insatisfactorios, implicando el examen de varios sistemas en recursividad relacional. En especial nos interesa conocer la perspectiva de madres y maestras en relación a las dificultades escolares de los hijos/alumnos del ciclo primario de educación en el medio urbano (urbano/metropolitano) de la ciudad de México dada la frecuencia, inmediatez, intensidad, y "obligatoriedad" del contacto de ambos segmentos con el niño escolar. En consecuencia, este trabajo está guiado según el siguiente supuesto teórico:

Si la dinámica familiar y el entorno escolar/ambiental del niño de primaria con nivel intelectual normal, acusan características disfuncionales pueden generarse problemas de bajo rendimiento escolar e insatisfactoria adaptación conductual y social a la escuela, habiendo riesgo de que estos problemas se sostengan y perpetúen a consecuencia del efecto intersistémico y recursivo de los subsistemas familia-escuela-medio sociocultural, que es la realidad contextual del niño. Potencialmente, la persistencia de este circuito cibernético puede precipitar el desarrollo de dificultades académicas y/o social-conductuales mayores.

Elegimos como método indagatorio la investigación cualitativa en su modalidad de grupos focales. El método cualitativo, basado en la fenomenología del "Verstehen" de Husserl (en Gaos, 1960) y las tesis socio-psicológicas de Schutz (1995), tiene por propósito explicar "la realidad social tal como la experimentan los hombres en la vida cotidiana" (Schutz, 1995, p.79). Procura comprender los fenómenos sociales a través de los constructos que utiliza la persona en *su* percepción del mundo, conocer los elementos simbólicos y culturales que subyacen a *sus* acciones, dar cuenta de *sus* motivaciones, creencias, juicios y prejuicios, actitudes e intereses en relación a si mismo y a los demás.

El presente estudio está organizado en tres partes: la primera contiene el marco teórico; la segunda es la parte investigativa en que se expone la metodología y se refieren los resultados obtenidos; la tercera comprende la discusión y las conclusiones.

PARTE I

MARCO TEORICO

## **I FAMILIA Y DINAMICA FAMILIAR**

### **I. La Familia como Institución Perdurable y Vulnerable a Relativismos**

#### **a) La Familia, Célula Básica y Dinámica de la Sociedad**

Entre los conceptos fundamentales sobre la familia que presenta Macías (1994) está la caracterización de la misma como célula básica de la sociedad, caracterización que es aplicable a cualquier familia y tiene la misma validez para lugares o épocas diferentes. Se trata de un enunciado genérico en que queda implícito el hecho de ser el grupo primario más importante para el hombre.

Anzieu (1997) califica a la familia como una realidad universal que en términos de grupo es el más antiguo de todos los grupos. Señala que son raros los que duran tanto tiempo y cuyos miembros mantienen entre ellos relaciones afectivas tan intensas. Se caracteriza, entre otros, por su esencia dinámica que implica energía activa y propulsora, opuesta al inmovilismo mecánico y estático.

Ackerman (1966) subraya que la familia, aunque es la misma en todas partes, nunca es la misma sino se modifica de manera continua y requiere de habilidades y capacidades de adaptación y cambio. Ejemplo claro, y a veces desconcertante de esa capacidad evolutiva, son los cambios acelerados que se dan en la actualidad demostrando que la familia no es inmutable (Leñero, 1994; Díaz-Guerrero, 2003). Las relaciones familiares regulan la corriente emocional, facilitan algunos canales de desahogo emocional e inhiben otros. Puede ser también un lugar de sufrimiento y es pertinente la licencia poética de Octavio Paz al designarla "familia, criadero de alacranes, pero solidarios" (López, 2002, citando a Paz en "Pasado en Claro", en *Nexos* 299, noviembre de 2002, pp. 23-26).

Los procesos de aprendizaje social y las actividades del niño se ven muy influidos por la conducta de los padres y los hermanos. Comparada con la influencia de los maestros y los compañeros, la familia es la fuerza más poderosa en la modelación de la conducta del niño según Singer (1987). El aprendizaje social tiene lugar en gran parte en el seno de la familia, en donde el niño asimila las normas y los modos de vida del sector particular de sociedad en donde ha nacido.

El haber enfocado a la familia – más que al individuo por separado - proporcionó un nuevo nivel de inserción (Ackerman, 1976 ) en un esfuerzo en pro de la adaptación humana que adoptó nuevas tendencias conceptuales. Los catalizadores de este nivel de inserción han sido la antropología cultural, la dinámica de grupo, las ciencias de la comunicación, y la vinculación del psicoanálisis con las ciencias sociales. El fenómeno de la familia salva la brecha que existe entre la personalidad individual y la sociedad. Para Hofstaetter (1997) la familia es una condición necesaria para la homeostasis humana, y al investigar la constitución estructural de la sociedad toma como punto de partida la familia. Se opone al enfoque que concibe a la familia como una formación de grupo social que debe su origen a que satisface múltiples pulsiones físicas, como el impulso sexual, el instinto de reproducción, el impulso al cuidado de la prole, etc. Sugiere enfocar la familia como fenómeno homeostático humano; propone un modelo ideativo en que el hombre es por naturaleza mismo miembro de un conjunto, a cada uno le corresponde desempeñar un papel.

La función dinámica familiar parece determinar y estar determinada por actitudes y conductas de sus unidades integrantes de acuerdo a los procesos que son propios de un campo energético, unificados según los principios de equilibrio homeostático y los principios cinéticos. El desarrollo de la personalidad del niño se ve favorecido si en el interjuego dinámico de concordancias y disonancias relacionales familiares hay una atmósfera suficientemente adaptable, tolerante y paciente para la consecución de su socialización (Stierlin, 1987). En cambio, si la dinámica familiar es conflictiva y predominan actitudes parentales de arbitrariedad, el carácter de inevitabilidad de la situación erosiona la autoconfianza del niño (Clarizio, 2000) y es posible que se presenten problemas

de conducta (Verville, 1987; Shaw, 1979). También Ackerman (1966) subraya la dependencia de un patrón sutil de equilibrio e intercambio emocional dentro de la familia si se ha de lograr una configuración familiar favorable al desarrollo del niño. Reconoce también la dificultad que está implícita en este logro que es esencialmente dinámico. No obstante, también se ha de considerar el funcionamiento emocional de cada miembro familiar además del funcionamiento psicosocial del grupo, por lo que Andolfi (1997) sostiene que las unidades familiares están ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción entre sí e intercambio con el exterior. La familia impone los roles sociales a la siguiente generación, es decir, al niño, pero a su vez no es la familia quien es creadora de los roles sociales sino es más bien la sociedad la que moldea el funcionamiento de la familia. Esta debe adaptarse a las costumbres y normas prevalecientes y lo hace gracias a su carácter flexible que habla de la continuidad fundamental entre individuo, familia y sociedad (Ackerman, 1976) Queda expuesta aquí una concepción ecosistémica.

### **b) La Familia y su Riesgo de Vulnerabilidad**

Las dificultades inherentes a la necesidad de adaptación y readaptación incesantes sobre cómo vivir en la familia y cómo integrar costumbres y normas prevalecientes en la sociedad son el fundamento de múltiples estudios sobre la familia, algunos de los cuales dan la voz de alarma respecto a lo que consideran una creciente vulnerabilidad a un cambio del perfil familiar tradicional (Andrade, 1998; Díaz-Guerrero, 2003; Leñero, 1994; Tedesco, 2002). Se trata de cambios que la demografía también ha consignado y puesto en cifras (Leñero, 1994; INEGI, 2002). Para Tedesco (2002) son preocupantes los cambios en la estructura y composición de la familia que se constatan actualmente y señala tanto la reducción del número de hijos como el crecimiento de las uniones libres, la frecuente presencia de uno solo de los progenitores (mayoritariamente la madre), la ausencia de la figura paterna o el cambio frecuente de dicha figura. Todo ello implica un proceso importante de transformación social que repercute en la socialización del niño en el seno de

la familia.. Aún más preocupante que los cambios en estructura y composición familiar estima aquellos que se refieren a los contenidos de transmisión, o sea, los esquemas de conducta, las normas culturales que regulan las interacciones. Expone que diversos estudios exponen la convicción de cada vez más adultos de no transmitir a sus hijos una determinada visión del mundo sino propiciar que autónomamente elija y forme su propia concepción. La familia así tiende a asumir la forma de una "red de relaciones" (Tedesco, 2002, p. 91), en que el único principio válido es el democrático y, como consecuencia, la relativización de las opiniones. La familia abdica de su responsabilidad de transmitir el patrimonio cultural y moral de una generación a otra y prefiere que la generación siguiente elija su propia concepción de valores.

En relación a la orientación democrática de la familia, Mussen (1983) se adhiere a una interpretación diferente. Cuando el ambiente paterno es democrático el niño propende a ser activo y espontáneo, aunque es necesario que haya un alto nivel de interacción padres-hijos y que la libertad permitida no sea de tipo absoluto. A la vez, la no democracia en el hogar equivaldría a un control elevado que conlleva reglas dictatoriales y arbitrarias de los padres lo que implica serio perjuicio para el niño (Andrade, 1984).

Es posible que Tedesco (2002) por un lado, y Mussen (1983) y Andrade (1984) por el otro, hayan tenido en mente concepciones diferentes. Para Tedesco (2002) el tipo de "democracia paterna" en boga equivaldría a un "laissez faire" de parte de los padres colindando con indiferencia. Para Mussen (1983) y Andrade (1984) una orientación democrática en la conducción paterna representaría una dimensión en que los padres son afectivos y flexibles, teniendo alto contacto verbal con el hijo, habiendo ausencia de arbitrariedad acerca de las decisiones y asegurando permisividad general (Andrade, 1984).

## **2. La Interacción Familiar**

En toda interacción la actividad de cada una de dos unidades está en parte determinada por la actividad de la otra, habiendo una causación recíproca. Según Parsons



(citado en Brown, 1974) la interacción es el sistema social más simple, es la forma fundamental que se da entre un "yo" y un "no yo", o, parafraseando a Fortes (2002), entre un "yo" y un "los otros" (Fortes, 2002, p. 37). El individuo se orienta en toda interacción por el comportamiento y las supuestas expectativas de los otros. Las reacciones de estos influyen a la vez en el comportamiento del primero. El mundo de relación que se crea de esta manera a través del lenguaje determina nuestro ser, pensar y sentir (Fortes, 2002).

Las múltiples interacciones cotidianas de los niños con sus padres generan un impacto permanente en los primeros. Hay también un efecto retroalimentador pero en general, a través de la interacción con los padres, el niño va aprendiendo estrategias para afrontar su ambiente y los problemas cotidianos que se le presentan de manera que son los padres quienes influyen en la personalidad y el desarrollo psicológico del niño. La interacción es un proceso formativo y diferentes patrones de interacción tendrán consecuencias diferenciales en la conducta (Andrade, 1998). Flores, 1996 (citando a Coles, 1989) determina el término de interactividad con mayor precisión señalando que implica dos conceptos: la interacción en sí, que "enfatisa procesos, relaciones y transformaciones que el individuo experimenta en su medio social y físico" (Flores, 1996, p. 6), y la actividad, que se refiere a los aspectos personales del individuo. Ambos deben tomarse en cuenta respecto al bajo aprendizaje del niño.

Stierlin (1987) describe el proceso de interacción en términos de polaridad de satisfacciones y renunciaciones. Es tarea de la familia crear un balance entre ambos a modo de preparar al niño para su actuación en el mundo extrafamiliar. Cada cultura constituye su propia dialéctica entre ambiente familiar y ambiente extrafamiliar, público.

Lindesmith (1975) resume que toda orientación psicológica se enfoca a los mecanismos de relación entre el individuo y el grupo, partiendo de una concatenación de supuestos comunes: el ser humano aprende de sus experiencias; crea símbolos y los emplea; es influenciado por otros seres humanos; es capaz de tener cierto control y

consistencia frente a situaciones nuevas; la conducta humana sigue determinadas reglas de manera que es susceptible de ser registrada, ser predicha y ser explicada.

### **3. La Familia como Entidad de Socialización**

#### **a) El proceso de adquisición de la cultura del grupo**

Por socialización se entiende todo proceso en virtud del cual un individuo, que ha nacido con potencialidades conductuales de una gama enormemente variada, es llevado a desarrollar una conducta real que queda confinada dentro de límites mucho más estrechos que equivalen a la cultura de su grupo de pertenencia, al estándar de lo que en su grupo de pertenencia debe y puede hacer (Mussen, 1983). El niño se convierte en miembro de su grupo social a través de la adquisición de los valores, motivos y conductas del grupo, siendo ~~determinantes~~ fundamentales el desarrollo cognoscitivo y el lenguaje.

El proceso de socialización ha sido llamado el campo de reunión de las ciencias sociales, la psicología general y la psicología de la personalidad, además de ser tema capital de la psicología social (Brown, 1974). La interiorización de normas, perspectivas, conductas y valores es sólo uno de los problemas de la socialización. Otro es la interacción, o sea el modo y estilo mediante los cuales los individuos actúan uno con otro, o se comunican uno con otro, o tienen conflictos uno con otro. Estos son los que permiten comprender el funcionamiento de grupos e instituciones en situaciones de antagonismo y disensión, o de superación de situaciones de cambio y transformación.

El impacto relacional durante el proceso socializador no es sólo activo y pasivo, también se van desarrollando las modalidades de reacción idiosincráticas en el niño (Froehlich, 1997). Por eso siempre llama la atención la variadísima gama de características y conductas personales que pueden observarse en grupos de niños, de edad preescolar o

escolar, pudiendo distinguirse fácilmente al niño tímido y retraído, y al extravertido y ruidoso (Mussen, 1983).

Brown (1974) llama socialización al proceso de adquisición de una cultura puesto que "las criaturas humanas no poseen una cultura desde su nacimiento" (Brown, 1974, p. 209). La cultura implica una concepción del mundo, un lenguaje, y una moralidad, también control de impulsos, y adquisición de valores. Todo ello es indispensable puesto que "al niño le espera una sociedad que posee una cultura" (Brown, 1974, p. 209), pero debe considerarse que los esfuerzos socializadores de su entorno no necesariamente los aprende el niño "tal cual", puesto que están sujetos a un proceso dado por la inteligencia del niño. De esa manera, puede suceder que en ocasiones acate las normas, los valores fundamentales y la moralidad convencional, pero en otras las rechace.

Berger (2001) distingue entre socialización primaria y socialización secundaria, pero estima que la secundaria es de menos trascendencia que la primaria. En la socialización primaria hay una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes; en cambio, en la secundaria se puede prescindir esta identificación. Ejemplificando, " es necesario amar a la propia madre, pero no a la maestra propia" (Berger, 2001, p. 176). En la socialización primaria el niño se convierte en miembro de la sociedad visto que, según Berger (2001), el individuo no nace miembro de una sociedad sino nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de una sociedad, siendo inducido a participar en la dialéctica de ella. La socialización secundaria, por contra, es "cualquier proceso posterior que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad" (Berger, 2001, p. 174).

La importancia de ambas socializaciones reside en que el mundo social se presenta "filtrado" (Berger, 2001, p. 178). El niño de clase baja absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja. Además lo absorbe con la coloración idiosincrática que le dieron sus padres. Por eso llega a habitar un mundo distinto del de un niño de clase alta. A la vez, en la socialización secundaria hay más bien una adquisición del conocimiento de roles, que están directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo.

Cabe preguntarse si un niño de clase baja mediante nuevos roles del trabajo asequibles a través de un proceso educativo pudiera lograr realidades que contrastan con el "mundo de base" (Berger, 2001, p. 178) adquirido durante la socialización primaria. Los resultados obtenidos en los estudios de Mella (1991), así como los de Muñoz (1999) sobre la escasa capacidad de la escuela de contrarrestar un desfavorable ambiente hogareño, parecerían contradecir esta posibilidad.

Kellam (2001) , ocupándose del dilema de disfrute de la libertad y la necesidad de establecer límites con el que se enfrentan los padres (y el niño) durante el proceso de socialización, advierte que la tarea de los padres en este ámbito es tanto permitir como restringir. Los padres que no ponen límites y dejan que el niño los descubra solo crearán probablemente un niño inseguro e inquieto. Señala que algunos padres abdican de su autoridad y olvidan la estructura jerárquica de la familia. Su indulgencia cancela la responsabilidad inherente a su rol de padres enfatizando principalmente los deseos del niño. Resisten poner límites e imponer controles como parte del aprendizaje social que requiere el niño para su existencia. Aún más desfavorable para el niño llega a ser una disciplina inconsistente o errática. Jersild, 1971 (en Granell, 1998) entiende la disciplina paterna como una especie de influencia destinada a ayudar al niño para que aprenda a afrontar exigencias de su ambiente que se oponen a otras que él quisiera imponerle al ambiente. Nace la necesidad de establecer un equilibrio entre lo que él desea hacer, lo que desean otros, y las restricciones que exige la sociedad . Igualmente, el niño cuyo padre ha sido demasiado indulgente, permisivo y paciente puede sentirse justificado a exigir de otros un grado de paciencia e indulgencia que no le podrán conceder. Lo esencial en la idea de disciplina es que contribuye a proteger al niño de la perturbación que podría causarle su falta de previsión y prudencia. Es malsana, en cambio, cuando es indebidamente severa, es dura y vengativa, o cuando se dirige contra algunos niños de la familia mientras que otros quedan libres de ella (Jersild, 1971, en Granell, 1998; Bischof, 1975) Al respecto Alléz-Jardel (2002) ha constatado que las relaciones de amistad de los niños quedan comprometidas

negativamente cuando el estilo de autoridad familiar es o bien de tipo "laissez-faire" o es impropriamente rígido.

### **b) La capacidad simbolizadora del hombre**

Para acceder a la interacción humana y al proceso de socialización del niño, partimos de la concepción de la capacidad simbolizadora del hombre expuesta por la teoría filosófica de Ernst Cassirer (1982). El interaccionismo simbólico expuesto por Lindesmith (1975), quien cita los estudios de Dewey y los de George Herbert Mead, expone: No reaccionamos directamente al mundo que nos rodea sino lo hacemos a través de la mediación de símbolos. Los símbolos internos o procesos mentales son influencias centrales en la determinación o causación de la compleja conducta humana. Esencialmente se propone que los humanos viven en un ambiente simbólico al igual que en uno físico (Andrade, 1998). El "proceso dialéctico entre los individuos y la sociedad ocurre porque los símbolos a los que los humanos responden emergen de la interacción compartida de individuos" (Andrade, 1998, p. 17). Se parte de la circunstancia de que el humano es una criatura simbólica no habiendo "ninguna otra con la capacidad de crear, manipular y utilizar símbolos para dirigir su propia conducta e influir en la conducta de otros" (Andrade, 1998, p. 17). Taylor (1998) especifica que se considera de especial importancia el significado social que las personas otorgan al mundo a su alrededor. Resalta que el interaccionismo simbólico se basa en tres premisas básicas : las personas se comportan respecto a las cosas y respecto a otras personas sobre la base del significado que estas cosas tienen para ellos ; es el significado el que determina la acción. En segundo lugar, los significados no son inherentes a los objetos, sino son productos sociales que surgen durante la interacción. En nuestra calidad de actores sociales desarrollamos significados compartidos de objetos y personas. La tercera premisa es que los actores sociales otorgan significado a situaciones, objetos y otras personas a través de un proceso de interpretación. La interpretación, entonces, actúa como intermediario entre significados o predisposiciones y la acción misma.

### **c) Comunicación y lenguaje en el niño**

En el proceso de adquisición del lenguaje son fundamentales tanto la disposición biológica como las oportunidades de aprendizaje. Hoffman (2000) señala especialmente la necesidad de presencia de precursores cognitivos del lenguaje. Hasta que no ha habido una serie de avances cognitivos en el niño, éste no puede usar las palabras con su significado.

Las personas pueden comunicarse de manera no verbal utilizando gestos, postura, movimientos oculares y expresión facial. De hecho, el lenguaje no verbal puede ser opuesto a lo que se dice verbalmente. Al habla en sí se le puede otorgar determinado significado por el ritmo, el tono, la graduación y el volumen del discurso. Hay así una multiplicidad de signos y símbolos por medio de los que los humanos tratan de transmitir significado y valor a otros humanos. En sí, el proceso de comunicación consiste en un trasmisor, un mensaje, y un receptor. Trasmisor y receptor pueden ser la misma persona, como cuando una persona piensa o habla consigo misma. Un mensaje para ser descifrado requiere de un marco de referencia : signos y significados que conocemos y que forman parte de nuestro marco cultural (Lazarsfeld, 1975, en Schramm, 1984).

Las personas se comunican entre sí principalmente por el uso de palabras y oraciones que llevan un significado, mismo que por convenio y experiencia le damos nosotros. Vega (2003), profundizando en los procesos del lenguaje oral y el escrito, expone la concepción de Garton y Pratt (1991) sobre las "continuidades entre lenguaje oral y lenguaje escrito" (Vega, 2003, p. 29) que deben estudiarse conjuntamente dada su estrecha interrelación y no obstante la diferencia temporal que se suele asumir en el desarrollo de uno y otro. La interrelación, confirmada entre otros por las similitud del aprendizaje de uno y otro, queda además manifestada en la necesidad de ayuda del niño para su adquisición, misma que suele ser proporcionada por un adulto preparado para ello: "Retomando el concepto de zona de desarrollo de Vigotsky (1979), ...(se) explica que los padres, como

miembros más experimentados, guían la participación de los niños en las actividades cotidianas de la familia, para la comprensión de situaciones nuevas" (Vega, 2003, p. 46).

Vigotsky (1995), en relación a lenguaje y pensamiento sostiene que estos tienen origen diferencial y se desarrollan de manera independiente durante algún tiempo para ser conectados posteriormente mediante la inteligencia cuando el niño descubre que el habla tiene una función simbólica

Skinner, 1948 (citado en Hoffman, 2000) dentro del marco del condicionamiento operante ve en el lenguaje sobre todo una conducta verbal reforzada . Chomsky (1975, citado en Hoffman, 2000) mas bien sostiene que el lenguaje se relaciona con un proceso de maduración; la estructura del lenguaje se lleva en los genes y es por tanto una capacidad innata que denomina "dispositivo de adquisición del lenguaje". Representa una "gramática universal" (Chomsky, 1975, citado en Hoffman, 2000, p. 176) que le permite al niño construir las complejidades del sistema de lenguaje.

Bruner (1995) considera que el lenguaje no es esencial para el pensamiento pero que amplifica el pensar a través de la sistematización y la simbolización. La adquisición de lenguaje es un ejemplo de la capacidad sorprendente del niño de reconstruir las reglas lógicas que gobiernan un sistema, en este caso el lingüístico. Infiere una propensión innata de generación del lenguaje que le permite al niño elegir entre las complejidades lógicas del lenguaje y le otorga a éste su alta flexibilidad comunicativa (Bruner, 1995).

Otro punto de vista, el de la interacción social cognitiva, ve en el desarrollo cognitivo general y pragmático la clave del desarrollo lingüístico. Es decir, hasta que el niño no alcanza un cierto estado de desarrollo cognitivo, el lenguaje es imposible (Bandura, 1986). De especial importancia es la calidad de interacción social a que está expuesto el niño de modo que la adquisición se aminora en niños maltratados, resultando con retraso

consecuente en vocabulario, sintaxis y comunicación funcional respecto a otros niños (Hoffman, 2000; Mussen, 1983).

Ante este déficit cabe recordar los comentarios de Portellano (1989), de Lavin (1991) y de Reimers (1999) respecto a la pobreza de vocabulario en segmentos poblacionales populares. La consideran vinculada a estimulación insuficiente en el hogar y advierten que termina por ser un factor adicional generador de rezago y deficiente adaptación escolar.

#### **4. La Familia y el Desarrollo de la Personalidad del Niño**

##### **a) Desarrollo de la Personalidad**

Referido a los aspectos psíquicos, el desarrollo se refiere al desenvolvimiento y organización progresivos de la vida mental y el comportamiento de la persona. Siendo la personalidad una organización integrada de las características cognoscitivas, afectivas, volitivas y físicas de la persona, tal como se manifiestan a diferencia de otros, el desarrollo de la personalidad se encarga de explorar cambios de estructura y forma que se presentan en las vivencias, cogniciones y comportamientos de cada ser humano, acorde a las potencialidades individuales (Froehlich, 1997; Berryman 1994).

Se suele diferenciar entre un concepto biológico-genético del desarrollo, y uno psicológico. Este último comprende además de las modificaciones biogenéticamente determinadas todas las condiciones y procesos internos que le otorgan una creciente diferenciación e integración jerárquica a las vivencias, cogniciones y conductas del ser humano. Integra en un sólo concepto facetas de la persona como percepción, motivación, aprendizaje y otros (Cueli, 1976; Berryman, 1994). Las diversas perspectivas teóricas concuerdan en que cada individuo tiene un conjunto de tendencias psicológicas relativamente únicas y perdurables y las demuestra en sus intercambios en varios ambientes



sociales tales como el hogar, la escuela, el juego. Esencialmente, se postula que las influencias biológicas heredadas interactúan con las ambientales y se desarrollan patrones característicos de comportamiento.

### **b) Cambios en la personalidad mediados por el desarrollo**

En el campo de la psicología del desarrollo se han documentado, entre otros, los aspectos referidos al cambio en comportamiento, pensamiento y emociones característicos que se presentan en los diferentes grupos de edad. Según Hoffman (2000) los mecanismos y procesos de desarrollo obedecen a las siguientes pautas comunes:

- \* el desarrollo es continuo; desarrollo y cambio pueden ocurrir en todos los momentos de la vida
- \* es acumulativo; la capacidad de aprender depende en parte de las experiencias previas en situaciones semejantes
- \* es direccional; avanza hacia una mayor complejidad
- \* es diferenciado; el infante hace distinciones cada vez más sutiles en percepción, pensamiento y acción
- \* es organizado; las habilidades van integrándose; hay aprendizaje respecto a la organización y control de las tareas a realizar
- \* es holístico; los logros nunca están aislados; todo aspecto del desarrollo, ya sea físico, cognitivo o social, depende de todos los demás; el desarrollo resulta de la interacción.

El hecho de que el fenómeno de desarrollo de la personalidad sea resultado de interacción se opone a la visión de Watson (citado en Hoffman, 2000). Es decir, la mente del infante no es inicialmente hoja en blanco ("tabula rasa"), sino que son nuestras predisposiciones las que afectan nuestro entorno, que influye en nuestras predisposiciones heredadas, creándose así una espiral que produce un individuo único con formas propias de responder a las situaciones. Por ende el desarrollo es holístico e interaccional e incluso la autoconciencia, el sentido de sí mismo, se define socialmente (Berryman, 1994).

Por otra parte, no parece haberse llegado a un consenso sobre la cuestión de la continuidad o discontinuidad del desarrollo y habilidades. En el caso de la continuidad se ve al desarrollo como un proceso continuo, habiendo surgimiento gradual de capacidades y conductas (Skinner, 1948, citado en Munsinger, 1986). En el segundo, el de la discontinuidad, el desarrollo se define como un proceso de etapas, cada una diferenciada de la anterior. Este es el caso de la teoría freudiana (desarrollo psicosexual), el de la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo, y de la teoría psicosocial de Erikson, 1950 (citado en Schultz, 2002).

### **c) Ubicación en el ciclo vital**

La situación del individuo dentro del ciclo vital es de alta importancia independientemente de que haya o no unanimidad de los diversos autores en cuanto a la distribución de la vida en ciclos. A veces se señala una división en tres periodos: infancia, niñez, vida adulta; otras veces dos: infancia y vida adulta (Mead, citado en Berryman, 1994). A veces se siguen pautas biológicas (pubertad, adolescencia), otras, pautas sociales (trabajo, matrimonio). En ocasiones, acontecimientos cognitivos: el lenguaje que separa la primera infancia de la niñez. Erikson, 1950 (citado en Schultz, 2002) habla de ocho fases o etapas psicosociales, regidas por lo que denominó el principio epigenético de maduración.

Se observa que hay variación en la selección de los marcadores de periodos de vida de una sociedad a otra. Esta parece deberse, según Hoffman (2000), a que la selección se suele basar en puntos de vista culturales diferentes de un grupo social a otro.

El esquema presentado por Macías (citado en Bautista, 1995) permite ir más allá de un gráfico descriptivo al señalar el surgimiento de tareas y/o crisis diferenciales que deben ser resueltas para poder acceder al siguiente espacio vital y vivencial:

\* Antecedentes (fases preliminares), en que hay desprendimiento de la familia de origen; encuentro y cortejo; proyecto de pareja y la decisión de serlo

\* Inicio (fases tempranas), con: matrimonio, compromiso de vida y constitución formal de la pareja; integración inicial, decisión de ser familia; advenimiento de hijos, nuevos roles; familia de hijos pequeños, lactancia, primera infancia

\* El desarrollo (fases intermedias): familia y época preescolar; los hijos y la escuela; pubertad y adolescencia de los hijos; los hijos jóvenes-adultos

\* La declinación (fases tardías): desprendimiento de los hijos, nido vacío, reencuentro; nuevas familias, nuevos roles; vejez y muerte; disolución de la familia nuclear.

#### **d) El dualismo cartesiano: mundo espiritual/mundo corpóreo**

El problema epistemológico de los dos mundos, el corpóreo y el espiritual, parece haberse resuelto (Fernández-López, 2000) y los diversos teóricos muestran concordancia en cuanto a que desarrollo y conducta dependen de la interacción de ambos: génesis y ambiente. Pero sigue habiendo discrepancia acerca de la interacción en áreas específicas del desarrollo (Hoffman, 2000). Los determinantes biológicos (génesis) pueden ser influencias específicas de la especie, o bien el resultado de herencia genética individual de una persona. Los determinantes ambientales (crianza) pueden ser físicos o sociales pero también pueden ser individuales resultado de experiencias idiosincráticas; e incluso pueden ser generales, producto de un ambiente compartido. También se aduce el efecto de acontecimientos históricos sobre el desarrollo; estos dependerían de la cohorte/generación a que pertenece el individuo. Aquí vienen a la mente tanto las investigaciones de Vygotsky (1995) y Bronfenbrenner (1987), también las de Díaz-Guerrero (en Andrade, 1998) quien declara: "La cultura tradicional es el ecosistema de los seres humanos" (Andrade, 1998, p. 24).

#### **e) Diversas concepciones teóricas del desarrollo de la personalidad**

Existen múltiples aproximaciones al estudio del desarrollo y sería prolijo tratar de abarcar todas. En este trabajo exponemos brevemente sólo algunos grandes rubros de la psicodinamia, el aprendizaje, y el desarrollo cognitivo. El enfoque sociohistórico (Vygotsky) y el ecológico (Bronfenbrenner) serán abordados en el Capítulo IV de este trabajo.

\* Toda investigación sobre la psique humana parte de Freud, ya sea aceptando o rechazando sus postulados, incorporando sus teorías o negándolas (Hénil, 2000). El valor de su teoría está más en la inspiración que proporcionó para explorar la conducta humana que en la justeza literal de su sistema, según señala Ackerman (1976). Enfatiza el núcleo biológico del hombre, dando prioridad a los instintos innatos; el desarrollo se concibe como psicosexual y tiene una clara división en etapas (oral, anal, fálica, latencia, genital). La familia resulta de importancia central en función de que es el medio para disciplinar los instintos del niño, pero también porque las neurosis son esencialmente familiares en su origen. Stierlin (1987) asevera que "Freud no se mostraba ciego frente a la problemática de la familia; reconocía que los trastornos familiares tienen un papel importante en la aparición de las neurosis" (Stierlin, 1987 p. 678) pero agrega que le otorgaba implícita o explícitamente un papel más bien marginal a la relación familiar.

La influencia de la teoría psicodinámica freudiana probablemente ya no es tan grande como solía ser y varios autores especulan que puede deberse a que los conceptos e hipótesis del psicoanálisis en gran parte surgieron de la experiencia clínica con adultos (Hénil, 2000; Hoffman 2000; Mussen, 1983; Schultz, 2002). La ortodoxia freudiana inicial dió paso a otras visiones de la personalidad y se consolidó sobre todo una oposición a dos puntos centrales de la teoría freudiana: la importancia de los instintos como fuerza motivacional más importante de la conducta humana, y la visión determinista de la personalidad.

\* Los teóricos que enfatizan el aprendizaje como decisivo en el desarrollo de la personalidad ya no ubican el centro motor en el ámbito prioritario de la maduración biológica, en el interior. Para ellos, las principales influencias provienen del exterior. La polémica herencia-ambiente se inclina hacia la crianza (ambiente), aunque se acepta que los factores biológicos marcan límites comportamentales. Watson y Skinner, según exponen Berryman (1994), Clarizio (2000), y Fernández-López (2000) se adhieren a teorías del aprendizaje en que éste se realiza sea por condicionamiento clásico (aprendizaje de la asociación de dos acontecimientos al mismo tiempo), sea por condicionamiento operante (aprendizaje de la conexión de dos acontecimiento, siendo uno de ellos la acción del sujeto,

con reforzamiento por efecto placentero). Esto puede explicar algunas conductas infantiles que llegan a desconcertar a los padres, quienes creen que disuaden alguna acción infantil cuando en realidad la están reforzando según Hoffman (2000).

\* El teórico cognitivista se centra principalmente en el desarrollo y funcionamiento de la mente siendo Piaget, 1958 (citado en Brown, 1974) representante destacado de esta orientación. Señala que el niño construye activamente su conocimiento del mundo; su mente va atravesando una serie de fases reorganizativas y en cada una el niño asciende a un nivel superior de funcionamiento psicológico. La cognición es un proceso biológico espontáneo, y representa una epistemología genética. El pensamiento del niño desarrolla dos procesos : asimilación y acomodación, en que la asimilación representa la incorporación de conocimiento nuevo a esquemas anteriores, y la acomodación refleja la modificación de esquemas existentes para introducir nuevo conocimiento, habiendo continuidad y equilibrio en el proceso de ajuste.

Distingue cuatro etapas en el desarrollo intelectual : una sensoriomotora, hasta los dos años, en que el pensamiento está confinado a esquemas de acción; la preoperacional, de los dos a los siete años, en que hay pensamiento representativo; la preoperacional concreta, de siete a once años, en que hay pensamiento lógico y sistemático en relación a objetos concretos, y una etapa operacional formal, considerada la culminación del desarrollo cognitivo (Hoffman, 2002; Mussen, 1983; Piaget, 1958 [citado en Brown, 1974]). Los estudios de Piaget (citado en Fernández-López, 2000) sobre el desarrollo del razonamiento y juicio moral tienen especial importancia en otras enunciaciones, entre ellas las de Kohlberg, 1971 (en Fernández-López, 2000) quien propone que el desarrollo emocional y moral es paralelo al desarrollo cognitivo y que el niño reestructura el concepto del yo en su relación con los conceptos de los demás. Distingue una etapa premoral, un nivel convencional, y un nivel de los principios. En el primero se evita el castigo. En el segundo se procura "ser bueno" para los demás, en el tercero hay adhesión a los principios morales universales. Esto corresponde a los descubrimientos de Piaget, 1932 (citado en Mussen, 1983) respecto a la

función social del juego. Cuando en el niño se desarrolla el concepto del "juego con normas", es decir, la comprensión de que las reglas públicas de un juego van más allá de los intereses de cualquier jugador individual, se produjo ya desarrollo del pensamiento moral (Piaget, 1932, citado en Mussen, 1983).

\* El movimiento constructivista, con investigadores y teóricos como Piaget (citado en Glasersfeld, 2000), Vygotsky (1995) y Bruner (1991) plantea que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente. Su conocimiento no es copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma (Chadwick, 2001). El aprendizaje del niño es social, su desarrollo está mediatizado por la cultura del grupo social al que pertenece.

\* De especial importancia parece el enfoque del aprendizaje por observación de Bandura (1986). Coincide con Skinner (citado en Munsinger, 1986) en que la conducta es aprendida. Destaca el reforzamiento vicario mediante el cual hay un aprendizaje al observar la conducta de otras personas y sus consecuencias, proceso que denomina modelamiento. Pero arguye que el condicionamiento operante de ensayo y error es una forma ineficaz de aprendizaje, y que la mayor parte de la conducta humana se aprende a través del ejemplo, sea de manera intencional o accidental. Se aprende al observar a otros y conformar la conducta propia con la de ellos, y se pueden adquirir respuestas no realizadas antes, o debilitar respuestas existentes. Dada la importancia de los estudios de Bandura (1986) para la determinación de actitudes y conductas del niño y por ende su adaptación o inadaptación social/escolar, ampliaremos en páginas posteriores los conceptos arriba esbozados.

## **II RENDIMIENTO ESCOLAR**

### **I. Algunos datos sobre el sistema escolar vigente**

En México la educación básica obligatoria incluye la primaria, la secundaria y, a partir de 2004, la enseñanza preescolar de tres años, de la que se exime sólo a las comunidades rurales alejadas con lo cual estos niños quedarán en desventaja en contra de la equidad que plantea la ley (Myers, 1995). En la actualidad más del 97% de los niños entre 6 y 14 años asiste a la primaria. Pero hay un 8.7% de la población de 15 años o más que es analfabeta y un 28.5% con primaria incompleta (INEGI, 2001).

Entre los factores que limitan el éxito del sistema se menciona la deserción escolar, asociada principalmente con la necesidad de trabajar; aproximadamente un millón trescientos mil niños de 12 a 14 años trabajan pese a que la ley prohíbe el trabajo de menores de 14 años (INEGI, 2000). Otros estudios relacionan la deserción escolar con deficiente calidad de la educación (Mella, 1999; Muñoz, 1999; Ornelas, 2002; Reimers, 1999), lo que ha sido un reclamo reiterado de especialistas de la educación en México y que se vió especialmente subrayado a consecuencia del resultado del estudio PISA 2000 (Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante), que colocó a México en el penúltimo lugar de 32 países en comprensión de lectura, ciencias y matemáticas.

Por otra parte, la escuela primaria en México ha pasado por una intensa fase expansiva durante casi todo el siglo veinte respondiendo a presiones demográficas intensas. La matrícula en educación básica tuvo un crecimiento enorme: de 42% de niños entre 6 y 14 años en 1930, a 59% en 1970, y a 97% en 2000 (INEGI, 2001). No obstante, el éxito escolar en el ciclo primario ha quedado afectado por la cuantía de bajo rendimiento, reprobación y deserción (Lavin, 1991). En términos generales hay un rezago igual a más de un tercio de la población integrado por personas que son analfabetas, las

que no terminaron primaria, y las que quedaron con secundaria inconclusa (Programa de Educación 2001-2006, en "Educación 2001", núm. 90, noviembre 2002, pp.62-68).

## **2. Los requerimientos escolares básicos**

Siempre bajo los postulados de una educación básica gratuita, laica, obligatoria y nacionalista (Zorrilla, 2002), entre los diferentes objetivos del proceso educativo en el contexto actual se encuentran las siguientes categorías: Inicialmente el alumno aprende a leer y escribir, a representar gráficamente su lenguaje hablado y viceversa, a transformar los símbolos gráficos del lenguaje (DeMoura, 1983). Un segundo resultado u objetivo del proceso educativo es la adquisición de información útil, desde un conocimiento elemental de la ciencia hasta áreas de más complejidad como sería el conocimiento de la historia. Un tercero sería el desarrollo de capacidades más abstractas, como serían las matemáticas. DeMoura (1983), Verville (1987) y Portellano (1989) coinciden en que un objetivo prioritario de la escuela en el área cognoscitiva es el dominio del lenguaje escrito. Vega (2003) describe las modalidades de una enseñanza de la lectura y la escritura basada en la filosofía del lenguaje integral en niños de preescolar y encuentra indicadores de eficiencia que "estimulan el desarrollo de la alfabetización" (Vega, 2003, p. 65) desde el ambiente preescolar. DeMoura (1983) considera la enseñanza del lenguaje escrito como función irremplazable de la escuela, misma que tiene consecuencias y fines inmediatos: "Si no se lee, todas las puertas de la cultura acumulada por la civilización occidental prácticamente permanecen cerradas" (DeMoura, 1983, p. 310). Esto otorga especial importancia a las investigaciones de Vega (2003) sobre el desarrollo temprano de la alfabetización en niños preescolares y los métodos propicios para lograrla.

## **3. El acceso a la vida escolar . La preescolaridad como facilitador de la escolaridad**

### **a) Acceso a la vida escolar**

El acceso a la vida escolar es un paso capital en la vida de un niño cuya existencia hasta entonces se desenvolvía preponderantemente en el ambiente familiar, dado que la obligatoriedad de enseñanza solía comenzar precisamente a los seis años con la enseñanza primaria y no con el ciclo preescolar. Para aquellos niños que han pasado directamente del hogar al primer grado de primaria y carecieron del enlace entre hogar y escuela



representado por el preescolar, la novedad principal es la necesidad de ubicarse en un nuevo mundo con pautas y normas diferentes a las del hogar. El clima familiar es (o debe ser) de calor emocional mientras que en la escuela las relaciones con el maestro/la maestra son de menor reciprocidad afectiva. Con frecuencia al niño se le exige una obediencia más estricta que en el hogar, se espera que esté sentado, ponga atención y realice tareas que no necesariamente le interesen. Significa también entrar en competencia con otros niños, aprender y esforzarse, y ser calificado por su aprendizaje o no aprendizaje. En todas las sociedades se concede una importancia fundamental a la educación escolar tanto por su función socio-cultural como como por su trascendencia en el ofrecimiento de mejores oportunidades económicas (Estrada, 1995). Así, la sociedad muestra alto interés en el aprovechamiento escolar y busca solucionar los problemas que limiten el logro escolar. Prueba de ello son, entre otros, los abundantes estudios en relación al bajo rendimiento escolar y las causas de ello.

### **b) La preescolaridad como facilitador de la escolaridad**

Las dificultades de adaptación escolar comúnmente aminoran cuando los niños han pasado por grados y niveles preescolares en que la transición de un medio social a otro ha sido progresiva. Al convertirse el ciclo preescolar de tres años en el primer nivel de educación básica, se reconoció la importancia de la educación preescolar y su carácter de facilitador de la escolaridad primaria, aunque se expresaron preocupaciones respecto al riesgo de carencia de recursos, vinculación con el resto de la educación, e idiosincracia familiar (Myers, 2002, en Ornelas, 2002). Según algunos expertos el reto más difícil consistiría en la formación de maestros para preescolar y el riesgo de que la premura por aplicar el decreto llevara a improvisaciones (Arroyo, 2003; Barocio, 2003; García, 2003; Ornelas, 2002). No se consideró conveniente habilitar a maestros de primaria para educadores por tratarse de perfiles profesionales diferentes, independientemente de que se crearía escasez de profesionales en primaria. En sí se expresó consenso respecto a la importancia de la preescolaridad para incrementar el desarrollo del niño, pues tiene como finalidad encauzar positivamente la evolución armónica del infante brindándole la

oportunidad de socialización y desarrollo de capacidades intelectuales y motoras. En esta etapa los niños aprenden de todo: absorben conocimientos, desarrollan capacidades, despliegan creatividad mediante actividades lúdicas, musicales y lingüísticas, y despliegan su avidez cognitiva.

Se ha alertado contra tendencias de que los programas de preescolar incluyan instrucción formal en habilidades académicas por tener consecuencias negativas para el desarrollo del niño (Barocio, 2003;García, 2003; Leach, 1995; Salmerón, 2003). Los estudios de Elkind citados por Barocio, (2003) indicaron que la premura por la academia "deseduca" a los niños por el estrés que la instrucción formal impone al interferir los adultos con el aprendizaje espontáneo y autodirigido del niño, cancelando su curiosidad natural. Se aduce que la experiencia preescolar no debe considerarse un factor de desarrollo de habilidades que conduzcan a facilitar el buen desempeño en la escuela, por lo que Leach (1995), con referencia al sistema inglés, estima que hay un error popular al convertir el concepto preescolar "antes de la escuela" ("before school"), en "esperando la escuela" ("waiting for school", Leach, 1995, p. 157). Así, muchos padres esperan que a sus niños "los preparen para la escuela" con habilidades que ya pertenecen a la escuela en sí. Nos parece que los estudios de Vega (2003) sobre alfabetización en niños preescolares invalidan los riesgos de premura y estrés infantil que aducen los estudios mencionados.

El sistema francés, por su parte, otorga prioridad al lenguaje como eje de las actividades puesto que los pequeños ingresan con un léxico limitado (Gómez, 2003). Otros países acentúan el fomento del desarrollo general a través de actividades lúdicas, que integran fenómenos perceptivos, cognoscitivos y lingüísticos, al igual que juegos de movimiento, gimnasia, artes manuales, canto, música y ritmicidad (Leach, 1995,

Orio, 1996; Verville, 1987). En su concepto básico tienen vigencia los métodos educativos de Montessori, y los de Froebel, creador del "jardín de niños" ("Kindergarten").

Puede concluirse que la importancia de la preescolaridad para el desarrollo cognoscitivo, lingüístico y madurativo del niño no está a discusión. Son tantos los beneficios que incluso se logran atenuar significativamente los problemas de repetición y deserción, así como fomentar una tasa mayor de escolarización.

#### **4. Bajo Rendimiento Escolar . Los Sub-tipos de Problemas de Aprendizaje**

El grado de esfuerzo que el niño realice para el logro de los propósitos escolares conforma hábitos que perdurarán durante años. Su adaptación está dificultada por el hecho de que el niño - y en especial el niño que no ha pasado por el ciclo preescolar - se ve rodeado repentinamente de un mundo nuevo en que se siente inseguro. Al respecto vienen a la mente las escenas fácilmente observables en muchas escuelas primarias al inicio de cursos cuando el niño pequeño es llevado por primera vez a la escuela y procura aferrarse a la madre, resistiéndose por todos los medios a entrar.

Comunmente, en el transcurso de las primeras semanas el niño se adapta, acepta la diferencia de clima emocional, accede a las demandas nuevas que se le presentan, Pero tanto al inicio como a lo largo de este proceso adaptativo pueden insertarse problemas que le impiden o le dificultan seriamente la adaptación requerida. En ocasiones puede tratarse de un estado de salud deficiente del niño, en otras un retraso neurológico, en otras una disfunción cerebral mínima. Algunos autores que se ocupan del bajo rendimiento escolar enumeran desencadenantes de déficits en que hay etiología biológica severa observando que éstos entrarían en primera instancia al ámbito de las neurociencias (Cravioto, 1991; Orio, 1981; Portellano, 1989; Suárez, 1995). Según González-Pienda (1998), Portellano (1989) y Suárez (1995), la perspectiva biomédica siempre hay que tomarla en cuenta, pero

también el modelo psicométrico, y - como indican Adelman (1992), Clarizio (2000), Mishna (2003), y Munsterberg (1986) - los problemas conductuales. Otros autores se inclinan más por los factores ambientales y hablan predominantemente de marginalidad y pobreza (Lavin, 1991; Mella, 1999; Poppovic, 1983; Reimers, 1999) como decisivos en el rezago escolar, y otros más, como Lurcat (1997) y Héril (1999), señalan la tendencia de la escuela en imponer la uniformidad de la cultura dominante mostrando rigidez frente a grupos con otras características culturales diferentes que por tanto están en desventaja sociocultural.

#### **a) Preocupación difundida por el bajo aprovechamiento escolar**

Los problemas y dificultades en el aprendizaje y en el ajuste escolar son considerados como ampliamente extendidos. Las instituciones escolares las señalan repetidamente y a las familias les preocupan seriamente, aunque Portellano (1989) señala que si bien muchos casos de problemas de aprendizaje son debidos a factores emocionales de los hijos, la familia suele tolerar mejor éstos que un mal rendimiento escolar, y que solamente cuando las alteraciones emocionales interfieren con el rendimiento académico muestran verdadera preocupación y procuran ayuda. A su vez, en el ambiente escolar los educadores estiman inquietante la alta frecuencia y el gran número de niños que conforman las filas de los rezagados escolares. Estrada (1995) infiere que acaso los padres otorgan importancia excesiva al logro escolar convencidos de que éste viene a ser la única forma de asegurar el porvenir del hijo. Al respecto, expertos en educación como Reimers (1999) y Elizondo (2002) haciendo referencia a nuestro medio advierten que la escuela no está destinada a elevar el nivel social. Reimers (1999) en especial señala que las oportunidades educativas no son suficientes para el mejoramiento económico de los segmentos proletarios-pobres. Se requieren muchos elementos adicionales para reducir los niveles de pobreza, sobre todo el aumento de la productividad de las economías. Sin embargo, los padres parecen percibir la solución principalmente a través del éxito escolar de los hijos.

El problema y la preocupación por el logro escolar no son privativos de nuestro medio. Se presentan igualmente en otros países como España, Francia, Venezuela, Estados

Unidos, Italia y otros (Dominguez, 2001; Estrada, 1995; Granell, 1998; Lurcat, 1997; Orio, 1987; Portellano, Verville, 1987). La mayoría de expertos considera que se trata de un problema multifactorial; pese a ello es frecuente que lo aborden en forma limitativa sea desde un enfoque psicológico con poco acento en el sistema escolar (Berenstein, 1981; Héril, 2000 ; Shaw, 1979), sea desde un análisis de la calidad educativa en que se reconoce la influencia de la familia pero no se le otorga un lugar preeminente (Lavin, 1986 ; Fernández, 1999; Granell, 1998).

Otros más se inclinan por un punto de vista integrador que señala el carácter recursivo de la situación familia-escuela-entorno sociocultural adoptando así una valoración sistémico-ecológica ( Andolfi, 1995; Boscolo,1987; Bronfenbrenner, 1987; Minuchin, 2001, Papp, 1994). Este acercamiento globalizador y holístico, que consideramos el más propicio para ofrecer posibilidades de manejo del problema, será abordado más adelante por ser central al desarrollo de este trabajo.

### **b) Definición de bajo aprovechamiento escolar: La confusión semántica**

Muchos autores se han ocupado del bajo rendimiento escolar y procurado una definición clara y comprensiva (Adelman, 1992; Clarizio, 2000; Chadwick, 2001; González-Pienda, 1998; Illingworth, 1976; Mella, 1999; Portellano, 1989; Suárez, 1998; Verville, 1987). Al parecer, una de las primeras dificultades radica en un insuficiente consenso terminológico. Se utilizan múltiples términos, siendo Portellano (1989) quien pone el dedo en el renglón al declarar que la revisión de la bibliografía escolar pone de manifiesto una notable confusión semántica empleándose de forma indiscriminada términos como fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, retraso escolar, bajo aprovechamiento escolar, rezago escolar, bajo desempeño escolar, mal desempeño escolar, bajo rendimiento escolar, bajo nivel de logro educativo, y otros. También Suárez (1998) observa que distintas orientaciones teóricas han dado lugar a terminologías múltiples. Bateman (1992) advierte que aún no ha sido posible llenar lagunas de conocimiento importantes en el conocimiento básico de lo que son las dificultades de aprendizaje.

La insuficiente delimitación semántica ha resultado a veces en contrapuestos puntos de vista respecto de la naturaleza del problema y al predominio de una u otra teoría . Ejemplo de esto es la concepción biológica de "daño cerebral" que prevaleció en la década de los cincuenta, seguida de "daño cerebral mínimo" y después de "disfunción cerebral mínima " (González-Pienda, 1998), alternando con el punto de vista educativo que trasladaba el foco de atención al ámbito de las prácticas educativas.

Buscando un enlace entre el punto de vista médico y el educativo, en 1968 en Estados Unidos se consolidó el término "learning disabilities" traducido generalmente por "dificultades para el aprendizaje" o "problemas para el aprendizaje" (González-Pienda, 1998). El National Joint Committee on Learning Disabilities se abocó a elaborar la definición correspondiente, sin haberse logrado – según apuntan Bateman (1992), González-Pienda (1998), Portellano (1989) y Suárez (1998) - una unificación definitoria que englobara la diversidad significada mediante este concepto. La multiplicación de aproximaciones terminológicas tuvo por resultado, a juicio de González-Pienda (1998), complicar la comunicación : "Términos tales como *discapacidad para el aprendizaje, deficiencia de aprendizaje, dificultad para el aprendizaje, problemas de aprendizaje, bajo aprendizaje* contrariamente a lo que pudiera parecer, son conceptos que implican diferentes puntos de vista tanto teóricos como respecto de la evaluación e intervención" (González-Pienda, 1998, p. 51). Juzgó que la escasez de resultados logrados en intervenciones sobre dificultades escolares de los niños es en parte consecuencia de la ausencia de una definición y clasificación coherente y detallada, sobre todo si se considera que "los factores motivacionales y afectivos también contribuyen a la aparición de las dificultades de aprendizaje" (González-Pienda, 1998. p. 64).

### **c) La adaptación a la escuela y los sub-tipos de los problemas de aprendizaje**

Así como González-Pienda (1998) insta a tomar en cuenta factores motivacionales y declara que "Algunos alumnos tienen problemas para *adaptarse* a la escuela" [cursivas

añadidas] (González-Pienda, 1998, p. 115), mismos que pueden ser causa de un bajo aprovechamiento escolar, múltiples estudiosos observan que existen *sub-tipos* de los problemas de aprendizaje que no han sido tomados en cuenta suficientemente (Adelman, 1992; Al-Yagon, 2003; Bateman, 1992; Biederman, 2001; Clarizio, 2000; Leach, 1995; Mishna, 2003; Orio, 1996; San Esteban, 2001; Verville, 1987). Bajo esta perspectiva se postula que se debe diferenciar entre aquellos niños que pertenecen a lo que Adelman (1992) denomina "variedad-jardín" ("garden-variety", Adelman, 1992, p. 17) de bajo rendimiento, muchas veces causado por un ambiente disfuncional que incide significativamente en la conducta de logro del alumno (Fernández, 1999) de aquellos otros con "learning disabilities" (en la traducción usual al español, alumnos con "problemas o dificultades de aprendizaje") que se refiere a retraso o desarrollo lento de procesos como lenguaje, lectura, escritura, ortografía, aritmética, con lo cual el niño no rinde de acuerdo a su nivel de edad y capacidad y llega a fracasar. Con la designación "variedad-jardín" Adelman (1992) se refiere al amplio conjunto de alumnos que en cierto momento manifiestan un bajo rendimiento que se expresa en incumplimiento de tareas, dificultades de retención, dificultad en adquisición de destrezas escolares, inobediencia a reglamentos, negativismo, dificultades interpersonales y sociales, timidez y retraimiento, y otros factores conductuales y motivacionales (Adelman, 1992; Al-Yagon, 2003; Clarizio, 2000; Harris, 1979; Mishna, 2003; Verville. 1987), pero que pese a ello *se encuentran dentro de límites intelectuales, biológicos, sensoriales y neurofuncionales normales* [cursivas añadidas] (Suárez, 1998). Según los autores mencionados, semejantes dificultades conductuales representan factores de riesgo para el desarrollo de problemas de rendimiento escolar más serios, pudiendo llevar a reprobación, reprobación repetida, y finalmente a abandono escolar. Según los estudios de Al-Yagon (2003) el funcionamiento inadaptado del niño en los primeros años de escolaridad manifestado en moderadas dificultades de aprovechamiento escolar es un predictor de rezago escolar posterior más severo. Nos parece que en este sentido se debe interpretar la afirmación de Muñoz (1999): "La deserción escolar está determinada por el atraso educativo" (Muñoz, 1999, p.30).

#### **d) Definición del término “Bajo aprovechamiento escolar” en este estudio**

Para los fines del presente estudio y tomando en cuenta los estudios de Adelman (1992), Al-Yagon (2003), Clarizio (2000), González-Pienda (1998), Portellano (1989) y Suárez (1998) así como los enfoques del modelo sistémico-ecológico que subrayan la necesidad de considerar no sólo los problemas de aprendizaje académico sino también su contexto sistémico-ecológico planteamos la siguiente definición :

\*Bajo aprovechamiento escolar: Se refiere a un rendimiento escolar por debajo de la capacidad intelectual del niño, no habiendo trastornos neurológicos, sensoriales o emocionales severos ni privación social (Portellano, 1989), llegando a reprobar una o varias materias y a repetir año escolar una o varias veces (Muñoz, 1999; Suárez, 1989), pudiendo deberse a condiciones ambientales (familiares y escolares) que influyen tanto en la aparición como el mantenimiento y de un funcionamiento escolar y comportamental insatisfactorio (González-Pienda, 1998), siendo frecuente que haya una relación estrecha entre el desajuste educativo y el conductual (Al-Yagon. 2003) ya que las situaciones de desarrollo están relacionadas recíprocamente, de modo que el éxito o el fracaso en una de ellas tiende a incrementar las probabilidades de éxito o fracaso en otras (Clarizio, 2000).

#### **5. Propósitos de este estudio**

Tomando como base los planteamientos de los diversos autores en relación a la importancia del entorno familiar/ ambiental y su interacción favorable para el desarrollo óptimo del niño, su buen desempeño escolar y su buena adaptación a la escuela, se pretende mostrar que algunas dificultades de aprendizaje escolar y de conducta y adaptación a la escuela de algunos niños de primaria pueden obedecer a una dinámica conflictiva generada por la interacción de un medio familiar, escolar y ambiental con características disfuncionales. Se pretende mostrar esta situación a través de las percepciones de madres y maestras respecto a los niños de bajo aprovechamiento escolar y problemas de ajuste a la escuela.



### **III DETERMINANTES FAMILIARES DEL BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR**

#### **I. Marco Contextual: Algunos datos sociodemográficos**

Una revisión breve de algunas características de la población de nuestro país pone de relieve los siguientes datos que permiten tener una visión de la ubicación del universo familiar metropolitano (INEGI XII Censo General de Población y Vivienda, 2000; Leñero, 1994).

En el contexto sociourbano resalta la inmensidad de la ciudad y zona conurbada. Se trata de un enorme agregado poblacional, en incremento constante en virtud del continuo flujo migratorio del campo a la metrópoli. La ciudad experimenta una curva de crecimiento poblacional ininterrumpida y exponencial, que es uno de los más acentuados en el mundo entero. De los aproximadamente 22 millones de hogares en el país más del 19% se concentran en la capital, pero las familias no llegan a constituir redes vecinales continuadas debidas precisamente al alto índice migratorio. Cada unidad doméstica familiar tiene un promedio censal de 4.6 miembros por hogar (Leñero, 1994).

Una tipificación según ingreso económico familiar muestra que más del 79% pertenece a las categorías de "subsistencia" y "popular pobre" o "pobre proletario", constituyendo la llamada población marginal con ocupaciones informales (de tipo ambulante) o bien con trabajo calificado o semi-calificado más o menos regular, teniendo un salario y horario de trabajo. En términos sociopsicológicos parece interesante que este último segmento se siente un tanto "privado de su libertad", libertad que dió a cambio de un salario fijo (Leñero, 1994). Cabe preguntarse si parte de la proliferación acentuada del fenómeno de ambulante y comercio itinerante está vinculada a cierto esfuerzo por conservar la libertad.

Es cada vez más frecuente que dos o más miembros familiares aporten un ingreso al hogar, cuyo monto va aproximadamente de 3 a 6 salarios mínimos en la categoría "popular pobre" según declara este segmento. Conviene agregar el comentario de Leñero (1994) respecto a la exactitud de los datos sobre ingresos. Expone que la veracidad está sujeta a sesgo de información y más aún si es la mujer quien ha proporcionado la información. Al parecer, la mujer tiende a declarar cifras significativamente menores que el hombre (por ejemplo, 5.3 salarios mínimos de ingreso según ellas, frente a 6.9 según varones). Se especula que ésto se debe o bien a desconocimiento de los ingresos del marido, o bien se relaciona con desconfianza respecto al uso que se haga de la información, o incluso a tendencia de ocultamiento de la realidad ante terceros.

En relación a la disponibilidad de enseres en el hogar, no obstante los bajos ingresos las familias del segmento popular pobre muestran aspiraciones consumistas similares a los de segmentos poblacionales mejor situados económicamente. Estos patrones han sido aprendidos en televisión, cine y otros, siendo la televisión el medio prioritario pues es el principal modo de esparcimiento dentro de la vivienda. El tiempo dedicado a la televisión es de 20 a 25 horas semanales según datos del INEGI (2000); los estudios de Esteinou (1998) hablan de un promedio de exposición a la televisión de más de 45 horas semanales.

La compra del televisor suele anteceder a la del refrigerador, y la posesión de dos o más televisores es señalada como algo distintivo. Se expone que ya el 41% de familias posee más de un aparato televisor (INEGI, 2000). En los hogares del área urbana metropolitana la disponibilidad de algunos enseres y equipos es la siguiente: estufa 98.8%, televisor 99%, refrigerador 89.9%, lavadora 69.4%, videocasetera 60.5%; teléfono y automóvil están presentes en porcentajes aproximados de 28% (INEGI, Encuesta Nacional sobre Trabajo, Aportaciones, y uso del Tiempo, 1996). Visto que el sector popular pobre conforma el 79% de la población, está también presente en una alta proporción en la posesión de los equipos y aparatos domésticos citados.

El contar con reproductor y grabador de videos, que es el caso de un 60% aproximado de los hogares, parece haber generado una nueva fuente de influencia a través del alquiler y compra de películas de todos los niveles de clasificación, que dan lugar a que los niños y adolescentes puedan ver todo tipo de productos.

Por lo que se refiere a su composición, la familia mexicana urbana ha variado. La familia extensa, compuesta generalmente por tres generaciones biológicas ha ido disminuyendo, y donde se ha conservado se ha debido en parte a la crisis económica y habitacional. La familia nuclear, con padre, madre y al menos un hijo, tiene predominio en la capital con un 52% (Leñero, 1994; INEGI, 2000). Otra categoría familiar importante aunque difícil de asir es la que Leñero (1994) denomina "familia seminuclear" y que incluye un solo progenitor (generalmente la mujer) y uno o varios hijos. El INEGI (1999) utiliza el término "hogares con jefatura femenina", con tres subcategorías : los hogares con hombres adultos en los que por desempleo, invalidez, alcoholismo u otros factores, la proveedora económica principal es una mujer; los hogares unipersonales constituidos por una mujer sola; los hogares en que hay mujeres y niños pero no hombres adultos; dentro de estos están los dirigidos por viudas, divorciadas, en unión consensual, así como las madres más jóvenes y sin pareja que tienen hijos fuera del matrimonio o son abandonadas por su compañero poco después de dar a luz.

Al combinar estadísticamente estos tres tipos de hogares se desdibujan las dimensiones de cada rubro; Leñero (1994) hace ver que hay en muchos casos un encubrimiento de la situación real. También el INEGI (Indicadores sociodemográficos de México 2000) acepta que existe una subestimación en el porcentaje de hogares encabezados por mujeres debido a la forma en que se atribuye la jefatura. Oficialmente se presentan como familias completas, registrando al jefe-padre de familia como miembro del hogar aunque en realidad no tenga presencia. Se trataría, como expone Leñero (1994), en muchos casos de la "casa chica" confirmándose ésto con los mismos datos estadísticos que señalan incongruencias. En 1990 había 826,000 más mujeres casadas que hombres, lo que habla de la bimaritalidad masculina, pero también de la situación de

la madre soltera la que parece aparecer cada vez con más frecuencia pero - nuevamente - respecto a la cual difícilmente se declaran datos fidedignos.

Cabe preguntarse cual es la situación de los niños que crecen en este contexto, en especial los de edad escolar, y si no serán especialmente susceptibles a problemas de socialización y de aprendizaje visto que la madre suele estar bajo la presión de una doble jornada de trabajo (Tedesco, 2002).

Creemos posible que tampoco estén exentos de problemas de adaptación escolar y aprendizaje los niños que se desarrollan en las familias consanguíneas extensas, es decir, aquellas en que la pareja por falta de vivienda propia permanece con una de las familias progenitoras. En esta composición, como señala Leñero (1994), llega a ser frecuente el hacinamiento, los roces y conflictos, al igual que presiones de grupo. Parece factible la incidencia de éste en el desarrollo de la personalidad del niño.

## **2. Sociocultura y Familia Contemporánea**

Ackerman en 1966 constataba hechos familiares que sugerían un alejamiento de las funciones familiares tradicionales e incremento de signos de degradación de la autoridad de los padres al igual que incertidumbre paterna, declinación de la importancia de los abuelos, y tendencias hacia la igualdad en las relaciones entre hombre y mujer. Los cambios socioculturales que registraba le parecía que podrían actuar como perturbadores de la salud social-mental de la familia entera, visto que la familia actúa como especie de conductor de la salud mental aunque también de conflicto y ansiedad. Vislumbraba un efecto fomentador de dificultades escolares en los niños y adolescentes, y observaba signos de desorganización, confusión y conducta rebelde más allá de lo que solía considerarse "normal" en estas etapas de desarrollo.

Ackerman (1966) se refería a lo observable en su medio a mediados del siglo veinte, pero su visión señalaba procesos de cambio en la sociocultura que caracterizaba así: "La revolución en tecnología y comunicaciones y la contracción resultante del mundo

humano han traído bruscamente sobre el tapete los problemas de la situación del individuo en la sociedad... hay una notoria difusión del interés por el papel de los factores sociales y culturales en la salud y enfermedad mental" (Ackerman, 1966, p. 96). Empero, en las transiciones que observa no ve signos de salud mental sino señales preocupantes de la desintegración en la conducta de la familia contemporánea.

De la Fuente (1997) atribuye los problemas socioculturales a un "crecimiento desmesurado de la población" que se produjo en tiempo muy corto considerado demográficamente y que no enfrentó el problema de la aglomeración urbana. Un cambio demográfico de esta naturaleza genera repercusiones múltiples, entre las cuales destacan no sólo las económicas sino también las sociales y culturales. En el gran medio urbano la estrechez económica va asociada a otros factores como hacinamiento, escasa educación, desempleo, subempleo, mala nutrición, falta de higiene ambiental, incompetencia. La frecuentemente constatada desintegración familiar contribuye a "algunos de los más graves problemas de salud mental del mexicano, como son el alcoholismo y la violencia" (De la Fuente, 1997, p.42).

Almeida (2002) sostiene que la violencia en el hogar tiene sus orígenes en el contexto social y tiene riesgo de perpetuación ya que los niños que aprenden en el hogar modelos de relación violentos tienden a reproducirlos en sus futuras relaciones.

Tanto alcoholismo como violencia quedan identificados como situaciones de muy alto peligro social con una cauda de repercusiones que afectan el tejido social mismo, por lo que De la Fuente (1997) parece ver modestas las perspectivas de superación de los problemas socioculturales y de salud mental y las formas de vida prevalecientes en la realidad social y cultural del país, en tanto estos problemas no hayan podido ser superados o al menos moderados. En relación al alcoholismo cita datos de la Encuesta Nacional de Adicciones de 1988 (Secretaría de Salud e Instituto Mexicano de Psiquiatría) que entre otros reflejan tanto una diferencia de género marcada (12,5% de hombres, 0,6% de mujeres), como una mortalidad por cirrosis que es la primera causa de

muerte en hombres de 35 a 45 años, al igual que consecuencias sociales importantes: delitos de violencia, accidentes de tránsito y otros, ausentismo en el trabajo con el correspondiente abatimiento de la productividad.

En cuanto a la violencia descrita como una forma de agresión caracterizada por ataque físico y acciones destructivas, su alto peligro en el marco de la familia es evidente. En el espacio doméstico suele presentarse en forma de maltrato infantil y maltrato a las mujeres. Es importante su observación de que la violencia en el hogar frecuentemente se mantiene en secreto. Entre sus expresiones estarían las esposas golpeadas, el abuso infantil, el incesto. Los estudios de De la Fuente (1997) relacionan la violencia con diversos factores, entre los cuales - además o junto al alcoholismo - están : crisis de valores, anomia (sentimiento de alienación por destrucción de estructuras de una sociedad), tendencias narcisistas con hipertrofia del impulso de autoafirmación insolidaria, pero también - en términos sociales y ambientales - la migración y el crecimiento desmesurado de la población. Todo ello representa factores perturbadores que pueden incidir en mayor criminalidad.

También Díaz-Guerrero (2003), en relación a la familia mexicana advierte una transición de diversas creencias y tendencias culturales esenciales en la estructura de la familia tradicional, mismas que reflejan la sociocultura mexicana de la década de 1950. Esta sociocultura también quedó descrita en de manera similar por Bermúdez (1955) aunque sus conclusiones tienden a ser más escépticas, al igual que las de Castañeda (2002), que se enfoca a lo que califica como un machismo nuevo. Díaz-Guerrero (2003) explica la transición observada en términos de desarrollo psicológico y de las ciencias sociales con consideración de los antecedentes históricos del país. Menciona una caída en la autoridad paternal y asevera: "... los componentes de las tres culturas, la humanística, la antropológica y la psicológica, han sido cruciales en la evolución del ser humano y la humanidad... el ser humano ha estado siempre .. bajo las garras de la cultura" (Díaz-Guerrero, 2003, p. 185).

Considera que la sociocultura mexicana ha evolucionado en general con signo positivo. Si bien algunas premisas se han mantenido inalterables, otras han cambiado y han sido favorables. Entre ellas, por ejemplo, sus estudios han revelado una importante emancipación de la mujer, igualmente una significativa caída en el factor machismo (Díaz-Guerrero, 2003, p. 182).

Como señala Andrade (1998), Díaz-Guerrero desde 1955 utiliza un enfoque interdisciplinario que construye y otorga dinámica a factores fundamentales que intervienen en el desarrollo humano y concretamente en la estructura de la familia mexicana, a partir de los descubrimientos antropológicos, culturales, los sociológicos, los psicoanalíticos y los biológicos. La conjunción de desarrollos, estilos específicos del individuo y grados de normalidad/anormalidad que se alcancen derivan de la cultura en que se nace y la socialización a que se haya sido expuesto (Andrade, 1998). La cultura encierra todas las normas y reglas de conducta, los usos y costumbres, las opiniones predominantes y las actitudes comunes frente a problemas fundamentales (Schoeck, 1977). En palabras de Díaz-Guerrero (1986), citadas por Andrade (1998), "la cultura tradicional es el ecosistema de los seres humanos" (Andrade, 1998, p. 24).

Cabría preguntarse si la simpatía de la que habla Díaz-Guerrero (1986) como siendo parte del factor cardinal en la sociocultura del mexicano junto con el amor, podría también estar expresada en el "relajo" descrito por Portilla, 1966 (en Bartra, 2003) "cuyo significado es suspender la seriedad, provocar risa" (Portilla, 1966, citado en Bartra, 2003, p.181), o bien si debe entenderse con la concepción de "relajiento" (Portilla, 1966, citado en Bartra, 2003, p. 184) descrito como el que "se niega a tomar nada en serio". Este induce a consecuencias negativas representando rebeldía, que diluye algunos de los preceptos positivos de la sociocultura mexicana que halla Díaz-Guerrero (2003).

### **3. Patrones frecuentes en la familia mexicana y sus repercusiones en el niño**

En el apartado anterior se expusieron datos sobre la sociocultura contemporánea, los riesgos aunque también los beneficios inherentes al proceso de transición entre lo

tradicional y lo contemporáneo tal como los perciben diversos estudiosos, así como algunos rasgos de conducta antisocial que disminuyen la calidad de vida sobre todo urbana. Nos parece importante señalar ciertos patrones frecuentes en la familia mexicana y las repercusiones de estos en los niños.

#### **a) El ideal familiar y sus desviaciones**

La configuración familiar tradicional e ideal sigue siendo la familia nuclear-conyugal. Pero contrario a este ideal hay un tercio de familias de tipo extenso en que hay otros parientes conviviendo en el hogar, cosa que se presenta sobre todo en los estratos populares. Aparece además con cada vez mayor frecuencia la familia semi-nuclear en que - como se expuso en el apartado primero de éste subcapítulo - la mujer es la única progenitora y hay uno o varios hijos (Leñero, 1994). Ante estas desviaciones del ideal parece ampliamente justificada la pregunta que se plantea Andrade (1998) sobre cual es la posibilidad de que la familia de nuestra época, o el mosaico heterogéneo de constelaciones familiares actualmente existentes, puedan cumplir adecuadamente con sus funciones, entendidas estas - entre otras - como socializadoras y transmisoras de patrones de conducta y valores.

#### **b) El proceso transicional: familia tradicional a familia contemporánea**

De acuerdo a las extensas investigaciones de Díaz-Guerrero (1967), la familia tradicional solía quedar fundamentada en dos proposiciones esenciales: la supremacía indiscutible del padre, y el necesario y absoluto autosacrificio de la madre. Estudios posteriores (Díaz-Guerrero, 2003) le llevaron a constatar que muchas premisas histórico-socio-culturales previas habían entrado en declive. Para 1994 habían descendido la tendencia machista, la convicción de superioridad del hombre, la de supremacía masculina en el hogar, y el requerimiento masculino de incuestionada autoridad sobre la mujer. Se mantuvo, en cambio, la escasa autoafirmitividad, la abnegación, y la acendrada valoración del “amor para enfrentar problemas de la vida” (DíazGuerrero, 2003, p. 167). El comportamiento humano se entiende mejor a partir de las disyuntivas de satisfacción



de “las dos necesidades fundamentales, la del amor y la del poder” (Díaz-Guerrero, 2003, p.173) lo que considera aún más cierto respecto a la sociocultura mexicana “por una mayor tendencia a confundirlas... Parece que en México la forma histórica y tradicional de alcanzar el poder es a través del amor, el afecto, la simpatía, la amistad, la omnipresente opción de la corrupción” (Díaz-Guerrero, 2003, p. 173). Advierte como imperativo actuar contra semejante confusión con todos los medios educativos al alcance: familiares, escolares, y religiosos para impedir las múltiples reacciones negativas “cuando este armamento para enfrentar la vida fracasa” (Díaz-Guerrero, 2003, p.173) dando lugar a conductas antisocioculturales al no haber podido satisfacer necesidades individuales. Considera, urgente la implantación de una educación multirresponsable, “hacia si mismo, hacia los demás y hacia la naturaleza” (Díaz-Guerrero, 2003, p. 182), vista la individuación de los jóvenes hoy en día en nuestro medio.

### **c) Los problemas críticos: alcoholismo y violencia**

Como ya se expuso, De la Fuente (1997) pero también Almeida (2002), Fromm (1970), y Nieto (1983), señalan el alcoholismo y la violencia como problemas críticos en las familias de nuestro medio. Se trata tanto de la violencia en sí como de la violencia doméstica en especial, afectándose la cohesión familiar. Señalan además las graves consecuencias para los hijos.

Es interesante que Fromm (1970) haya encontrado correlación entre la desaparición de la tradicional estructura patriarcal de la familia y la alta incidencia de alcoholismo en el hombre. Aunque sus estudios se refieren a familias nucleares de poblaciones rurales, se trata de poblados cercanos con suficiente intercambio con la capital como para poder inferir no sólo tránsito de personas sino “tránsito” de patrones socioculturales, que en éste caso serían la declinación de las actitudes machistas y su sustitución por conductas igualmente desfavorables, sobre todo si se les ve en términos del impacto y del riesgo de imitación “a la Bandura” sobre los hijos.

El alcoholismo, según descubre Fromm (1970) ocupa un alto lugar en el maltrato familiar, en los pleitos y asesinatos, en la pérdida de los medios de subsistencia (derechos

ejidatarios, parcela), en la necesidad de la mujer de adoptar el rol doble de padre y madre debido al abandono por parte del esposo; también debe ella ocuparse de tareas del campo en sustitución de él por las mismas razones.

Almeida (2002) hace ver a qué grado el maltrato que las mujeres reciben de su pareja puede incidir negativamente en la correcta adaptación social de los hijos: los hijos que aprenden en su hogar modelos de relación violentos tienden a reproducirlos en futuras relaciones lo que - si bien no en todos los casos - perpetúa el problema. Considera que probablemente el factor más dañino de aprendizaje está en la impunidad de la violencia, puesto que los niños aprenden que la violencia es un recurso eficaz y aceptable para hacer y usar frente a las frustraciones del hogar y recurren a ella también en las situaciones extra-hogar. Las niñas aprenden a su vez que ellas deben aceptarla. Esto se perpetúa porque no hay consecuencias a la violencia : al niño violento no se le castiga, implícita y explícitamente es aceptable su conducta transgresora. Mishna (2003), al igual que Al-Yagon (2003), en sus investigaciones sobre dificultades de aprendizaje en niños de diversas edades, descubrieron que la presencia de algunos que son violentos e intimidadores ("bullying") tiene un efecto victimizador en los demás (niños y niñas) , afectando significativamente su desempeño académico y psicosocial. De esta manera se confirman las preocupaciones de De la Fuente (1997) acerca de la superación de problemas socioculturales de nuestro medio en tanto no se hayan superado los altos grados de alcoholismo y violencia.

#### **d) Persistencia de algunos patrones familiares**

Pese al descenso de las actitudes de supremacía masculina en el hogar que constata Díaz-Guerrero (2003), algunos estudios revelan que hasta cierto punto éstas actitudes siguen persistiendo al menos en familias de nivel económico bajo en áreas suburbanas (Nieto, 1983). La autoridad paterna se describe como rígida, impositiva, y sigue siendo incuestionable; en la actitud con los hijos hay agresividad física e impulsiva; la educación formal se considera necesaria pero no se apoya. Encuentra que la autoimagen familiar es devaluada, se insiste en que se ha tenido "mala suerte", se fantasea con la lotería o el gobierno, hay pocas relaciones con los vecinos. El escaso aprecio por

la educación confirmaría algunos de los estudios de Lavin (1991), de que en los niveles marginales se llega a privilegiar el costo de oportunidad de los hijos por encima del beneficio futuro que representa la educación.

Garduño (1995), en estudios con familias en Puebla, constata la alta incidencia de padres ausentes, temporal o permanentemente (el caso de madres solteras, de mujeres abandonadas, o bien de casos de migración del padre). Como resultado observa que la madre debe educar sola a los hijos con los que prácticamente no tiene interacción dada su carga de trabajo. Además, su contacto con la escuela es casi nulo.

Castañeda (2002) hace énfasis en la distancia entre lo que la gente dice y lo que hace que ha observado a través del resultado de algunas encuestas : se refiere concretamente a que las actitudes machistas siguen persistiendo aunque hayan adoptado nuevas formas. En ese sentido habla de una persistencia del machismo pese a haberse "modernizado" éste. Un ejemplo de ello sería que la sociedad ya no aprueba que los hombres golpeen a las mujeres, pero que es de conocimiento común que la violencia intrafamiliar sigue afectando al menos a una de cada tres mujeres en el país, según constata. Al mismo tiempo sostiene que más allá de manifestaciones físicas violentas se observan formas psicológicas de control y coerción, que aseguran vigilancia no recíproca. Por ejemplo, ha cesado la interdicción a que la mujer trabaje a condición de que cumpla con las tareas domésticas y las maternas. La participación masculina en estas labores, que estadísticamente ha quedado documentada como realmente presente, es mucho más retórica que factual. Castañeda (2002) concluye que el costo social de esta situación es que los hijos crecen con padres afectivamente ausentes o distantes.

#### **e) Vestigios de discriminación**

Las observaciones de Fortes (2002) acerca de las distinciones que son frecuentes entre miembros de la familia mexicana sobre el color de piel de un u otro miembro de la familia son especialmente importantes si se tienen en cuenta los factores generadores o castigantes de la autoestima en el niño, y la trascendencia de una alta estima de sí mismo para el rendimiento escolar. No sólo se requiere una alta autoestima para éste

rencimiento: Estrada (1995) destaca que autoestima y autoconcepto juegan un papel decisivo en el sentimiento de seguridad, en las percepciones que se tienen sobre las propias habilidades y características, y en la opinión estimativa de sí mismo. Esto termina por reflejarse en la relación que se tiene con la familia y la que se tiene con el medio social, por consiguiente también con el medio escolar.

Lo "blanco" y lo "moreno", que en nuestro medio se refiere al color de la piel (Fortes, 2002, p.40) es un importante referente de la visión del mundo. Expone que quien es de tez blanca suele ser denominado "guero" y llega a ser motivo de orgullo o bien de envidia. Quien es moreno suele ser asociado con "indio", lo que connota inferioridad social, intelectual y económica. Implica, más allá de esto, inatractivo físico. Puesto que la autoestima está estrechamente asociada a la función de apariencia (Schultz, 2002), el que un niño sea designado como "prieto" - equivalente frecuente en nuestro medio a "moreno" - o que bromistamente se le categorice como "indio", puede repercutir negativamente sobre la imagen de sí mismo, sobre su sentimiento de seguridad y sobre la forma cómo se conduce en sus interacciones sociales.

Vale la pena mencionar en este contexto la experiencia de la autora de este estudio al realizar algunos grupos focales con madres jóvenes en nuestro medio. En un comentario que hicieron precisamente sobre el color de la piel, las mujeres aseguraban que "todos los niños nacen gueritos" aunque sus padres sean "morenos". Quedó tanto implícito como explícito que solamente el posterior contacto con el sol los "convertía" en morenos. Parece que se trataba de obviar así el "riesgo" de la calificación "indio" y sus connotaciones.

## **IV DETERMINANTES ESCOLARES DEL BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR**

### **1. Diversos factores de influencia: Algunas características del desempeño magisterial; condiciones institucionales; factores incidentes en calidad educativa**

Desde hace muchos años se han llevado a cabo investigaciones sobre los factores escolares que determinan el aprovechamiento en la escuela. Por un lado se han señalado las variables del estudiante: inteligencia, aptitud, edad, por el otro las del ambiente escolar en que el educando se desarrolla: profesor, ambiente del salón de clase, materiales.

Al maestro le corresponde estimular con su propio dinamismo al niño para que realice el esfuerzo personal que le compense su separación de la madre durante parte del día y casi diariamente (Mussen, 1983), la necesidad de obediencia a un nuevo adulto, la exigencia de aprender respuestas que inicialmente no le darán recompensa (Verville, 1987; Pasquasy, 1978). También le corresponde la atención e interacción especial con alumnos que muestren dificultad y retraso, compensando así signos conductual-emoivos de que para esos niños el trabajo escolar parece inútil, o aburrido, o angustiante.

#### **a) El desafío de la calidad educativa**

Muchos expertos en educación, como también las autoridades escolares, reiteran su preocupación por el problema de la educación básica, cuya calidad consideran insuficiente al no haber aún adecuada retención de alumnos y sí frecuentes fallas en logros académicos; ésto lo evidenció también el estudio PISA 2000, ya citado. Al respecto es importante la opinión de Muñoz (1999) que expone que sí se ha logrado una mejoría importante en la retención, pero que las medidas correspondientes no han repercutido en un mayor aprendizaje.

Si bien hay diversos estudios que aluden a la integralidad del proceso educativo y lo visualizan como una suerte de misión colectiva maestro-alumno-familia (Tedesco, 2002; Muñoz 1999; Fernández, 1999; García-Garrido, 2002; Suárez. 1998) estas exhortaciones parecen haber tenido más efecto de retórica que de práctica. En realidad el lazo de conexión que suele vincular escuela y familia en la mayoría de casos es la

boleta de calificaciones escolares, que el alumno entrega a sus padres y que éstos devuelven (Fernández, 1999). Lavín (1991) subraya que en el ambiente urbano los padres no se presentan más que el primer día y el último día de clases, para recoger el certificado. Ornelas (2002) considera que la causa inmediata del bajo aprovechamiento escolar es la corrosión de las relaciones entre los maestros y los padres de familia. Al parecer alude con ello tanto a deterioro de relaciones familia-escuela, como a escasez de éstas.

De hecho, más que remarcar la necesidad de acción colectiva familia- escuela, a varios autores (Ornelas, 2002; Muñoz, 1999; Lavín, 1991) parece preocuparles que este enunciado integral se tome demasiado literalmente y que en consecuencia se instale ceguera ante el grado de responsabilidad que le corresponde al magisterio, o bien que se desdibuje el papel escolar. Sostienen que además de que hay numerosos docentes que sobresalen en el logro de resultados pedagógicos, también hay evidencias de que la calidad de la educación en nuestro medio deja qué desear y que ésto no debe caer en el olvido.

#### b) Situaciones inhibitorias de la calidad educativa

Las áreas de deficiencia que se han localizado como inhibitorias de un desempeño magisterial de alta calidad son múltiples según varios autores (Dominguez, 2001; Fernández, 1999; Muñoz, 1999; Lavín 1991 ; Ornelas, 2002). Muñoz (1999) en especial señala las siguientes:

- \* Insuficiente preparación del profesorado
- \* Falta de actualización del mismo
- \* Resistencia al cambio
- \* Utilización de inadecuada metodología de enseñanza en algunas áreas
- \* Rutinización magisterial, dando lugar a falta de innovación
- \* Monotonía de exposición, provocando aburrimiento del alumnado
- \* Actitud indiferente frente a alumnos atrasados y repetidores
- \* Actitud de rechazo frente a atrasados
- \* Métodos de enseñanza que privilegian la memorización, no el aprendizaje
- \* Insuficiencia o carencia de autocrítica.

Domínguez (2001) está convencido de que independientemente de insuficiencias magisteriales los programas requieren de revisión, pues los alumnos - según refiere - no se interesan porque lo expuesto no tiene significado para ellos, sienten haber acudido a la escuela a perder el tiempo. A guisa de ilustración jocosa - pero significativa - de este estado de cosas refiere haber llegado hace algún tiempo a una escuela en el interior de la República en cuyo pórtico estaba el siguiente letrero: "Interrumpí mi educación primaria a los seis años, cuando entré a la escuela" (Dominguez, 2001, p. 8).

Muchos docentes concuerdan con una reformulación de programas educativos, pero creen sobre todo estar impedidos en el ejercicio de una tarea de alta calidad pedagógica por las siguientes circunstancias (Hernández 2001, Muñoz.

1999; Myers, 1995) :

- \* Carencia de apoyos en cuanto a material didáctico
- \* Inadecuado equipamiento del aula
- \* Confusión en el programa de estudio
- \* Sentimiento de impotencia (no pueden cambiar el sistema)
- \* Autoimagen desvalorizada (no se reconoce suficientemente su papel social)
- \* Tamaño de los grupos
- \* Cargas de trabajo
- \* Control por medio de una jerarquía rígida
- \* Bajo sueldo
- \* Convicción de que las tasas de bajo rendimiento y repetición de cierto

conglomerado de niños no es atribuible a ellos; ellos hacen todo lo posible para que aprendan

\* Esta convicción de los maestros suele ser reforzada por las autoridades, es decir, las causas de la repetición están fuera de la escuela, no dentro.

Algunas de las inconformidades versadas parecen acertadas; basta recordar que de acuerdo a las investigaciones de Muñoz (1999) la labor de aquellos maestros que refuerzan a los alumnos rezagados no suele ser reconocida por las autoridades escolares.

El reclamo referente al tamaño numérico de grupos, que al parecer gira alrededor de los cuarenta alumnos (Muñoz, 1999), es un tanto controvertido. El estudio de Ehrenberg (2001) sobre la premisa bastante generalizada de que un número reducido de educandos conduce a mayor éxito escolar, lo que ha provocado frecuentes discusiones tanto en nuestro país como en otros, muestra que la disminución numérica de alumnos no proporciona beneficios de aprovechamiento escolar tales que se justifique el incremento importante de gasto implícito en semejante reducción. Aclara que es difícil aislar el efecto de tamaño del grupo de la miriada de factores que influyen en el desempeño del alumno, entre ellos, el pertenecer a una familia completa, el tener educadores creativos, maestros con buen dominio de su tema de enseñanza, escuelas dotadas de bibliotecas y otros recursos, pertenencia a una familia que viva por encima del nivel de pobreza extrema, y el que los padres tengan buen nivel educativo (sobre todo la madre, según Mella, 1999; Reimers, 1999; Farfán, 2002).

Un argumento relevante del magisterio es su baja remuneración. Está implícita y a veces explícita la dificultad de dedicarse plenamente a la actividad docente e incrementar su propia preparación mediante cursos, lecturas y similares. Ornelas (2002) pone en tela de juicio lo que denomina el "lenguaje pobrista" Ornelas, 2002, p.147), también lo hacen los estudios de Santibáñez (2001) y Weiss (2002), igualmente en nuestro medio. Si bien el maestro de educación básica "no se hace rico" (Ornelas, 2002), el acceso a la Carrera Magisterial le permite un ingreso que se califica como decoroso si se toman en cuenta las prestaciones adicionales como diversos bonos, primas y aguinaldos que equivalen a más de cien días de salario. "En total, los docentes cobran por 450 días o más por año, a cambio de 200 días de trabajo (en el caso ideal) frente a grupo; los de primaria por sólo 20 horas a la semana" (Ornelas, 2002, p. 146).

### c) Rigideces distorsionantes adicionales de la docencia

Hay otros factores que pesan sobre el sistema escolar y contribuyen a rigideces en la docencia (Martín, 1998; Ornelas, 2002; Tedesco, 2002; Martínez-Rizo, 2002). Muñoz (1999) y también Ornelas (2002) ponen el acento sobre todo en lo siguiente :



\* Ausentismo de maestros en que hay alejamiento temporal frecuente, lo que ha sido calificado como uno de los rasgos característicos en la educación mexicana: "Una o dos faltas al mes son más o menos la norma en las escuelas y aparentemente se toleran o no se perciben, estando protegidas por el sindicato" (Ornelas, 2002, citando a Martin, 1994, p. 15).

\* Faltas parciales en que los maestros abandonan a sus alumnos por lapsos más o menos frecuentes mientras platican con otros docentes, tienen la junta sindical o una reunión en la dirección.

\* Debe destacarse la extensa investigación realizada por Muñoz (1999) en escuelas urbanas y rurales sobre bajo aprovechamiento escolar y abandono del sistema educativo. Se identifican los mecanismos al interior del sistema educativo y se precisa la forma en que estos problemas son manejados por maestros, supervisores y directores del sistema. Con este enfoque se propone el autor subsanar previas omisiones de análisis específico de los procesos que se llevan a cabo en el interior del sistema escolar, la llamada "caja negra", de funcionamiento desconocido. Orientándose a observaciones previas sobre la retroalimentación existente entre la repetición y la reprobación del curso siguiente ("reprobación genera repetición") el autor revela los siguientes datos investigativos:

- + algunos maestros suelen etiquetar o apodar a los niños rezagados
- + algunos maestros no recuerdan el nombre de sus alumnos ni siquiera al final del curso
- + la mitad de maestros confunde bajo rendimiento con indisciplina
- + los maestros están conscientes de la existencia de niños rezagados en su salón, pero no parecen tomar en cuenta su existencia
- + los maestros no entran en interacción con el alumno señalándole y explicándole en qué erró, aún menos interactúan con los rezagados
- + los maestros se muestran indiferentes, con comportamiento mecánico; su actitud se puede calificar como "indiferente-amenazante"
- + el maestro no refuerza académicamente a los rezagados, quienes progresivamente van acumulando más rezago

+ sólo el 25% de los maestros estudiados muestran un manejo positivo de los alumnos rezagados, interactuando con ellos y estimulándolos; sin embargo, sus esfuerzos no suelen encontrar eco en las autoridades de la escuela.

Muñoz (1999) concluye que estos datos permiten pensar que el sistema educativo no está actuando como amortiguador de los llamados desniveles pedagógicos de los alumnos.

#### d) Perspectivas conceptuales diversas respecto a estrategias de escolarización

Lavin (1991) efectúa un análisis de diversas perspectivas conceptuales relacionadas con estrategias de escolarización y los elementos que han influido en determinarlos. Entre ellos está el criterio meritocrático, que legitima el recompensar a los más capaces. Aquí el fracaso es atribuido al individuo, la escuela por ende se convierte en filtro. También se ha insistido en la igualación de oportunidades educativas, con lo que se accede a una "pseudo-democratización" sometiendo a todos a un mismo programa y olvidando que pretender asimilar a los desiguales es meramente profundizar la desigualdad (Lavin, 1991; Lurcat, 1997). Igualmente se ha visto una tendencia a establecer correspondencia entre la educación y los conocimientos que la sociedad requiere en el mercado de trabajo. De esta suerte van cobrando importancia fundamental los factores económicos, sociales y culturales del niño, no debiendo olvidarse que si bien existe gratuidad de la educación, hay costos representados por transporte, útiles, etc. En lo social deben considerarse las deficiencias de nutrición, vivienda, ambiente y otros. Pese a ver en la educación un mecanismo de movilidad social, las familias no exigen a los hijos a que asistan a la escuela si por ello omiten funciones más importantes para la subsistencia. Además, si el hijo ha desertado no suele tener deseos eficaces de volver a la escuela a menos que exista una presión familiar para ello. Al parecer, esta presión frecuentemente no se da.

En relación con estas perspectivas diversas merece ser mencionada la postura de autores como Bourdieu (1993) o Lurcat (1997). Consideran que los segmentos pobres

se resisten a la escolaridad porque intuyen una dominación de la clase en el poder. Empero, las investigaciones de Martín (1998) (citado en Ornelas, 2002) descubren que las quejas de estos segmentos se centran más bien en escasez de escuelas e insuficiencias en ellas. No encontró el combate ideológico y la resistencia pretendida.

Reimers (1999) concuerda en la necesidad de ofrecer oportunidades educativas de alta calidad sobre todo a los grupos sociales marginados. Pero, como se expuso en páginas anteriores, considera obvio que la educación por sí sola no reduce la pobreza pues no genera empleos: "Un mayor nivel de escolaridad no se traduce, necesariamente, en la generación de empleos y otras formas de compensación para incidir efectivamente sobre la pobreza"(Reimers, 1999, p.28) Si en algo incide una mayor y mejor educación, si en alguna manera puede cumplir con un papel estratégico para la superación de la pobreza, es en su papel de herramienta que proporciona destrezas cognitivas y sociales, y que otorga las credenciales que amplían las opciones de los individuos.

Martínez-Rizo (2002) procura introducir una nota de moderación en el reclamo difundido por la calidad educativa pues éste tiene actualmente, según observa, carácter de moda. Se trata, según observa, de una queja tradicional en cada ciclo escolar: los alumnos llegan mal preparados, con niveles inferiores de las generaciones anteriores, los jóvenes de ahora no leen, no tienen hábitos de estudio.

Y tan se trata de un tema recurrente que seguramente ha de sorprender la fecha en que fué escrito el siguiente párrafo :

"Los jóvenes de hoy aman el lujo, están mal educados, desprecian a la autoridad, no tienen respeto alguno por sus mayores y charlan en lugar de trabajar. Ya no se ponen de pie cuando entra un adulto a la sala donde se encuentran; contradicen a sus padres; en la mesa se apresuran a devorar el postre, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros". . . . .

No se trata de un comentario contemporáneo, ni siquiera pertenece a mediados del siglo pasado. Tiene casi dos mil quinientos años y se atribuye a Sócrates.

Por ende estima que habría más bien algo de superficialidad e inconsistencia en la preocupación por la calidad educativa, debido al trato un tanto simplista con que los medios de comunicación manejan la noticia. Escasean, en cambio, según afirma Martínez (2002), análisis que consideren los datos en forma ponderada. Considera que hay que comprender que el aprovechamiento escolar en México se sitúa en el rango de lo esperable dado el peso de los factores económicos, que se lograría mucho si se adoptan políticas apropiadas, que los datos no deben abrumar, aunque tampoco llevar a impasibilidad. Deben ser más que nada un acicate para emprender acciones de mejoramiento.

## **2. Factores causales adicionales.: Aspectos nutricionales, orgánicos, intelectuales**

Aunque no sea la escuela la originaria de la situación deficitaria, hay una serie de problemas infantiles que limitan las oportunidades de aprendizaje y que se constituyen en agentes causales de mal desempeño escolar. Se centran en el efecto de problemas nutricionales, orgánicos e intelectuales, así como en algunos relacionados con la proveniencia social, económica y cultural del niño. Estas situaciones pueden llegar a su proceso de manifestación en la escuela, ser “visibles” en ella, originando mal aprovechamiento escolar puesto que el ambiente escolar y sus características diferentes a las hogareñas parecen actuar como catalizador para su aparición (Portellano, 1989; Shaw, 1979; Verville, 1987).

El presente apartado, y el próximo (factores relacionados con proveniencia social, económica y cultural del niño), han sido incluidos en el presente capítulo sobre “Determinantes Escolares del Bajo Aprovechamiento Escolar” precisamente por su carácter relevante en la vida escolarizada del niño.

Hemos prescindido de mencionar aquí otro factor obvio como determinante del rendimiento escolar del niño de primaria: la preescolaridad, ya expuesta en el Capítulo II, cuya utilidad profiláctica se incrementa en especial cuando el niño tiene ocasión de desarrollarse en un ambiente preescolar de aprendizaje facilitador de la adquisición de lectura (Vega, 2003), con lo que se le allanan importantes dificultades posteriores.

### a) Exclusión de causas

Tratar el tema de dificultades de aprendizaje requiere de delimitación. Deben precisarse necesariamente los factores de exclusión. Por ejemplo, siendo la capacidad intelectual normal un requisito primario para poder hablar de problemas de aprendizaje en el sentido en que se hace en este trabajo, Portellano (1989) presenta como ejemplo la situación de un niño que adoleciera de cierta deficiencia intelectual y que repite cursos para compensar el desfase entre las exigencias pedagógicas y sus limitaciones intelectuales. Este niño *no* pertenecería en sentido estricto a los fracasados escolares, puesto que no cumple con la primera de las condiciones básicas para semejante designación: la capacidad intelectual normal. Su problema estaría integrado al campo biomédico (Suárez, 1998).

Las áreas deficitarias que se identifican como criterios de exclusión por presentarse en niños en que la anamnesis biomédico-neurológica revela necesidades de educación especial (González-Pianda, 1998; Portellano, 1989; Suárez, 1998) son:

- \* Déficit intelectual severo (retardo intelectual, con puntuaciones marcadamente inferiores a la media de su nivel etéreo)
- \* Déficit visual severo (percepción espacial, discriminaciones y distorsiones)
- \* Déficit auditivo (hipoacusia severa)
- \* Trastornos neurológicos mayores (muchas veces con trastorno motórico asociado)
- \* Alteraciones psiquiátricas (psicosis, autismo)
- \* Deprivación sociocultural severa o abandonismo.

Suárez (1998) estima que hablar de dificultades en el aprendizaje es hablar de un constructo polémico, objeto de constante revisión, en que tampoco los criterios de exclusión son perfectamente definibles. Pero acepta las exclusiones expuestas y agrega problemas orgánicos como epilepsia, hepatopatías y cardiopatías, insistiendo sobre todo en que se tome en cuenta siempre la perspectiva biomédica por tener plena vigencia en la circunscripción del campo de las dificultades de aprendizaje. Igualmente valora el

### **b) Disfunciones por nutrición, por TDAH, y por aparente lentitud intelectual**

Dentro del conglomerado de factores etiológicos de los problemas escolares expuestos por los diversos autores (González-Pienda, 1998; Lavin, 1991; Leach, 1995 ; Orio, 1987; Portellano, 1998 ; Reimers, 1999 ; Suárez, 1998 ) se encuentran comentarios frecuentes sobre deficiencias nutricionales, que se suelen integrar a las circunstancias de una cultura de la pobreza de los sectores marginados (Cravioto, 1991) El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), tiene escasa mención a pesar de ser una preocupación frecuente de docentes que se ven enfrentados con niños excesivamente inquietos, impulsivos, impacientes, distraídos y distractores del resto del grupo (Valadez, 2001). La lentitud intelectual del alumno suele ser aducida a veces como justificación del retardo escolar, llegando a considerar el cociente intelectual como medida absoluta en lugar de una variable, como señala Estrada (1995).

#### **\*Deficiencias nutricionales**

Conviene precisar y diferenciar el concepto de mala nutrición, pues se distingue entre "mala nutrición por deficiencia", "mala nutrición por exceso", y "mala nutrición por clase de alimentos" según Fernández (1999). En nuestro medio ha sido sobre todo Cravioto (1985) quien ha estudiado en forma consecuente los efectos de largo plazo de una alimentación deficiente consumida en la infancia ; se trataría de mala nutrición por deficiencia. Sepúlveda (2002) ha centrado investigaciones en mala nutrición por exceso así como por clase de alimentos. Cravioto (1985) expone que entre los múltiples factores del ambiente del niño la nutrición ha sido aceptada como prerequisite para el crecimiento y desarrollo óptimo tanto físico como mental y por ende capacidad de aprendizaje. Encontró que en nuestro medio la inadecuada nutrición se presenta

principalmente en niños lactantes y preescolares como consecuencia de una ingestión o utilización deficiente de alimentos estando condicionada por diversos factores. No sólo es la pobreza sino también los escasos conocimientos de la madre, la frecuencia y gravedad de los períodos infecciosos, la edad de destete, la introducción de alimentación suplementaria y las deficiencias de higiene. Hace ver que muchos casos de desnutrición tienen que ver con predominio de carbohidratos; desde luego se debe considerar tanto el desconocimiento materno sobre nutrición adecuada como sus condiciones de precariedad económica y cultural. Se evidencia lo que Cravioto (1991) denomina "persistencia de conceptos primitivos de salud y enfermedad", que lleva no sólo a desnutrición sino a múltiples problemas adicionales, entre ellos una percepción inadecuada de las necesidades higiénicas del niño.

Se inicia así toda una cadena de condiciones deletéreas: saneamiento inadecuado en el hogar (y en la comunidad), mala higiene personal de la madre, mayor frecuencia de procesos infecciosos en el niño. Estos procesos contribuyen a la desnutrición debido a la reducción en el consumo de alimentos que la madre impone al niño cuando éste presenta fiebre. Las condiciones empeoran debido al cuidado inadecuado que suele tener el niño en familias de gran tamaño y poca educación, con ciclos de higiene defectuosos que incrementan la morbilidad.

Las investigaciones biomédicas de Cravioto (1991) han dejado en claro que el proceso de desnutrición afecta la capacidad mental de diferente manera según la edad en que se presenta, manifestándose bajo ciertas condiciones más como reducción de talla sin impacto mental. Pero hay toda una constelación de factores negativos que inciden junto con la desnutrición en el desarrollo mental. Se inicia lo que Cravioto (1991) denomina un virtual proceso ecológico, dando lugar al funcionamiento escolar subnormal del niño: "analfabetismo o bajo nivel de educación formal, modos tradicionales e inadecuados de crianza, valores y actitudes negativos hacia el aprendizaje formal, hacinamiento, saneamiento inadecuado, ausencia de experiencias sensoriales que faciliten el desarrollo de habilidades mentales" (Cravioto, 1991, p.47).

Sepúlveda (2002), que concuerda con Cravioto (1991), ha dirigido múltiples investigaciones en relación a la paradoja de alta incidencia de desnutrición simultánea a obesidad de la madre. Según sus datos son en especial las mujeres de bajo nivel educativo en donde se presenta obesidad, misma que califica de haberse convertido ya en problema alarmante por alcanzar el 60% de mujeres entre 18 y 49 años. Se trata de un trastorno debido a dietas desbalanceadas en que hay exceso de consumo de grasas y carbohidratos refinados, al mismo tiempo que deficiencias de micronutrientes. Señala además que frente a elevada desnutrición crónica en niños de 0 a 4 años, está el contraste de un 23% de niñas y adolescentes que al igual que las mujeres de más edad ya presentan sobrepeso e incluso obesidad por exceso de consumo de alimentos ricos en grasas y azúcares refinados que forman parte del estilo de vida de una porción cada vez mayor de la población. Semejante índice de obesidad conlleva riesgo de contraer enfermedades como diabetes mellitus, hipertensión o enfermedad coronaria. Otro tipo de desnutrición (que podría denominarse desnutrición "artificial") se caracteriza por la anorexia y bulimia que igualmente representan un trastorno de la alimentación producido por un fenómeno social-cultural relativamente reciente : la exaltación de una imagen ideal de extremada delgadez.

\* Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

Biederman (2001), Brown (2000), San Esteban (2001) y Valadez (2001), afirman que el TDAH es un problema más común en niños de lo que se suele pensar normalmente y que afecta aproximadamente a un 10% de ellos. Brown (2000) estima que el porcentaje es aún mayor, pero que muchos casos no están correctamente diagnosticados. En comunicación personal a esta autora diversos maestros de primaria insistieron que con frecuencia se enfrentan con niños con éste trastorno en sus grupos de educandos, habiendo los consiguientes disturbios en el aula y disminución de la capacidad de aprendizaje de los niños involucrados (curso sobre TDAH, Fac.de Psicología, Div. Educ.Continua, 2001). Se trata de una disfunción cerebral mínima genética o adquirida en que hay hiperactividad, hipermotricidad e impulsividad (aunque hay casos que se presentan sin hiperactividad). El niño presenta exceso de movimientos, no puede permanecer sentado o quieto, hay impaciencia, movimientos pequeños



(golpear la mesa con el dedo), movimientos de coordinación gruesa (inquietud), verborrea, locuacidad excesiva y rápida, el niño parece actuar sin pensar, interrumpe la actividad de los demás, tiene dificultad para esperar su turno en el juego, interrumpe conversaciones, muestra tendencia a posponer, a la desorganización, se aburre fácilmente, se distrae, olvida todo, su mente brinca de un tema a otro. Suele tener, sin embargo, buen nivel intelectual (Valadez, 2001).

Su falta de control le genera sentimientos de culpabilidad y baja autoestima; el niño se siente fracasado, tiene sensación interna de estar siempre de prisa, de que su mente está siempre activa, no descansa. Los diversos autores concuerdan en la necesidad tanto de diagnóstico como de tratamiento oportuno (medicamentoso y psicoterapéutico) capaz de prevenir los riesgos inherentes a dificultades severas posteriores (adolescencia, adultez), que pueden llegar incluso a comportamiento antisocial (Biederman, 2001; Valadez, 2001).

Evidentemente, un niño con características conductuales incontrolables provoca desorden serio en un aula escolar y dificultades para la maestra. Los padres difícilmente aceptan que su hijo requiera un diagnóstico neurológico/psicológico, con el consecuente perjuicio no sólo para el docente y el grupo escolar sino sobre todo para el niño afectado. Nos parece que sería importante disipar el conocimiento insuficiente e impreciso de muchos padres sobre éste síndrome a través de divulgaciones en medios masivos (u otras modalidades de información) a fin de que se actúe oportunamente en bien del niño.

#### \* Etiquetación de la capacidad intelectual

Cuando un escolar muestra mayor lentitud que los demás de su grupo en la asimilación de contenidos educativos no es infrecuente que se le etiquete como "tonto". Tanto Harris (1979) como González-Pienda (1998), Illingworth (1976), Medina (1985), Munsinger (1985), Portellano (1989), y Suárez (1998), advierten contra éste riesgo. Sostienen que a diferencia de aquellos niños que realmente padecen un handicap intelectual serio y que quedan excluidos del concepto de atraso escolar relativo, los niños "lentos" en la mayoría de casos están más bien trasladando problemas del hogar a la escuela (Portellano, 1989). No son "tontos" o "perezosos" pese a su bajo rendimiento

sino están enmascarando bajo causas pedagógicas trastornos afectivos familiares. El origen de sus lagunas educativas habría que buscarlo en el contexto familiar.

Existen otras dificultades emanadas del hogar y del entorno cultural que pueden originar descenso de rendimiento escolar (manifestado entre otros en baja capacidad lectora u omisiones en escritura) sin que se justifique una presunción de baja inteligencia. La subcultura de grupos marginados provoca impreparación, los niños llegan a la escuela con estimulación sumamente limitada, lenguaje y comunicación inhibidos, y desconocimiento de cosas básicas que se supone ya conocidas (Munsterberg, 1986; Poppovic, 1983; Suárez, 1998). También puede tratarse de otras situaciones familiares adversas, como cambios de escuela, cambios de domicilio, y sobre todo incompletud familiar (generalmente ausencia del padre).

Berryman (1994) constata que la privación cultural genera restricción de estimulación cognoscitiva y lingüística. Expone que hay una relación muy cercana entre clase social y logro educativo, de manera que niños de hogares de bajos recursos presentan pocos logros escolares y mal desempeño en los tests que miden cociente intelectual. Los aspectos del entorno familiar que afectan las habilidades cognoscitivas incluyen diversas actitudes y conductas de los padres, entre ellas, su receptividad o falta de ella a las preguntas del niño, su exhortación o falta de ella al rendimiento escolar, su interés o falta de él en los intereses del niño, la presencia o ausencia en el hogar de juguetes y libros que proporcionan estímulos (Hoffman, 2000).

Parece clara la gran importancia de los estilos de crianza en el hogar pues pueden promover la salud psicológica del niño y capacitarlo para afrontar el estrés o impedirlo. Entre estos estilos figura de manera importante la forma en que se ejerce la autoridad en el hogar. Andrade (1984) expone que los padres que son democráticos en sus relaciones tienen hijos activos, independientes y creativos, mientras que los padres autoritarios tienen hijos con disturbios emocionales.

Es posible estos últimos tengan dificultades de aprendizaje que llegan a ser asociados en la escuela “erróneamente con retardo intelectual” (Portellano, 1989, p. 31), cuando las causas deben buscarse en el ambiente familiar.

### **3. Factores relacionados con proveniencia social, económica y cultural del niño**

### a) Factores sociales y económicos

Son frecuentes los señalamientos de que la capacidad del niño escolar está vinculada también a su proveniencia social, económica y cultural (Berryman, 1994; Granell, 1998), Hoffman, 2000; Lavin, 1991; Lurcat, 1997; Portellano, 1989; Reimers, 1999; Suárez, 1998). La escuela viene a ser reflejo de la estructura social. Quienes sufren rezago en ella son los que sufren rezagos en sí por pertenecer a sectores desfavorecidos. Algunos factores externos a la escuela tienen especial importancia para el rendimiento, en especial los que se refieren al nivel educativo de la madre. Incluso se considera que la variable estrictamente económica tiene poco poder explicativo en el bajo rendimiento escolar, pero si las variables en torno a la madre, especialmente su bajo nivel educativo (Mella, 1999).

Muñoz (1999) y Mella (1999) estiman que frente a condiciones económicas y culturales deficientes el sistema escolar debiera tener cierta capacidad de intervención contrarrestando hasta cierto punto el bagaje desfavorable con que viene el niño. Causa cierta sorpresa que esto no sea del todo el caso. Poppovic (1983) atribuye el relativamente escaso poder neutralizante de la escuela a los factores culturales del grupo social del que forman parte el niño y su familia. Las tradiciones, valores y costumbres que en el proceso de socialización se transmitieron al niño tienen efecto de troquelado, difícil de erradicar o disminuir. Muñoz (1999) en cambio señala una insuficiente influencia escolar y deficiencias en el magisterio: el maestro no logra ser modelo para el niño. Portellano (1989) considera que los contenidos pedagógicos excesivamente academicistas quedan lejos del mundo que el niño conoce, de manera que termina por quedarse con su mundo de pobreza de estímulos, vocabulario y motivaciones hacia el aprendizaje.

### b) Factores culturales

También hay numerosos aspectos inherentes a la cultura circundante que tienen repercusión en el cumplimiento escolar. Entre ellos podría estar una débil comprensión y ejecución de lo que son reglamentos, disciplina y puntualidad. Sin embargo, en términos de puntualidad Granell (1998) encontró que uno de los temores del niño que acude es el llegar tarde a ella, o sea, ser impuntual.

Harris (1979) señala el efecto negativo que puede tener en el niño la observación de que sus padres proyectan sus culpas y evitan asumirlas. Si ellos rechazan sus faltas y responsabilidades, sea en asuntos familiares, comunitarios o escolares, el niño cree lícito asumir la misma actitud desculpabilizante y la llega a aplicar en su grupo escolar o en otros grupos de coetáneos.

Para Lavin (1991) un problema cultural – aunque también económico – está en el insuficiente valor otorgado a la educación escolar en sectores marginados. Se puede llegar a privilegiar el costo de oportunidad por encima de la preparación escolar del niño, aprovechando su capacidad de trabajo sea en ayuda doméstica (liberando a la madre de algunas tareas) sea en actividades remuneradas.

Díaz-Guerrero (2003) pone énfasis en el dominio de la cultura, de allí el título de su obra “Bajo las Garras de la Cultura”. El niño necesariamente habrá aprendido la mayoría de sus esquemas de motivación y conducta en el seno de la familia. Frente a las circunstancias socioculturales aboga por que habría que “establecer desde la cuna y a través de toda la enseñanza escolar, maneras de inculcar una educación multirresponsable, hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la naturaleza” (Díaz-Guerrero, 2003, p. 182).

Portellano (1989) señala diversos agentes culturales que contribuyen a problemas de aprendizaje y comportamentales en los escolares del ciclo primario. Entre ellos enfatiza el contexto familiar con bajo nivel de formación cultural, en que se carece de motivación hacia la lectura, que tiene gran pobreza en el manejo del vocabulario, y cuyo sistema de valores y costumbres es poco propicio para la superación sociocultural y educacional

## **V DETERMINANTES AMBIENTALES DEL BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR**

### **I. La Familia en cuanto Sistema**

Si se reflexiona sobre los factores ambientales que pueden incidir en el aprovechamiento y ajuste conductual del niño escolar resalta en primera instancia el hecho de que la familia misma es el ambiente primero y más inmediato. La familia trasciende las funciones primordiales de aseguramiento del desarrollo biogenético y psicológico del niño. Dentro de la perspectiva sistémica, la familia es "un sistema activo en transformación constante... un organismo que se modifica en el tiempo a fin de asegurar continuidad y crecimiento psicosocial a los miembros que lo componen" (Andolfi, 1995, p. 16). Las partes están interconectadas y la conducta de cada miembro de la familia depende, en parte, de la conducta de los otros. Los roles de cada miembro familiar están definidos por la totalidad del sistema. Los eventos diversos no tienen un desarrollo lineal de tipo causa-efecto, sino que hay recursividad de sucesos. Cualquier problema que se presenta pasa de la individualidad causal a cadenas de retroalimentación mutuamente causales. El niño queda significativamente afectado en su proceso de socialización si enfrenta disfunción en el sistema familiar en que se desarrolla.

Para los fines de este trabajo y siguiendo a Bowen (1998) entendemos por disfunción familiar los síntomas que puedan aparecer en la familia sea con carácter emocional, físico, conflictivo o social, y que pueden presentarse - entre otros - como conducta irresponsable, conducta alejada de la legalidad, malestar emocional, desorganización y desintegración del hogar, incompatibilidad parental y sus expresiones, violencia y alcoholismo (De la Fuente, 1997), sin olvidar lo que Bowen (1998) designa como "reciprocidad superfunción-disfunción" (Bowen, 1998, p.30), en que hay coexistencia de disfunción y exceso de funcionamiento como mecanismo

compensatorio (ejemplo: madre dominante y padre pasivo), pudiendo entrar en estado crónico e inflexibilidad.

En la orientación sistémica la familia se tiene por sistema abierto en interacción con otros sistemas entre los que desde luego están la escuela, la vecindad, el grupo de coetáneos (Andolfi, 1995). Por tanto el niño escolar queda en riesgo de trasladar una dinámica disfuncional familiar también al ámbito de la escuela, con lo que puede quedar afectado su rendimiento y ajuste conductual en la escuela. Andolfi (1995) subraya que no se trata de una lógica lineal de causa-efecto sino de una circularidad de la situación, de una tensión intersistémica.

Al considerar en este estudio la función sistema del conglomerado familiar conviene tener presentes algunos de los datos esenciales que fundamentan la perspectiva sistémica. Mencionamos también algunos que parecen ser su presagio filosófico o poético.

Ortega y Gasset (citado por Minuchin, 2001), escribe en 1914: "Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo". Pero Bruner (1991) hace valer las inquietudes filosóficas del ser humano y nos recuerda que "obtenemos un generoso sustento de nuestro pasado prepositivista: Kant, Hegel, Marx, Cassirer, Husserl". En lenguaje kantiano (los "Prolegomena", citados por Russell, 1955), los objetos de percepción pertenecen en su mayor parte a nuestro aparato perceptivo interno. Ya antes, el filósofo estoico Epicteto (citado en Russell, 1955) sostiene que "no son las cosas en sí las que conmueven a los hombres, sino son sus juicios acerca de las cosas", haciendo no sólo referencia a los postulados cognitivistas (Beck, 1976, citado en Mahoney, 1997) sino a nuestra interpretación de los entornos (mediatos e inmediatos) en que nos encontramos inmersos (Meichenbaum, 1991, citado en Mahoney, 1997).

En la modernidad, el desencadenante inmediato del surgimiento sistémico fué Ludwig von Bertalanffy (citado en Minuchin, 2001) quien en el decenio de 1920 concibe la perspectiva del paradigma cibernético de los sistemas, el cual engloba el concepto de la causalidad circular/recíproca en la que cada acción se considera consecuencia de la acción que le precedió y causa de la que le sigue. Aplicado a la familia y su dinámica, y en especial a la psicoterapia, se tiene un cambio epistemológico de gran trascendencia en que se traslada el enfoque limitativo del abordaje del individuo como elemento separado, a una secuencia de componentes familiares que interactúan con él y constituyen un todo en operación gobernado por la operación de los otros elementos dentro del sistema (Andolfi, 1995, Berryman, 1994).

En resumen, las actividades de cada miembro familiar afectan a cualquier individuo dentro del grupo precisamente por estar bajo la égida de un sistema. En el caso del niño con problemas resulta descontextualizado un acercamiento que sólo distinga a éste sin ubicarlo en el sistema de relaciones en que vive. El pensamiento sistémico realiza un alejamiento del modelo psicodinámico porque éste se centra en el individuo como "contenedor" y diluye el contexto vincular en que se produce la conducta problema. Ahora, la familia se convierte en referente principal, y se sigue que si se logra modificar las pautas de interacción dentro de la familia, también se logra cambio de la conducta problema (Boscolo, 1987; Papp, 1994; Watzlawick, 2000; Andolfi; 1994).

Una exposición sucinta de las premisas básicas del enfoque sistémico, en concordancia con Papp (1994) y Andolfi (1995), sería la siguiente : Todo organismo se concibe como un sistema, implicando un orden dinámico de partes y

procesos entre los que se ejercen interacciones recíprocas requiriendo fenómenos de integridad, organización y regulación. La totalidad es mayor que la suma de sus partes; cada parte sólo puede ser comprendida en el contexto de la totalidad; un cambio en cualquiera de las partes afecta a todas las demás; la totalidad se autorregula por medio de circuitos de retroalimentación, es decir circuitos cibernéticos. La terapia familiar se fundamenta en los conceptos de regulación y organización circular, opuestos a la descripción individual y la explicación lineal. Cada comportamiento está vinculado en forma circular a otros muchos hechos y comportamientos aislados. Toda conducta, incluyendo la sintomática, establece y mantiene estos patrones, y esta función regulatoria se estima más importante que la conducta o el síntoma por sí mismos.

La familia es también un sistema en constante transformación, con tendencia homeostática y capacidad de crecimiento que mantiene su equilibrio dinámico a través de mecanismos de retroalimentación. Es un sistema activo que se autogobierna a través de reglas que permiten a cada miembro familiar experimentar qué está permitido y qué no. Pero pueden presentarse sucesos intrafamiliares o extrafamiliares que alteran el sistema y quebrantan sus patrones de control. En consecuencia el sistema queda expuesto al desarrollo de algún síntoma de disfunción. Entre los sucesos desencadenantes intrafamiliares podría tratarse de un fallecimiento, entre los extrafamiliares podría estar el ingreso escolar de los hijos.



## **2. La Ecología del Sistema Familiar**

En psicología, la perspectiva ecológica se refiere a un enfoque teórico que subraya el importante papel desempeñado por el ambiente en la conducta y su desarrollo. Replantea el análisis y la interpretación del hecho evolutivo (Fernández-López, 2000). El precursor de éste enfoque se puede encontrar en la psicología de la Gestalt que subraya el "entorno geográfico" y el "entorno comportamental", con los cuales se da supremacía a las relaciones contextuales en el estudio del comportamiento (Koffka, citado en Berryman, 1994).

En especial ha sido Bronfenbrenner (1987) quien insiste en una concepción del desarrollo psicológico como producto de un constante intercambio entre los individuos y su entorno, entendidos éstos como una multiplicidad de sistemas interactuantes más o menos próximos a los sujetos (Fernández-López, 2000). Bronfenbrenner (1987) critica las limitaciones de algunos estudios experimentales que en su preocupación por el rigor de su validez interna llegan a reducir la complejidad del fenómeno bajo estudio, perdiendo así pertinencia. Critica también la tradicional psicología del desarrollo y sus métodos investigativos, asimismo tradicionales, por asemejarse a una "ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible" (Bronfenbrenner, 1987, p.38).

Bronfenbrenner(1987) se adhiere a una concepción fenomenológica del ambiente, dando importancia a la naturaleza holística y organizada de la experiencia que de él se tiene. Aquí se advierte una derivación de la obra de Kurt Lewin (1947, citado en Munsinger,1986), quien defiende la necesidad de estudiar las relaciones del individuo y su ambiente creando conceptos como el de "espacio vital" y "teoría del campo". En consecuencia, sugiere que si se quiere cambiar la conducta se deben cambiar los ambientes.

Pero no es sólo el ambiente más cercano e inmediato al niño, es decir el familiar, el que requiere de cambio sino todos los ambientes. Por eso según Bronfenbrenner (1987) debe reorientarse la manera de asumir los procesos psicológicos, debiendo llegar a tratarse como propiedades de sistemas en los que el individuo es sólo un elemento.

El que la influencia psicológica del entorno sea extremadamente importante en el desarrollo y la conducta del niño no es nada nuevo. Ya Lewin, 1947 (citado en Bischof, 1975) había sostenido desde 1935 que es bien sabido que todos los aspectos de la conducta del niño, y por ende también los aspectos hereditarios y temperamentales, están co-determinados por el entorno pero que algunas teorías, notablemente las de Watson y Adler, llegaron a asignar al entorno una influencia de tal predominancia en el desarrollo que los factores genéticos quedaron menguados. Apenas en la teoría de convergencia de Stern habría un equilibrio entre predisposición genética e influencia ambiental (Lewin, 1947, citado en Bischof, 1975).

Uno de los asertos importantes de Lewin, 1947 (citado en Munsinger, 1986) se refiere a que la conducta del niño no está tanto determinada por el entorno inmediato en sí, sino por la representación que el niño tiene de éste. En consecuencia, el entorno físico humano no es capaz de controlar directamente la conducta dentro del espacio vital interno del niño, pues puede suceder que operen tanto insuficiencia de datos que aprehende el niño como distorsiones y fantasías dentro de su representación interna. Parece haber aquí concordancia con algunas de las teorías de Piaget (s.f.), en especial la interacción entre los procesos de asimilación y de acomodación relacionados con la comprensión que el niño tiene del mundo. También cabe pensar en el interaccionismo simbólico (Andrade, 1998; Lindesmith, 1975; Taylor, 1998).

Bronfenbrenner (1987) asimismo muestra coincidencia con la teoría de Lewin (citado en Munsinger, 1986). Declara que lo que cuenta para la conducta y el

desarrollo es el ambiente tal como se percibe, más que como pueda existir en la realidad objetiva.

Define el desarrollo como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. En el nivel más interno está el entorno inmediato de la persona en desarrollo. El paso siguiente lleva a aprehender las relaciones que existen entre los diversos entornos inmediatos. Con referencia al proceso de aprendizaje escolar declara: "Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar"( Bronfenbrenner, 1987, p.31) En un tercer nivel, el desarrollo se ve afectado significativamente por hechos que ocurren en entornos en los que ni siquiera se está presente, pudiendo tratarse de hechos sociales, políticos, u otros de gran envergadura.

El enfoque ecológico que inicia con la situación inmediata viene a representar un microsistema en virtud de las complejas interrelaciones que establece. Se tiene ya un mesosistema cuando se consideran los siguientes entornos en que se participa, tomando en cuenta sus vínculos respectivos. Más allá de estos hay ambientes en que se pueden producir hechos que afectan lo que ocurre en el ambiente inmediato del individuo en desarrollo, designándose ésta dimensión como exosistema. Por último deben considerarse los complejos de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de la ideología y organización de las instituciones sociales comunes a determinada cultura; estos patrones vienen a constituir el macrosistema.

Bronfenbrenner (1987) sostiene que ofrece una propuesta "menos ortodoxa" (Bronfenbrenner, 1987, p.23) de la concepción del desarrollo. Ya no destacan los procesos tradicionales de percepción, motivación, pensamiento y aprendizaje sino su contenido: aquello que se piensa, se percibe, se desea. El desarrollo se concibe y se define como la concepción cambiante que tiene una persona de su ambiente ecológico. Bronfenbrenner (1987) estima que él va más allá de Lewin (1951) y Piaget (1954, citado en Bronfenbrenner) al sostener que el niño desarrolla un sentido

incipiente del mesosistema, con lo cual, junto con la capacidad de comprender el lenguaje, logra entender la existencia de hechos en los que aún no ha entrado, como la escuela. Se extienden así los procesos cognoscitivos operantes en el niño.

La teoría de Bronfenbrenner (1987) tiene un amplio alcance. No describe la evolución de los procesos cognitivos, emocionales y sociales, tampoco destaca las usuales reflexiones sobre los mecanismos de socialización. Pero tampoco los descarta. Le preocupa más bien ubicar los diversos procesos en los ambientes reales, tanto inmediatos como remotos, en que viven los seres humanos. Pone los fenómenos psicológicos en un contexto, lo cual permite una mejor comprensión del comportamiento al tener en cuenta cómo experimenta el individuo su medio y qué significación tienen para él sus elementos (Fernández-López, 2000). Rosenthal (2002), adoptando un enfoque ecológico para observar conducta y problemas psicológicos de adolescentes, concluye que existen condiciones ambientales inductoras de estrés que potencialmente pudieran ser precursoras de mayores dificultades en la adultez. Entre ellos podría estar, por ejemplo, cierto aspecto de descuido y pobreza en viviendas de barrios populares y marginados.

Para los fines de este estudio y en virtud de que la identificación se considera un proceso fundamental en la sociabilización, parecen importantes las aseveraciones que Bronfenbrenner (1987) hace al respecto. La identificación suele definirse como un proceso hipotético conforme al cual el niño incorpora algunas de las pautas de conducta complejas e integradas del modelo, así como sus atributos personales (Mussen, 1983). Bronfenbrenner (1987) retoma la concepción de Freud, de que existe tendencia en el niño de tomar no sólo elementos discretos del modelo paternal, sino el modelo total, dotando esta adquisición además de gran intensidad emocional.

### **3. La Perspectiva de Interacción Sociohistórica : Vygotsky**

Esta perspectiva tiene puntos de contacto con el enfoque ecológico al rehusar considerar al individuo aisladamente en su proceso evolutivo e insistir en la gran importancia del medio. Sin embargo, el acento no está tanto en la percepción personal del ambiente, como lo preconiza Bronfenbrenner (1987) sino en el medio social. La perspectiva social del desarrollo de Vygotsky (1995) constituye un enfoque de interacción sociohistórica y representa "una concepción del desarrollo como proceso compartido entre personas" (Fernández, 2000, p.168).

En la teoría sociohistórica el desarrollo se realiza de la interacción entre el individuo y la sociedad (Hoffman, 2000). Vygotsky (1995) enfatiza la necesidad de considerar la forma en que los cambios histórico-sociales afectan al comportamiento y el desarrollo. La conducta es social, creada por la sociedad. Los cambios culturales pueden alterar la visión del mundo. La clave para entender los procesos mentales puede encontrarse en los escenarios en donde actúan los niños, y se da por hecho que los contextos sociales afectan la forma en que los individuos hacen uso de sus habilidades cognitivas. Los adelantos en el desarrollo acontecen cuando los niños reconstruyen y transforman el proceso de asimilación de lo que han practicado, siendo ésto la "zona de desarrollo proximal" (Vygotsky, 1995, citado en Fernández-López, 2000, p. 169) descrita como el área en la que los niños con la ayuda de un adulto o de otro niño más capacitado resuelven problemas que no podrían solucionar por si solos. Este aprendizaje es "el único aprendizaje bueno", porque "fuerza" el desarrollo (Hoffman, 2000, p 40).

La génesis social que es la base de las principales tesis de Vygotsky (1995) está tomada de posiciones materialistas y dialécticas, como expone Fernández-López, (2000). Conciencia y pensamiento quedan determinados por las actividades

cooperativas realizadas con otras personas en determinado entorno social. En cuanto al lenguaje, éste a juicio de Vygotsky (1995) capacita al niño a ir más allá de las fuentes de estimulación presentes, además hace sus acciones menos impulsivas ofreciéndole la posibilidad de planificar su conducta, y, en tercera instancia, facilita el control de su conducta ofreciendo así la capacidad de ser objeto y sujeto de su propia conducta (Vygotsky, 1995).

Vygotsky (1995) procura separarse del idealismo y del reduccionismo y busca la explicación de los fenómenos psíquicos en el proceso dialéctico de historia y sociedad (Fernández-López., 2000). El objeto de estudio de la psicología no sería el mundo externo en sí mismo, sino el reflejo del mundo externo en el mundo interno, o sea, la interacción del individuo con la realidad. Esto fundamentaría la discrepancia de Vygotsky (1995) con Piaget (1958, citado en Brown, 1974) en opinión de Hoffman (2000). Brown (1974) afirma que Vygotsky (1995) es contundente en sus objeciones: "... al resumir los principales defectos de la teoría de Piaget, tendríamos que señalar que en ella se echan de menos la realidad y las relaciones entre el niño y esa realidad... si se dejara abandonado a sí mismo, un niño desarrollaría sólo un pensamiento delirante" (Brown, 1974, p.352). En el enfoque cognitivo de Piaget, 1958 (citado en Brown, 1974) predominó la idea de trazar la génesis y estructura de las categorías del pensamiento humano desde la base de una epistemología constructivista. En la aproximación cognoscitiva de Vygotsky (1995), el ser humano comienza siendo social para ir individualizándose: "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)" (Fernández-López 2000, p. 169).

Su teoría de la "zona de desarrollo proximal, que "fuerza" el aprendizaje parece querer enfatizar el papel crítico que juegan las influencias sociales en el desarrollo ~~cognitivo~~ cognitivo. Aquí es donde parece más clara la cercanía con

Bronfenbrenner (1987) a quien le preocupaba que gran parte de los estudios del desarrollo aislaban a los niños de sus escenarios naturales, haciendo que se perdiera la interacción entre éstos y su medio ambiente. Para él, la cognición es social, aunque la naturaleza interpretativa individual del niño tiene bases genéticas.

En opinión de Fernández-López (2000) el enfoque socio-histórico-cultural vygotskyano es de marcado interés en la psicología evolutiva, pues las manifestaciones culturales son productos de procesos de conocimiento y éstos están inmersos en determinado contexto social y cultural. En la actualidad muchas investigaciones se vinculan a los conceptos de "zona de desarrollo proximal" y "habla egocéntrica e interna" (Vygotsky, 1995, p. 72) así como los universales de lenguaje (fonemas, morfemas, semántica). Según Vygotsky (1995) pensamiento y habla tienen diverso origen genético y se desarrollan por un tiempo independientemente el uno del otro, de manera paralela, habiendo una fase prelingüística del pensamiento y una fase preintelectual del lenguaje. Sin embargo, varios estudios al respecto muestran que lenguaje y cognición no son tan paralelos, y ~~que~~ el lenguaje más bien tiene efecto indirecto en el desarrollo cognitivo (Furth, en Munsinger 1985). Otros estudios difieren de la interpretación vygotskyana del "habla interna" (Brown, 1974), con que Vygotsky (1995) se opone al "habla egocéntrica" de Piaget por ser el "habla interna" una verbalización interna y muy condensada, omitiéndose el sujeto.

#### **4. El Aprendizaje por Observación**

Bandura (1986) en sus estudios sobre aprendizaje social da un tratamiento diferente al de otros autores a los procesos cognoscitivos. Cree que los procesos cognoscitivos pueden influir en el aprendizaje por observación. No imitamos de manera automática las conductas vistas en otros; en lugar de eso tomamos una decisión deliberada y consciente de comportarnos de la misma manera. La observación o el ejemplo pueden conducir a aprendizaje sin necesidad de reforzamiento directo. Se considera al condicionamiento operante, sujeto a ensayo y error, como una forma ineficaz y potencialmente peligrosa de aprender habilidades, lo que queda claro respecto a la natación o la conducción de automóvil. Por el contrario, la mayor parte de la conducta humana se aprende a través del ejemplo, sea de manera intencional o accidental (Bandura, 1986)..

Bandura (1986) denomina modelamiento al proceso de aprendizaje por observación que propone. Insiste en la importancia de diferentes procesos cognoscitivos (atención, codificación verbal, símbolos, etc.) y motivacionales (autoeficacia, expectativas de control). Hay un aprendizaje observacional en que el sujeto aprende por percepción de modelos. Para que se produzca el aprendizaje se requiere que el observador preste atención al modelo y perciba el significado de los hechos en cuestión, además, que se produzca retención en la memoria (mediante imágenes o un sistema de representación verbal), adicionalmente, que las representaciones simbólicas se conviertan en acciones similares a las observadas. Por último, son de importancia los procesos motivacionales, no todas las conductas observadas se reproducen, sino que el sujeto tiene que estar motivado para ello.

De especial importancia es que hay en el individuo mecanismos de autorregulación, representando un control de la conducta, que impiden el cambio constante de conducta en función de determinantes del momento. Todo individuo tiene normas interiorizadas que tienen su origen en el modelado y en la instrucción de los diversos agentes sociales a que está expuesto el niño: padres, educadores, figuras relevantes, e incluso modelos literarios, televisivos y de los medios de comunicación en general (Berryman, 1994; Schultz, 2002).



Para Bandura (1986) la conducta es propositiva e intencional, pues está guiada por metas que conducen los cursos de la acción. Por observación se aprende de qué manera, de qué forma o en qué momento se deben llevar a cabo ciertas conductas, y qué conductas son o no éticamente aceptables (prosocialidad o no de los comportamientos). El enfoque de Bandura constituye la representación más genuina e innovadora del conductismo en la psicología evolutiva contemporánea. Ciertamente es que la socialización del niño es consecuencia de la acción a que está sometido con recompensas y castigos; es fruto de la instrucción directa. Pero los patrones de personalidad se adquieren muy sustancialmente por una imitación activa por parte del niño de las conductas de los padres y otras personas de su ambiente. Berryman (1994) refiere estudios de Bandura (1986) en que se observa que los niños (varones) están más dispuestos a imitar la violencia física que las niñas, aunque no se encontró diferencia entre los géneros en cuanto a la agresión verbal. También se hizo notar que los niños estaban más dispuestos a imitar a modelos masculinos y las niñas a modelos femeninos, habiendo clara influencia de los estereotipos culturales. "Se debe tomar en cuenta el ambiente cultural en el cual sucede el aprendizaje, y los más importantes son el hogar y la escuela" (Berryman, 1994, p.85).

Aquí se ha dejado atrás el plano conductista de Watson (citado en Berryman, 1994) con el que se procuraba ofrecer explicaciones para conductas como la cólera y el miedo y las acciones reforzadoras correspondientes. Bandura (1986) suple este enfoque al relativizar el reforzamiento y apoyar la observación y la imitación, así como los procesos motivacionales acoplados a ello. En consecuencia a la necesidad de que haya elementos motivacionales para la reproducción de la conducta observada, o sea, que se produzca el cambio de un control externo de la conducta (determinado por agentes externos), a un control interno regulado por el propio sujeto, ha surgido la preocupación por la prosocialidad o antisocialidad de lo que se aprende por observación. Diversas investigaciones de Bandura (1986) y otros autores (Aronfreed y Mischel, 1973, citados por Fernández, 2000) revelan que cabe vincular la aparición de comportamientos sociales como afecto, celos, miedo, agresividad y otros no sólo a los modelos parentales, sino

también a la influencia de hermanos, amistades, actitudes educativas y los medios de comunicación.

En relación a éste estudio sobre dinámica familiar e inadaptación y problemas escolares nos parece que Bandura (1986) ofrece una explicación de especial importancia al señalar imitación y observación : la trasmisión de un modelo violento de conducta del padre u otros familiares, e incluso de otras instancias como los medios de comunicación, pudiera orientar la conducta del niño cuando éste se sienta frustrado en sus propias interacciones sociales.

### **5. Los Medios de Comunicación**

La tecnología de las comunicaciones ha diseminado las formas tradicionales de transmisión de valores, que por antonomasia han sido la familia, la escuela, la iglesia. Tornero (1998) señala que los medios de comunicación de masas se han convertido en aparatos hegemónicos y abarcan dimensiones múltiples, como la ideológica, la cultural, la social, la económica y la política. Esteinou (1998) considera a radio y televisión fuentes de socialización cultural que han sustituido en su función ideológica al sistema de enseñanza clásico, logrando modelar la conciencia de la sociedad civil. Haciendo referencia sobre todo a la televisión, habla de la emergencia de una nueva "escuela electrónica" (Esteinou, 1998, p. 19) que educa cotidianamente a los individuos de forma repetitiva, sistemática, acumulativa e informal. Así, se ha convertido en el principal medio de comunicación colectiva, ocupando un papel central en el desarrollo de las mentalidades, pertenece a los actuales aparatos de hegemonía, y tiene especial significado por haber sustituido el sistema de enseñanza "por las nuevas funciones ideológicas que realizan los aparatos de difusión de masas y las nuevas tecnologías de comunicación" (Esteinou, 1998, p. 17) Se constata que no es omnipotente pero que sí refuerza tendencias previamente ya existentes en el seno de las comunidades, cuenta con un alto margen de eficacia persuasiva y es capaz de cambiar valores, sentimientos, hábitos, actitudes y conductas de los receptores.

Para Sartori (1998) la televisión, que califica de formidable invento que ha revolucionado las formas de socialización, ha invadido la intimidad, se ha apoderado de una parte importante del tiempo de las personas, y ha intervenido en la manera tradicional de construir el pensamiento de manera que ha modificado y empobrecido el aparato cognoscitivo del *homo sapiens*. Lo ha convertido por medio de su exposición continua a las imágenes en un *homo videns* que no es capaz de desarrollar procesos cognoscitivos, en especial la capacidad de abstracción.

Algunos autores, como Tornero (1998) y Calderoni (1998) destacan el carácter positivo de la capacidad transformadora de la televisión y mencionan las campañas de prevención médica, en especial las de vacunación. También se habla de un proceso educativo favorable en relación a la tasa de crecimiento demográfico al presentar un modelo de familia de cuatro miembros. Pero dentro de un promedio de 45 horas por semana (Esteinou, 1998) que la familia mexicana está expuesta a la televisión, destaca la gran cantidad de programas agresivos que han contribuido a crear un clima favorable para la expansión de la violencia al interior de la sociedad (Esteinou, 1998; Crovi-Druetta, 1995). La cantidad de episodios violentos, imágenes violentas, muertes, actos de corrupción y otros similares es tal, que los estudiosos se preguntan qué efectos esté causando ese caudal informativo sobre las nuevas generaciones en etapa de formación psíquica y espiritual. También cabe la interrogante acerca de hasta donde el clima de violencia e inseguridad urbana haya sido aprendido o reforzado por el universo simbólico cada vez más violento que transmite la televisión. Si bien el adulto se puede defender más de las fantasías, el niño y el joven dan por hecho que "un garrotazo en la cabeza de un contrincante le hace caer en forma muy chistosa y además se repone fácilmente del dolor" (Esteinou, 1998, p.32). Es fácil observar que los niños mayores de seis años conocen más la información televisiva que la transmitida en la escuela primaria.

También Molina (1998) expresa preocupación por lo que califica como falta de responsabilidad social de los medios de comunicación, particularmente de la televisión. Considera que el criterio en extremo sensacionalista que está adquiriendo este medio se

debe al riesgo de pérdida de públicos que se sienten atraídos hacia los juegos electrónicos y todas las formas de comunicación mediadas por computadoras.

Portellano (1989) responsabiliza al entorno socio-familiar por el abuso de consumo de la televisión, la que según detalla tiene influencia altamente negativa en determinados niños. Estima que los más perjudicados son los niños de baja extracción cultural a quienes resta todavía más la motivación hacia el estudio y los aprendizajes escolares. Expone que "a cualquier maestro de enseñanza básica que se le interrogue sobre las causas que motivan fracaso en sus alumnos, pondrá en los primeros lugares el exceso de horas consumidas por el niño ante el televisor" (Portellano, 1989, p. 34).

Molina (1998) constata que la televisión parece practicar una selección noticiosa con prevalencia tanto de agresividad como de morbosidad, exhibiendo imágenes de hechos delictivos de tal manera que podría considerarse prácticamente como una apología de la violencia. Cabría concluir que parece haber indiferencia de consideraciones sociales y que se da predominio tan sólo de criterios comerciales. De hecho, los diversos autores no niegan la legitimidad de intereses comerciales, pero abogan también por la adopción de la responsabilidad social que le es inherente a la televisión en virtud de su posición privilegiada en la sociedad, y dado que reconoce su capacidad de influencia al saberse instrumento de promoción de ventas. Incluso los programas de ficción ejercen una influencia poco favorable, pues presentan una trivialidad a la que difícilmente pueden sustraerse los niños de segmentos de bajos recursos, cuyas familias tienen pocas posibilidades de contrarrestarlos debido a su bajo nivel educativo.

En este apartado hacemos referencia principalmente al impacto televisivo y no al de otros medios de comunicación masiva ya que en el ambiente metropolitano la televisión suele ser el modo de esparcimiento más difundido, y como ya se expuso hay disponibilidad del 99.2% de ella en los hogares, a más de tendencia a la duplicación o triplicación del mismo (Crovi-Druetta 1995). En cambio, según datos censales de 1994 (INEGI), la posesión de radios ha descendido aunque este descenso pudiera deberse a que las encuestas correspondientes no abarcan los radios portátiles o de baterías que son

fácilmente visibles ("oibles") en cualquier sitio. Leñero (1994), por otra parte, sostiene que la totalidad de hogares cuentan con radio. Por lo que se refiere a la computadora y aparatos electrónicos portátiles aún no tienen una presencia masiva en el segmento popular de la población, probablemente en función de su precio. Sin embargo, el entretenimiento a través de videojuegos en establecimientos especiales parece ser difundido y una fuente recreativa preferente para niños y jóvenes. La prensa, por otra parte, no parece tener una verdadera cotidianidad de presencia pese a las aficiones deportivas. Dentro del hogar se da por tanto preferencia al televisor y los estímulos que proporciona cotidianamente. Adicionalmente en más de 50% de los hogares - incluso en estratos populares y zonas marginadas - existen también videocaseteras lo que, según señala Leñero (1994), ha generado otra fuente de influencia a través del alquiler y compra de películas de todo tipo. Son importantes los datos de Leñero (1994) respecto a que aún las familias más pobres reconocen que no sacrifican el costo implicado en actividades recreativas dentro o fuera del hogar (espectáculos, deportes, paseos).

Como se mencionó arriba, diversos estudiosos reconocen también influencias favorables de la televisión cuando se propone metas de claro signo de mejoramiento social, aunque no deja de ser cierto que hay predominio hacia la tendencia de una programación socialmente negativa. Varios autores advierten que debe darse su justo valor a varias características de la comunicación televisiva que a veces suelen olvidarse o minusvalorarse (Aranguren, 1985; Inestrosa, 1998; Drovi-Cruetta, 1995; Molina, 1998; Schramm, 1984). Entre ellas se destaca:

\*es fuente importante de placer y gratificación, más allá de un simple ~~entretimiento~~ entretenimiento

\*si bien puede provocar ruptura de la comunicación familiar, muchas veces constituye un lazo de unión familiar ya que todo transcurre a su alrededor: plática, comentarios, comidas, bebidas, y por ende momentos de intimidad familiar; contribuye por ende a la sociabilidad

\*los niños manejan una variedad de palabras y son capaces de hablar sobre cosas que no se podrían siquiera imaginar aquellos que viven al margen de este medio

\*la televisión ha inducido a una nueva organización en la sociedad mexicana al habituar a ésta a ciertos horarios y disciplinas, jerarquías de preferencias, selección de canal etc., educando al público a la aceptación de una organización que contrasta con formas culturales tradicionales

\*diferente forma de concebir el tiempo que no prevalecía en la cultura mexicana; ha contribuido a iniciar el tránsito entre impuntualidad y puntualidad.

Hoffman (2000) subraya sobre todo el potencial de socialización de la televisión que da lugar a que los niños obtengan de ella modelos de actitudes, valores y conductas (lo que hace reflexionar sobre los estudios de Bandura).

Adicional a estas consideraciones, parece importante que se haya constatado una correlación entre el tiempo que el niño dedica a la televisión y la pertenencia a hogares monoparentales, al igual que entre "tiempo de televisión" y "padres punitivos". El niño parece hacer intentos de escapar de su entorno desfavorable mediante el ingreso a un mundo de fantasía (Clarizio, 2000; Hoffman, 2000; Munsinger, 1985), lo que es social y psicológicamente preocupante.

## **PARTE II**

### **INVESTIGACION**

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

## INVESTIGACION

### COMENTARIOS INTRODUCTORIOS, OBJETIVOS, METODO

En la primera parte de este trabajo se expusieron concepciones diversas de algunos estudiosos sobre el tema de la familia y su función de socialización y desarrollo de la personalidad del niño, al igual que sobre el bajo rendimiento escolar del niño de primaria que llega a incluir también dificultades de ajuste y comportamiento (Adelman, 1992; Al-Yagon, 2003; Mishna, 2003; Muñoz, 1999). Se expuso también que los diversos autores coinciden en que – partiendo de ausencia de severos déficits neurológicos, intelectuales, sensoriales o privación – a la dinámica familiar y su carácter funcional o no funcional le corresponde un papel fundamental en el desempeño escolar del niño, siendo la disfuncionalidad familiar un claro factor de riesgo para su aprovechamiento escolar. Pero pueden también existir circunstancias dispedagógicas que obstaculizan el progreso escolar del niño sea con métodos de enseñanza inadecuados que contribuyen al rezago o fracaso escolar (Suárez, 1998), sea con insuficiente interacción de los maestros con los rezagados o bien inadecuado reforzamiento del proceso enseñanza-aprendizaje (Muñoz, 1999). Se reconoce la multiplicidad de factores que intervienen en el buen desempeño escolar; no obstante, algunos autores tienden a tratar el tema en forma circunscrita otorgando preponderancia a la calidad educativa y poniendo énfasis menor en las características dinámicas familiares (Fernández, 1999; Reimers, 1999; Suárez, 1998); otros centran su atención en la familia y confieren menos peso a la realidad escolar y las vicisitudes correspondientes que enfrenta el niño (Clarizio, 2001; Shaw, 1978).

En este trabajo hemos adoptado el enfoque de aquellos estudiosos que ofrecen una visión integradora basada en la interactividad procesal de familia-escuela-entorno en una



aproximación eco-sistémica del problema (Andolfi, 1997; Boscolo, 1987; Bronfenbrenner, 1987; González-Rey, 2000; Minuchin, 2001; Papp, 1994).

En consecuencia, nos hemos abocado a estudiar el problema de bajo aprovechamiento escolar *desde la percepción de madres y maestras de niños de primaria*, intentando articular factores dinámicos familiares, factores relacionados con maestros/as y factores que conciernen al medio ambiente. Procuramos conocer la perspectiva de madres y maestras en relación al bajo rendimiento de los hijos/alumnos, cual es su sistema de convicciones y creencias al respecto, y cuales son las bases motivacionales de sus actitudes y comportamientos (Bronfenbrenner, 1987; González-Rey, 2000; Minuchin, 2001; Papp, 1994). Igualmente intentamos explorar la naturaleza de la acción recursiva que puede darse en el contexto *familia-escuela-ambiente/sociocultura-niño escolar* y las consecuencias escolares que sobre el niño puedan tener eventuales aspectos disfuncionales del circuito cibernético en que el niño está inmerso (Adelman, 1992; Al-Yagon, 2003; Bateman, 1992; Mishna (2003), siempre en la inteligencia de tratarse de niños con capacidad intelectual normal y en ausencia de severa morbilidad orgánica.

### **OBJETIVO GENERAL**

1. Identificar desde la perspectiva de madres de familia y maestras de primaria si hay o no relación entre ambiente familiar/sistema escolar/entorno socialcultural y desempeño escolar del niño de escolaridad primaria.
2. Estudiar desde la perspectiva de madres de familia y maestras de primaria qué constelación de factores familiares/escolares/ambientales inciden/pueden incidir en bajo aprovechamiento escolar.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

1. Explorar desde la perspectiva de madres de familia y maestras de primaria si existe relación entre ambiente/sistema familiar y desempeño escolar de niños de primaria con bajo aprovechamiento escolar

2. Explorar desde la perspectiva de madres de familia y maestras de primaria cuáles son los factores familiares que inciden/pueden incidir en bajo aprovechamiento escolar de niños de primaria.
3. Explorar desde la perspectiva de madres de familia y maestras de primaria cuáles son los factores escolares que inciden/pueden incidir en el bajo aprovechamiento escolar de niños de primaria.
4. Explorar desde la perspectiva de madres de familia y maestras de primaria cuáles son los factores del ambiente sociocultural que inciden/pueden incidir en el bajo aprovechamiento escolar de niños de primaria.
5. Conocer desde la perspectiva de madres de familia y maestras de primaria cuáles son sus propuestas de manejo del problema de bajo aprovechamiento escolar en niños de primaria.

Para lograr los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio de campo exploratorio con metodología cualitativa empleando como método de investigación grupos focales de discusión. Hemos considerado el acercamiento cualitativo y los grupos focales de discusión como el método investigativo adecuado para este estudio puesto que permite conocer las percepciones de las personas, permanecer cerca de su mundo empírico, saber cómo perciben sus problemas y su propia situación, cuáles son sus actitudes y estereotipos. La percepción que tiene el individuo de su entorno, y su constelación de creencias, valores y motivaciones, representan el correlato cognitivo, afectivo y conativo de su conducta (Bruner, 1991; Denzin, 2003; Taylor, 1998).

## **M E T O D O**

### **I. TIPO DE INVESTIGACION. PRECISIONES METODOLOGICAS**

La presente investigación es un estudio de campo exploratorio realizado con metodología cualitativa. Siguiendo la epistemología fenomenológica de Husserl (citado en Gaos, 1960), así como la fenomenología social de Schutz (1995), la investigación cualitativa procura conocer qué constructos utiliza la persona en su percepción del mundo, cual es *su* mundo de elementos simbólicos y culturales, cuales son las imágenes, teorías, ideas, valores y actitudes que confiere a los diversos aspectos de la experiencia que le permiten dotarla de significado.

Dentro de los diversos métodos de investigación cualitativa se optó por la modalidad de grupos focales, realizándose adicionalmente algunas entrevistas individuales en profundidad. Estas últimas tuvieron función de triangulación investigativa. En la literatura cualitativa el término triangulación se refiere a una combinación de métodos o fuentes de información en un mismo estudio (Taylor, 1998). Aunque los datos obtenidos de primera mano en el ambiente de entrevista o grupo focal son los datos clave se puede recurrir a datos adicionales con fines de verificación. Puede tratarse de fuentes de información diversa, por ejemplo información periodística, reportes oficiales, documentos históricos, correspondencia, o bien, como en este caso, agregando a los grupos focales algunas entrevistas en profundidad.

Los grupos focales representan un método de estudio cuya finalidad es producir una conversación que permite conocer las categorías específicas que los informantes emplean en la conceptualización de sus experiencias, cuales son sus perspectivas y bajo qué signos descifran actitudes y conductas del otro. Permite acercarse a su marco de referencia, al significado que confieren a los acontecimientos.

Visto que la metodología cualitativa parte de la perspectiva fenomenológica, es holística e inductiva. Indaga cómo la gente vive su propia situación y cómo percibe su entorno. Al tratar de comprender a las personas dentro del marco teórico de ellas mismas permanece próxima a su mundo empírico y procura un estrecho ajuste entre lo que dice y hace. Esto se considera fruto de cómo percibe su entorno y del significado que las cosas tienen para ellas, pues actúan de acuerdo a su significado para ellos (Bruner, 1991; Soler, 1999). En los grupos focales, el enfoque es no directivo, a fin de que los informantes puedan exponer sus experiencias y convicciones en discusión abierta y en forma espontánea.

## **2. MUESTRA**

El presente estudio está basado en cuatro grupos focales y dos entrevistas en profundidad. En los grupos focales, el tamaño del grupo puede fluctuar entre cinco y diez participantes por lo cual se requería un mínimo de veinte y un máximo de cuarenta informantes para los grupos, además de dos informantes madres de familia para las entrevistas individuales.

Dados los fines de este estudio, se determinaron como básicas las siguientes características de selección para el segmento de madres de familia : Pertenencia a niveles socioeconómicos bajos y medio-bajos (nivel popular y proletario, Leñero, 1994), con hijos cursando el ciclo primario de educación, con problemas de bajo rendimiento o reprobación escolar. Para el segmento de maestras : Pertenencia al sistema escolar público, docentes del ciclo primario, en cuyos grupos hubiera niños con inadaptación y bajo aprovechamiento escolar, que ejercieran su profesión en escuelas situadas en zonas con población predominante del segmento socioeconómico bajo y medio bajo.

Se decidió llevar a cabo la investigación con una población de madres de familia perteneciente al nivel socioeconómico bajo y medio bajo urbano metropolitano dado su predominio demográfico en la estratificación socioeconómica del Distrito Federal y área metropolitana (79%, Leñero, 1994; INEGI, 2000) así como al hecho de que los hijos comúnmente acuden a escuelas del sistema escolar público con gratuidad de la enseñanza,

con altas cifras de hogares con jefatura femenina (INEGI, 1996); relativa frecuencia de baja educación materna que según investigaciones de Muñoz (1999), Reimers (1999) y Lavin (1991) se relaciona frecuentemente con bajo desempeño escolar de los hijos (Muñoz (1999).

### **3. INVITACION A PARTICIPANTES**

Para el reclutamiento de las participantes madres de familia se emplearon reclutadores entrenados por la autora para visitar cuatro áreas del Distrito Federal (Pensil, Ampliación Torreblanca, Coacalco, Cuitlahuac) con zonas de predominancia de estratos popular pobre y proletarios (Leñero, 1994), acudiendo a cada quinta casa o departamento cuando se tratara de edificio (o la siguiente casa o departamento si no encontraban alguna mujer madre de familia con las características especificadas). A cada madre de familia se le formularon varias preguntas; quienes cumplían con los criterios especificados fueron invitadas a participar en una reunión de dos horas de duración determinada para varios días después en un lugar de reunión centralmente ubicado (Anexo A). A cada participante se le hizo un pequeño obsequio una vez terminada la reunión. A las personas invitadas se les informó que el propósito de la reunión era la realización de una encuesta de opinión sobre algunos servicios, sin advertirles el tema que se iba a tratar.

En el caso de las maestras de primaria se empleó un muestreo propositivo (Pick, 1979) que se refiere al estudio de poblaciones específicas como en este caso fueron las maestras que ejercían su profesión en varios grados de escuelas primarias en zonas de bajo nivel socioeconómico (Anáhuac, Tultitlán, Coacalco, Guerrero, Tepito, Morelos); se prescindió de una muestra aleatoria puesto que en algunos casos resultó insuficiente el número de maestras para ejercer el muestreo. Debe aclararse que no se recurrió a las maestras de los hijos de las madres de familia invitadas por consideraciones éticas. Se consideró esencial evitar el riesgo de filtraciones, con las probables consecuencias negativas posteriores para el contingente estudiado. En el caso de las dos entrevistas

individuales, la autora visitó dos conjuntos habitacionales en zonas de bajo y medio bajo nivel socioeconómico contando con la ayuda de 'contactos clave', que actuaron a modo de acceso ("porteros"-“gatekeepers”, Denzin, 1995), efectuando las entrevistas a dos madres de familia, una en cada conjunto habitacional con una duración de una hora cada una aproximadamente. Los 'contactos clave' tienen por característica fungir como garantía de la probidad del entrevistador, diluyendo con ésto desconfianzas de las entrevistadas.

#### **4. SUJETOS**

El número de participantes fué el siguiente:

- \* Madres de familia: 7 participantes en cada uno de los dos grupos
- \* Maestras de primaria: 6 participantes en un grupo, 7 participantes en el otro
- \* Entrevistas individuales: 2 entrevistas con madres de familia.

Características de los grupos de madres de familia:

Cada grupo con un número de hijos que oscilaba entre tres y cuatro; edades comprendidas entre 3 y 17 años; al menos un hijo cursaba algún grado de primaria y tenía problemas de bajo aprovechamiento e o había reprobado.

Nivel socioeconómico: Bajo y medio-bajo, ingresos declarados: entre cinco y ocho salarios mínimos.

Estado civil declarado: Declaración inicial de las 16 madres: casadas. Declaración posterior espontánea durante el diálogo grupal : mayoría (nueve) madres solteras o abandonadas por la pareja, dos divorciadas, cinco casadas.

Vivienda: diez con casa o departamento propio frecuentemente compartido con algún miembro familiar (madre) ; cuatro en vecindad, seis en conjunto habitacional; seis pagando renta mensual con montos de \$900, \$300, \$200 (vecindad con manejo de Asamblea de Barrios).

Zona de habitación : urbano ; delegaciones, colonias o municipios: Pensil, Ampliación Torreblanca, Cuitlahuac, Coacalco.

Ocupación de la madre: hogar (cinco participantes), el resto (once) laborando fuera del hogar: costurera, ventas ambulantes, obrera fábrica textil, puesto de quesadillas, cuidado de

niños, empleada de tienda, ventas en tianguis, trabajadora en una instancia del poder judicial federal.

Características de los Grupos de Maestras:

Estudios : Escuela Normal, Escuela Normal Superior, Universidad Pedagógica Nacional

Ocupación: Maestras de Primaria, once con Carrera Magisterial

Zona de desempeño docente: Escuelas primarias urbanas en las siguientes colonias:

Coacalco, Tultitlán, Morelos, Anáhuac, Garibaldi, Tepito.

Características de las Participantes en las Entrevistas Individuales:

Dos madres de familia, entrevistadas por separado. Una con tres hijos, la otra con dos, edades entre 5 y 11 años; en una familia una niña de ocho años había reprobado, en la otra familia una niña de 10 años mostraba rezago y mal desempeño escolar, la maestra había advertido a la madre del bajo aprovechamiento. Vivienda: departamentos propios en conjuntos habitacionales en zona noroeste de la capital. Ambas madres de familia casadas, dedicadas al hogar.

## **5. GUIA DE TOPICOS**

Durante las discusiones grupales se desarrollan los temas de interés para el estudio; no se utilizan cuestionarios con preguntas estructuradas previamente sino se cuenta con tópicos que conforman una guía pues se evita comprometer el alto grado de libertad y espontaneidad inherentes a la discusión basada en criterios de orden cualitativo. Es precisamente la flexibilidad de discusión la que permite que los informantes lleguen a incluir aspectos temáticos de importancia para ellos que puedan haber sido subestimados. De hecho, frecuentemente suelen surgir temas adicionales más allá de los objetivos de investigación originales - aunque vinculados a éstos - que resultan ser de trascendencia para la comprensión de los problemas que originaron el estudio. La manifestación espontánea de estos tópicos adicionales apunta a la importancia que tienen para los entrevistados, por lo que permite detectar cuadros valorativos no considerados previamente.

La Guía de Tópicos en este caso fué la siguiente :

- Bajo aprovechamiento escolar en niños de primaria y sus posibles razones.
- Relación entre familia y escuela/maestro-a y eventual vínculo con rezago escolar

- Factores familiares que pueden incidir (inciden) en rezago escolar de los niños
- Factores escolares que pueden incidir (inciden) en el rezago escolar de los niños
- Factores ambientales (sociales) que pueden incidir (inciden) en rezago escolar de los niños
- Soluciones visualizadas para los problemas de bajo aprovechamiento escolar.

Conviene aclarar que en este estudio sólo fué necesario mencionar el tema general de la reunión, es decir, el bajo aprovechamiento escolar de los niños y sus posibles causas, para que las informantes lo abordaran espontáneamente y en forma prolija desde todos los ángulos. Esto, desde luego, otorga valor adicional a sus manifestaciones verbales y expresivas. Si bien ésto se pudo observar sobre todo en los grupos focales, también las entrevistas individuales se caracterizaron por gran espontaneidad de exposición.

## **6. ESCENARIO**

Las sesiones de grupo con madres de familia se llevaron a cabo en un sitio central previamente acordado (vivienda personal de dos amas de casa no participantes que se retiraron para asegurar la completa privacidad durante la realización de sesiones).

Las sesiones de grupo con maestras de primaria se realizaron mediante procedimiento análogo en casas particulares, asegurando la ausencia/retiro oportuno de la dueña de casa. No fué posible obtener la anuencia de los cuerpos directivos de algunas de las escuelas/maestras contactadas para llevar a cabo una sesión de discusión en alguno de los espacios escolares. Sin embargo, el lugar elegido cumplió también en este caso con la condición sine qua non de completa privacidad y anonimato de los participantes.



Las entrevistas individuales en profundidad se realizaron en el hogar de dos madres de familia, eligiendo horarios con la mayor posibilidad de privacidad.

## **7. MATERIALES E INSTRUMENTOS**

Cada sesión de grupo fué registrada en grabadora; ésta se ubicó a plena vista de las participantes, a quienes se había solicitado autorización previa para su uso.

Como punto importante debe enfatizarse que al inicio de la reunión se aseguró la total confidencialidad de identidad y opinión de todas y cada una de las participantes.

Posteriormente se transcribieron las discusiones en su totalidad.

El material verbal y expresivo (comunicaciones no verbales) obtenido ha servido de base para el análisis y la interpretación de los datos que se exponen a continuación.

Conviene anotar que algunas verbalizaciones han sido repetidas en diferentes contextos. Esto se debió a que su polisemia permitía tal repetición y lograba aclarar el tema específico tratado con mayor nitidez (Cortés, 2003).

## **RESULTADOS**

## **VI LA PERCEPCION DE MADRES Y MAESTRAS RESPECTO A LA RELACION ENTRE DINAMICA FAMILIAR Y DESEMPEÑO ESCOLAR DE NIÑOS DE PRIMARIA CON BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR**

Los datos expuestos en este capítulo reflejan las actitudes, convicciones e interpretaciones de madres de familia por un lado y maestras de primaria por el otro respecto a la relación entre dinámica familiar y desempeño escolar de los niños, sobre todo el bajo aprovechamiento, así como la vinculación familia-escuela/maestra tal como la perciben los dos conjuntos.

### **I. Dinámica Familiar y Desempeño Escolar**

Ni madres ni maestras entrevistadas dudan de que la dinámica familiar, el "sistema intrínsecamente activo" (Andolfi, 1997, p. 20) que se vive en la familia, repercute en el proceso adaptativo y de aprendizaje del niño en la escuela. Ambos conjuntos expresan de diversas maneras su certeza de que el niño desplaza problemas emocionales emanados de la familia a la escuela. También implican que el desarrollo del niño se da en un contexto, siendo básico el contexto familiar.

Textualmente :

(Madres):

"Desde luego que influye cómo se lleva uno con la pareja",  
 "También les afecta mucho la separación de los padres",  
 "Yo lo viví.. en mi caso, él me golpeaba y el niño lo presenciaba y entonces le dió mucho por gritar y golpear y en la escuela iba mal y me dijeron que necesitaba terapia".

(Maestras):

"Los niños fallan por la forma cómo se llevan los padres, luego luego se ve en cómo van en la escuela",

"Si los niños van mal es por tanto pleito familiar, los niños escuchan y luego los hermanos también (agreden) y todo eso les afecta, lo vemos en su rendimiento",

"Lo peor es que hay mucho alcoholismo en los padres.. hace mucho daño a los niños (presenciar) eso.. y luego lo ves en la escuela".

La importancia del entorno familiar como patrón de importancia capital en el logro académico o la falta de él, en el alto o bajo rendimiento escolar del niño, representa para los grupos estudiados una verdad que por obvia se ha tornado verdad de Perogrullo. Viene a ser un lugar común en relación a cómo se desarrolla el niño en general y específicamente en la escuela. En este sentido refleja lo que han declarado diversos estudiosos de la realidad educativa respecto al carácter relacional familia-desempeño/ajuste escolar del niño.. Tanto para madres como para maestras se trata de una verdad incuestionada.

Sin embargo, por lo que se refiere a las madres debe hacerse una salvedad. Cuando es el hijo propio quien falla en la escuela o muestra falta de ajuste las madres unánimemente agregan a su primera declaración una "verdad" adicional. Parece instalarse una reacción destinada a diluir la carga de responsabilidad personal, la de "mi familia", la del "yo" personal. El problema requiere entonces de traslado : de "mi" a la escuela o la maestra, o al ambiente circundante y los modelos de dudoso valor de los medios de comunicación. O bien, como recurso reconfortante adicional, a "otras familias", a "otras madres", pero siempre teniendo cuidado de eximirse a si misma, al *self*. Esta re-significación del problema parece funcionar como enaltecedor del *self* y por tanto tranquiliza , evitando confrontaciones consigo mismo.

En consecuencia, esencialmente la percepción de la situación interconexión hogar-escuela e influencia recíproca de estas realidades es la siguiente:

\*Según las madres entrevistadas: el ambiente familiar indudablemente repercute en el desempeño escolar y conductual del niño. Pero cuando el desempeño es deficiente y se trata del hijo propio, *se exige a la familia propia y a sí misma de toda responsabilidad* y se carga la responsabilidad a la maestra, la escuela y, acaso, al ambiente. Sin embargo, si esto sucede en *otras* familias la responsabilidad total *si* recae en estas.

\* Según las maestras entrevistadas : la familia y sobre todo la madre es la verdadera responsable del deficiente desempeño escolar del niño, puesto que ellas, las maestras, se esfuerzan en forma máxima para facilitar el buen rendimiento de múltiples maneras, llegando incluso a pagar de su propio bolsillo materiales escolares que les faltan con frecuencia a los niños, siendo éste una clara obligación de la madre/familia. Al negar las maestras su propio papel en el caso de bajo aprovechamiento del niño, también re-significan la situación.

En conjunto, parece plausible inferir que si coexisten en madres y maestras ángulos perceptuales mutuamente excluyentes se produce un clima de escasa comprensión recíproca, escasa cooperación, y potencial antagonismo.

## 2. Características de la Relación Madre / Maestra

Además de la interrelación y el vínculo causa-efecto entre sucesos familiares, desempeño escolar del niño, y circunstancias escolares de los que están convencidas todas las participantes, se hicieron diversos comentarios sobre las características concretas de la relación entre madre/familia y maestra/escuela.

Por parte de las madres, la relación con la maestra generalmente se califica como estrecha pero no necesariamente amistosa. Se concibe más como de tipo circunstancial, forzada por la situación de escolarización del niño y porque ésta se realice bajo la égida de un maestro/maestra. Además, la relación se considera como algo propio del ciclo primario de escolaridad. Se da por sentado que una vez ingresado a Secundaria el hijo ha establecido determinados hábitos de estudio y asistencia a la escuela que hacen innecesario el esquema de cercanía de contacto durante la Primaria que además es rechazado por los hijos mayores. Textualmente: "Mi hija la grande ya va a Secundaria pero allí ya es otra cosa, allí nunca voy... además ya se sienten grandes, ni quieren que uno vaya". . Es decir, algunas madres están conscientes de que su relación con la escuela/maestra sólo es cercana porque se trata de los hijos chicos que acuden al ciclo primario en donde se demanda que los padres se involucren, habiendo además deseo de la madre de involucramiento ya que permite una continuación de su autojustificación materna. En Secundaria la autonomía creciente del hijo adolescente empieza a poner frenos a la actitud solícita materna.

Tampoco las maestras parecen creer que el contacto con las madres sea verdaderamente amistoso. Sus comentarios más bien reflejan la convicción de que la relación con los padres puede ser compleja y difícil, sea porque "muchos se desentienden ahora de los hijos" que en muchos casos se han convertido en "hijos de abuela", sea porque algunos padres exhiben gran celo respecto al papel de la maestra y la posibilidad de que ésta llegue a querer corregir al niño. Priva incluso la convicción de que muchos padres instruyen al niño para adoptar posturas defensivas y opositoras a la maestra. Textualmente:

"Le dicen que no se deje" (de parte de la maestra),

o bien que:

"La maestra no tiene ningún derecho a mandarte".

Consecuentemente se observan no sólo divergencias de perspectiva sino posturas polarizadas discordantes. En cada polo, cada quien parece convencido de tener el monopolio de la razón. Como ya se expuso, las madres de familia atribuyen la causa del mal desempeño escolar de los hijos a la maestra/escuela. Las maestras opinan lo mismo pero invierten la ecuación y censuran a la familia y concretamente a la madre. Son tan acentuadas y persistentes estas posturas descalificadoras mutuas que la manera más adecuada de describirlas parece ser la metáfora bíblica de "la paja en el ojo ajeno y la viga en el propio".

Los siguientes comentarios resultan elocuentes:

(Madres): "Muchas maestras desmotivan a los niños porque, qué pasa, por ejemplo si pasan a tercero pues el maestro casi ni les enseña y eso les afecta en sus calificaciones",

"Aparte es el carácter de cada maestra y muchas no les tienen ninguna paciencia a los niños"

"Imagínense, mi hijo me dice, ay para qué hago la tarea si no me la califica la maestra, luego la maestra ni se acuerda de la tarea que nos dejó",

"En las de Gobierno las maestras no les ponen atención a los niños.. a mi hija la cambiamos de particular a de Gobierno y qué diferencia"

(Maestras):

"Como no les cuesta (la escuela pública), los padres dicen: ahí llévatela tranquilo, no se ocupan. En cambio si reprobó en particular les dan todo el apoyo, hasta les ponen maestro extra para ayudarlo.. en la de Gobierno dicen: maestra ¿qué ha hecho? ¡mi hijo no aprende!",

"Los padres no les tienen interés a los hijos.. eso de la moda de la unión libre.. cambian de pareja cada año.. eso es lo que les afecta a los niños",

"Pues ahora pura familia desintegrada ya lo he visto.. en la Morelos donde estoy, el ochenta por ciento es desintegrada".

Las inferencias de varias maestra sobre la relación entre el deficiente desempeño escolar y los cambios en las formas de conyugalidad parecen dar voz a las inquietudes expuestas por diversos autores ( Andrade , 1998 Tedesco ,2002) sobre las consecuencias de los cambios en la composición familiar para el cumplimiento adecuado de las funciones de la familia.

En relación a las posturas antagónicas descritas ("paja en el ojo ajeno") y la visión unilateral de la situación que parece predominar en ambos polos, parece probable que operen en potencia como especie de "caldo de cultivo" para actitudes contrarias a la interacción favorable y de apoyo en beneficio del niño con problemas de bajo aprovechamiento escolar.

### 3. Madre/Maestra : Ocasiones de Contacto

La descripción de las diferentes ocasiones de contacto que se presentan entre madre/familia y maestra/escuela refleja que son múltiples en el nivel de primaria. Hay juntas generales, juntas mensuales o bimensuales, juntas para ocasiones especiales (festejos, Día del Niño, Día de las Madres y otros). Hay madres que asisten con frecuencia, hay quien no asiste por razones desconocidas, hay quien justifica la no asistencia por razones de trabajo u otros. Hay también el contacto cotidiano implícito al llevar o recoger al niño de la escuela. Al parecer hay más contacto entre familia/madre y escuela/maestra de lo que Lavín (1991, pp.39) señala al considerar que en el ambiente urbano los padres sólo se presentan el primer y el último día de clases a la escuela. Incluso hay algunas madres asiduas a la escuela de sus hijos motivadas por el deseo de "enterarse de qué pasa". En ocasiones, cuando la madre trabaja, es la abuela quien lleva al niño y "se entera".



Por otra parte, tratándose de las juntas escolares (aunque también de los contactos cara a cara, que se exponen más abajo) los comentarios de las madres reflejan una sensación de poco agrado, de mero cumplimiento con algo enfadoso. Textualmente:

(Madres): "Las juntas son una perdedera de tiempo",

"De treinta y cinco o cuarenta que somos nomás van como quince o veinte máximo",

"Incluso a las juntas generales van pocos, nomás va un grupito que quiere tener el control de las cuotas y eso",

"Siempre las juntas son para que demos cuota, dice el director que es gratuita (la escuela) pero que la SEP no da todo",

"Cuando es junta luego tiene uno que esperar a los de otros grupos (que expongan su opinión) y luego ni tiempo da, a uno ya ni le toca, yo por eso ya no voy ..cuando hay junta le digo a mi hija la mayor que vaya",

"En junta (del grupo), si hay problemas con el hijo las maestras dicen el nombre y piden que los padres de ese niño se queden al final para hablar con ellos".

Esto último hace temer a cada quien que se nombre en público a su hijo, quedando consecuentemente expuesto ante otras familias como "papás de niño con problemas". Es posible que parte de la renuencia a asistir a las juntas provenga de este temor. La renuencia de asistir también se relaciona a un deseo de protesta frente a aquellos padres que, según se cree, pretenden "controlar las cuotas".

Como ya se expuso, el contacto personal que la madre tiene con la maestra no se vive con mucho agrado según los comentarios de la mayoría de madres entrevistadas. Testimonio de ello son las siguientes exposiciones que reflejan escasa simpatía.

Textualmente:

"Yo, a la maestra, nomás buenos días y buenas tardes y ya",

"Yo sí procuro ir para ver y preguntar, porque si no no se entera uno de lo que pasa"

"Yo casi no voy.. prefiero (así)"

"El chiste es que le deje pasar a uno el portero porque ahora se pone muy difícil y no deja.."

" Nunca puedes hablar con la maestra, que está ocupada, que no sé qué"

"Yo igual (en mi escuela).. por decir algo, antes que nos dejaba entrar y uno decía: pues yo vi ésto o aquello que no me pareció, y por eso ya no nos dejan entrar",

"En la escuela de mi hija también hubo muchos problemas de esos... y ahora sólo si te dan una tarjetita te dejan pasar".

Despierta desconfianza el carecer de fácil acceso a la escuela. Se sospecha que hay motivos ulteriores, que "algo no ha de estar bien" y que el impedir o dificultar que entren los padres es prueba de ello. Es interesante que una sola madre argumentara en favor de las políticas escolares y de la escasa accesibilidad de las maestras, pues comprendía una elevada pérdida de tiempo de la maestra en horario de clase. También resulta interesante el rechazo mayoritario y categórico que hubo ante esta defensa. Puede inferirse que la versión acusadora y desconfiada tenía mayor peso afectivo que la versión neutralizante.

#### 4. Maestra/Madre: Ocasiones de Contacto

El contacto *maestra/madre* suele darse de las siguientes formas: Según aseguraba la mayoría de las maestras entrevistadas procuran obtener

información directa sobre sus pupilos y la familia de éstos al inicio del ciclo escolar. Procuran conocer a las madres y platicar con ellas, aunque esto depende de si asisten a la escuela o no. Si esto no es el caso encuentran otros canales de información.

Textualmente:

"Al principio siempre trato de hablar con las madres, así uno se orienta.. porque no vienen homogéneos los niños"

"Cuando empieza el año procuramos hablar con las mamás pero no van todas, tampoco van a las juntas.. unas porque no quieren, otras porque trabajan y no pueden estar pidiendo permisos"

"Pero uno se entera de cómo está la familia por las otras mamás.. luego luego empiezan a contarle a uno la historia de cada una"

"También lo ve uno (la situación de la familia) por los niños que vienen a diario descuidados, y les preguntas por qué no te peinas, por qué no te has cortado el cabello, por qué no haces la tarea y dicen, porque vivo con mi abuelita".

Esto último parece ser cada vez más frecuente, de manera que las escuelas - según relatan algunas maestras - han agregado diversas preguntas al formulario de inscripción para saber quién se encarga quién del niño:

"Ya se decidió poner en la inscripción preguntas de con quién vive el niño".

En las declaraciones de maestras se observan algunas de las consecuencias que tienen para los niños los cambios contemporáneos en la constelación familiar tradicional. En este caso, se observa el incumplimiento de las obligaciones escolares (tareas) y los descuidos en aseo y arreglo personal.

### 5. La Mediación Infantil de Mensajes y su Nivel de Credibilidad

De acuerdo a los datos obtenidos, la comunicación entre madre/familia y maestra/escuela no siempre se realiza por información lineal de transmisor al receptor, es decir, de madre a maestra o maestra a madre.

Es más frecuente que sean los niños quienes operen como conducto informador y de traslado de mensajes. Este traslado se caracteriza por asimetría. La línea comunicativa bidireccional más o menos equilibrada sólo se da cuando los niños son muy pequeños y se expresan desinhibidamente. En el contacto con los más pequeños algunas maestras declaran que imploran a las madres :

Textualmente:

"Yo les digo, por favor, si ustedes hablan de mi, no lo hagan delante de ellos porque los conflictúan"

"Recuerden que los chiquitos adoran a su maestra".

En este contexto aclaran (textual):

"Los de primero y segundo, los pequeñitos, son tan tiernos que me llegan a decir 'mi mamá dice que eres una...' (algún apelativo ofensivo que no llegó a precisarse durante la reunión pero que al parecer no necesitaba de precisión puesto que las demás participantes asentían y corroboraban con experiencias propias).

Al parecer, siendo los niños ya mayores, modifican sus contenidos comunicativos y parece haber una cierta adaptación a las circunstancias. En consecuencia, suelen transmitir poca información a la maestra (acerca de lo que haya dicho la madre) pero mucha a la madre (acerca de sucesos escolares o magisteriales). Según múltiples verbalizaciones de las madres entrevistadas,

otorgan alta credibilidad a lo que reporta *su* hijo, aunque no a lo que diga *otro* niño.

. La veracidad del hijo propio está fuera de duda porque "uno conoce perfectamente bien a sus hijos", "yo sé de lo que es capaz mi hijo y de lo que no". La madre no parece creer posible que el hijo propio recurra a falsedad o exageraciones en relación a los sucesos escolares. Por tanto, lo declarado por el hijo propio supera en veracidad incluso a lo que pueda decir la maestra. También lo que llega a afirmar la madre del niño *ajeno* pasa por un tamiz representado por la contra-declaración del hijo propio. Por ejemplo:

"Me dijo una mamá, ¿que no se ha enterado usted que ayer los estuvieron apurando porque la maestra se tenía que ir? le dije no, mi hija no me ha comentado nada de eso, y entonces le pregunto a mi hija: oye mi amor, ¿qué han tenido algún problema con la maestra? no mamá, ¿que ayer los apresuró? no mamá, nomás nos dijo que recogiéramos las cosas porque se tenía que ir y que nos apuráramos. Y dije, ¡ah bueno, eso sí es diferente!"

Es interesante observar que esta versión, que esencialmente no difiere de la de la madre denunciante, tuviera efecto tranquilizador y que el incidente se tornara inocuo porque así lo había determinado la hija *propia*. Implícitamente, el niño *ajeno* había faltado a la verdad (y su madre se había "ido con la finta").

Esto refleja que el punto de inflexión (credibilidad versus no credibilidad) parece estar a veces más en manos de los niños (hijos propios) que en las de las maestras u otros adultos.

Los sesgos informativos también parecen obedecer a que el niño sólo hace escasa referencia al contexto de lo que reporta o de lo que se queja. Esta falta de contexto propicia que se incrementen las posibilidades de

malentendidos y que potencialmente se fomenten fricciones entre madres y maestras. Lo siguiente es ilustrativo al respecto:

Textualmente:

(Maestra): "El otro día me reclamó una mamá ¡oiga, usted le llamó la atención a mi hijo sólo porque había tirado un vaso con agua! le dije sí, ¿pero no le dijo cómo? No, pero usted no tiene ningún derecho a reclamarle. Pues le aventó el vaso de agua a otro niño en la cara y lo lastimó".

Esta miopía selectiva refleja la prevalencia de mecanismos de negación que operan en relación a la interpretación y la adjudicación de significado de las cosas que atañen a la escuela y del papel que juega el hijo propio. De esta manera se estaría contribuyendo adicionalmente a una situación interactiva tensa y cargada de suspicacia entre familia/madre y maestra. Cabe también preguntar qué tan conveniente sea la incuestionada credibilidad otorgada al hijo propio para el desarrollo de su personalidad y para el establecimiento de patrones de conducta que persistirán hasta la adultez.

Alta credibilidad y alta indulgencia están al parecer bastante difundidas entre las madres entrevistadas. Se relacionan por un lado con el amor materno, pero también con una posible sobrevaloración de la capacidad propia para distinguir entre las exageraciones y/o mentiras a que recurre el hijo a su conveniencia y la realidad de los sucesos. Al adoptar la madre la negación como mecanismo defensivo escucha sólo lo que le conviene porque así construye su mundo y en consecuencia puede seguir siendo madre (Pérez, 2004).

## **VII LA PERCEPCION DE MADRES Y MAESTRAS EN RELACION A LOS DETERMINANTES FAMILIARES DEL BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA**

### **I. El Contexto Sociodemográfico**

Pese a haberse expuesto ya los datos socioculturales y demográficos de las madres que conformaron la muestra investigada (Precisiones Metodológicas), hemos considerado conveniente reiterarlos en este apartado puesto que ayudan a una mejor comprensión de algunas de sus percepciones, interpretaciones, definiciones y actitudes.

En términos de conyugalidad, cuatro de las participantes habían sido abandonadas por el esposo/pareja, cinco declaraban ser madres solteras, dos eran divorciadas, cinco afirmaban vivir con el esposo/pareja. Debe subrayarse que la afirmación de ser madre soltera o haber sido abandonada sólo se produjo una vez avanzado el diálogo grupal, nunca al inicio de la reunión ni tampoco durante el "screening" de idoneidad. Se observa así que, tal como lo hace ver Leñero (1994), tiende a haber un encubrimiento de la situación conyugal real. La edad de las participantes fluctuaba entre 26 y 37 años, la de los hijos entre 3 y 17 años. Los niños de primaria cursaban desde tercero hasta sexto años. Tres de ellos habían reprobado año; los demás habían tenido dificultades escolares que se manifestaban en bajo aprendizaje, problemas de conducta tal como inobediencia en el aula y reacciones agresivas, también hiperactividad.

La mayoría de mujeres trabajaban fuera de casa ; cinco sostenían que no trabajaban fuera del hogar. Las actividades laborales cubrían una gama relativamente amplia de ocupaciones : costurera, ventas ambulantes, puesto de quesadillas, cuidado de niños, obrera en fábrica textil, ventas de diversos artículos en tianguis, empleadas en tiendas, empleadas en oficinas de Gobierno. Una participante declaraba ser trabajadora de una instancia del poder judicial federal, tener a sus hijos en escuela pública cercana a la dependencia correspondiente y derivar de ello beneficios diversos tanto por la cercanía como por tener "identificadas" a las maestras de sus hijos y ser identificada por ellas.

A cinco participantes les ayudaban sus propias madres para llevar o recoger a los hijos de la escuela y cuidarlos hasta que regresaba la madre de trabajar. Se procuraba inscribir a los hijos en la escuela más cercana al hogar aprovechando la posibilidad que ofrecen las escuelas públicas de elegir entre varias opciones, generalmente tres.

Algunas de las participantes vivían en casa o departamento propio; otras rentaban en grandes unidades habitacionales multifamiliares; aún otras participantes rentaban habitaciones en vecindades ; casi todas vivían en zonas periféricas muchas veces alejadas de su lugar de trabajo. Entre las delegaciones o zonas estaban : Pensil, Coacalco, Ampliación Torreblanca, Cuitlahuac, Ahuizotla, y otras de similar poder adquisitivo.

Los ingresos declarados oscilaban entre cinco y ocho salarios mínimos. El nivel de escolaridad declarado era de secundaria en ocho casos, preparatoria en uno, y primaria en los demás. Todas las participantes disponían de múltiples enseres en el hogar, abarcando no solamente los más usuales como estufa, refrigerador, una o varias TV, estéreo, sino en algunos casos también teléfono fijo o celular, computadora y algunos otros más.

## **2 Las Situaciones Familiares y su Repercusión Escolar: La Óptica Magisterial**

Se pudo observar una estructura muy similar en las narraciones tanto de *madres* de familia como *maestras* relativas a aquellos factores y circunstancias de índole familiar que se juzgan generadoras de consecuencias favorables o desfavorables escolares y conductuales en los niños de primaria. Esto resultó cierto tanto en los grupos de madres entrevistadas en grupos focales como en las de entrevistas individuales en profundidad.

Sin embargo, esta congruencia identificadora madres-maestras parece darse más en abstracto que en concreto. En abstracto, los requerimientos para un provechoso desempeño del niño en el contexto del ciclo escolar primario son claros y bien conocidos en ambos conjuntos. La diferencia está en que las *maestras* se declaran persuadidas de una significativa deficiencia de cumplimiento de los requerimientos para el desarrollo y la socialización de los niños en el seno del hogar, mientras que las *madres* aseveran lo opuesto. Las *madres* no parecen percibir situaciones de deficiencia socializadora o de cuidados en su propia acción o en su propio hogar. En todo caso trivializan y



empequeñecen toda omisión o comisión personal. Sólo en el caso de violencia intrafamiliar, de abuso, humillación, y abandono del padre se prescinde de esa livianización de responsabilidad. Sobre éste punto se volverá más adelante.

Las *maestras* en base a observaciones y experiencias reiteradas con el desempeño académico y conductual de sus educandos identifican los siguientes determinantes *familiares* como contribuyentes a la desadaptación/rezago escolar: :

Disfunción familiar, mala relación de pareja, violencia intrafamiliar, desintegración familiar, desorganización crónica de la familia, inadecuada alimentación del niño, carencia/insuficiencia de disciplina, distractores tolerados o fomentados por la familia/madre, falta o insuficiencia de enseñanza socializadora del tipo modales, costumbres y hábitos básicos, indulgencia materna excesiva, credulidad excesiva, impaciencia y desidia maternas, descuido materno, los "hijos de abuela", los "hijos de guardería" y otros más.

(Lo anterior no sigue un orden de importancia percibida, puesto que según las maestras casi siempre se presentan en un mismo niño simultáneamente dos, tres o más de estos elementos distorsionantes. Tampoco se trata de una enumeración académica, sino de situaciones repetidamente observadas y que se cree reconocer como desencadenantes o al menos co-desencadenantes de las dificultades escolares de los niños).

Este repertorio de daño potencial (y factual) se enuncia con bastante unanimidad. Se suele atribuir, entre otros, a escasa educación de la madre, al tipo de conyugalidad, a excesiva juventud e inmadurez de los padres, al bajo nivel sociocultural, a fácil abdicación de las responsabilidades paternas, a creciente falta de valores con implícita ausencia de transmisión de preceptos axiológicos, incluyendo moral-religiosos, y otros. Parecen así hacer eco a las observaciones preocupadas de numerosos autores que lamentan la falta de transmisión de valores y la abdicación de responsabilidades inherentes a la familia.

#### a) La Estructura Conyugal Actual y el Descuido de los Hijos

Se constatan cambios profundos en la familia tradicional. Las maestras están convencidas de que una de las consecuencias de la frecuente disrupción del patrón familiar tradicional es el desinterés por los hijos. A veces éstos devienen un estorbo y se les coloca

en guarderías o se les encargan a la abuela. Pero no sólo cambió la estructura familiar tradicional, cambió también el patrón de valores y el laboral. Todos terminan por perjudicar a los hijos según las maestras.

Textualmente:

"Muchas familias ya no están integradas, ya no están al pendiente de los chicos"

".. cambian de pareja cada año, eso les afecta a los niños"

"Es muy alto el porcentaje de madres solteras..en mi escuela es más del ochenta porciento"

"Así tenemos los hijos de guardería, y los hijos de abuela"

"Las abuelas muchas veces ya no tienen fuerzas y no se pueden ocupar del niño"

"Cuando es la abuela quien los cuida es peor, nunca los corrige, los consiente demasiado: pobrecito de mi hijito no están sus padres, y los niños se vuelven manipuladores"

"Los perjudica a los niños que los dos padres trabajen, sí necesitan trabajar pero salen muy temprano y no dan de desayunar a los hijos.. no se organizan, les falta disciplina a ellos mismos.."

"No hay disciplina en ellos como padres, como adultos, de ver qué van a dar mañana, o levántense media hora antes, levanten al niño antes.. si se tardan media hora en desayunar, pues esa media hora réstensela al sueño"

"También hay muchos niños abandonados, sus madres no los quieren, .. En el Internado X de la SEP ves que las mamás no se ocupan.,(los niños) entran a las siete, les dan de desayunar, a la una comen y en la tarde también tienen talleres... uno se convierte en la mamá, les da de desayunar, de comer.. a unos les sirve (éste tipo de escuela), a otros no."

"Las madres tienen malos hábitos, mala organización, se levantan corriendo porque tienen que ir a trabajar, los dejan que se levanten tarde, en muchas ocasiones no les preparan nada (desayuno) .. a veces sí..y ésto es una vez con otra y otra"

"Por lo regular vienen sin desayunar, en el aula se presenta con mucha inquietud y desinterés, a lo mejor es porque quieren tomar alimento"

"No es tanto desnutrición lo que vemos, eso sería en un medio más precario tal vez en el medio rural, pero en nuestro municipio no. Es por las cuestiones familiares, por el descuido y la desidia de las madres"

"Yo creo que son los distractores que tiene el niño, la televisión, los juegos de video.. a algunos padres les interesa mucho que los niños tomen actividades extraescolares, como deportes, y como que olvidan la escuela, ésto viene a repercutir en la escuela".

"Los padres creen que disciplina nomás es regaño, pegar.. y eso no es, la disciplina es la otra cara del amor"

"Mejor que la corrección sea cuando están chiquitos y no que se estén permitiendo las cosas que ahorita se permiten.. la sociedad el día de mañana te va a pegar"

"En el hogar también es importante.. los valores morales, el amor de Dios, no idolatría, sino moral..pero están tan ocupados los padres que no se dan tiempo para practicar esos valores morales".

"No les marcan límites, y allí viene el manipuleo de los hijos".

Aún más inexplicable - y reprobable - les parece la desatención de las necesidades de los hijos reflejada en aquellas madres que no trabajan :

"Pero incluso con las que no trabajan.. si les preguntamos por qué no les dieron de desayunar al hijo dicen: no me dió tiempo, vivo corriendo".

#### b) El Factor Genético como Especulación

De manera aislada se llega a a mencionar un factor genético como originador de rezago escolar: "A veces es genético.. depende desde la concepción",

"Cuando hay partos prematuros hay sufrimiento fetal y eso tiene secuelas". Esto parece asociarse con la constatación de que muchas mujeres dan a luz a edad muy joven:

"Son niñas, tienen quince y dieciseis años, y ya tienen niños",

"Hoy se casan muy jóvenes, a los dieciocho ya son padres y no tienen ni preparación ni dinero".

La explicación genética no parece convincente a otras maestras participantes que encuentran más plausibles los elementos disfuncionales de la familia. Pero siempre, sea genético o no, se insiste en que ninguno de sus educandos es "tonto" pese a su bajo aprovechamiento. Por lo contrario, "hoy en día todos son vivísimos". Se establece una clara distinción entre los pupilos "con los que uno batalla", con aquellos cuya capacidad intelectual pudiera no estar dentro de límites considerados normales. Y aquellos con quienes ellas "batallan" son de intelecto normal e incluso "muy abusados" de manera que las fallas escolares no las atribuyen a un intelecto inferior a la normalidad.

### c) Violencia Intrafamiliar y Alcoholismo

Si bien las maestras señalan la alta incidencia de violencia intrafamiliar y sus consecuencias deplorables, creen aún más frecuente el alcoholismo y por ende más frecuente la exposición de la familia/los hijos a éste cuadro. Las maestras incluso parecen considerar el alcoholismo del adulto (generalmente del padre) como inductor de alcoholismo en los hijos (varones) de apenas diez, once o doce años, pues han observado con preocupación que el padre obsequia al hijo botellas de licor (incluso tequila) en ocasión del Día del Niño:

"..En las mismas primarias se ve, llegan con botellas de vino y cigarros a festejar el Día del Niño o su cumpleaños y los papás lo ven tan natural".

Las madres no suelen comentar mayormente el alcoholismo, aunque sí hay suficientes descripciones de la violencia con que algunas han sido tratadas.

Nos parece que, siendo el alcoholismo un problema de especial gravedad en muchos segmentos poblacionales, como señalan autores como De la Fuente (1997), Almeida (2002), Fromm (1970) y Nieto (1983), con consecuencias comportamentales y económicas serias, consideramos que esta omisión de comentarios de las madres que por otra parte se expresan tan abiertamente sobre las actitudes de su pareja debiera ser objeto de estudio en otro trabajo futuro.

### d) Deficiencias de Alimentación Infantil

Algunas maestras están convencidas de que hay desnutrición en varios de sus pupilos pues han constatado que llegan a la escuela sin desayunar. El niño entra al aula comiendo un tamal o una torta que compró afuera de la escuela y, ante la pregunta de la maestra, afirma no haber desayunado en su casa.

Sin embargo, la mayoría no considera que el epíteto de desnutrición se aplique a sus educandos, ni los actuales ni los que han tenido en años previos. Jamás se niega, desde luego, que la buena nutrición es condición imprescindible para el desarrollo óptimo físico y mental del niño. Pero estiman que si el "desorden" alimentario que

observan casi cotidianamente y que parece ser regla en muchas familias fuera equivalente a verdadera desnutrición ya habría sido perceptible ésta en sus pupilos por la presencia de diversos indicadores como insuficiente crecimiento, escasa vitalidad e incapacidad mental. De hecho, se constata lo opuesto : un alto grado de energía, vivacidad, inteligencia, habilidad mental y manual en los niños sin diferencia de género.

En cambio, sí se observa con frecuencia el descuido en el arreglo y aseo personal del niño ("por qué vienes sin peinar", y otros) ; se trata, según la gran mayoría de maestras, de indicadores de descuido materno, aunque también podría ser descuido de la abuela con la que viven. Ese descuido o negligencia podría relacionarse también con la falta de preparación de desayuno. Refleja, según las maestras, la desorganización materna crónica y su falta de disciplina. No se trata, en los casos que ellas conocen, de miseria económica.

Textualmente:

"Desnutrición no hay, tal vez la hay en el campo. Lo que sí hay es una baja alimentación en las mañanas.. hay falta de alimento porque los padres no tienen un horario, no saben organizarse"

"La causa de su rezago en la escuela puede ser la alimentación.. pero es sobre todo mala alimentación , no desnutrición.. lo vemos en su rendimiento, se ven inquietos, no ponen atención".

"Los niños tienen desinterés en la escuela porque no vienen desayunados, pero no es que las familias no tengan"

"Ya hemos visto que lo regular es que no van desayunados a la escuela, no es que no tengan sino que se levantan corriendo, la mamá tiene que ir a trabajar, los deja que se levanten tarde porque los dejó que se acostaran tarde.. es frecuente que no les prepare nada y así se van.. pero de tener (dinero) sí tienen se ve a diario en lo que le dan al niño para que compre"

"En todo caso le dan el Quik al momento.. incluso entran los niños comiendo su tamal y les preguntamos por qué y nos dicen pues es que no le dió tiempo a mi mamá"

"Para la mamá es muy cómodo. Les da los diez o cinco pesos, ándale pasa a la tienda y cómprate algo... y eso es un día con otro, no nada más a veces"

A ésto se agrega que con cierta frecuencia incluso carecen de un "lonch" adecuado para el recreo:

"Se ve también en las que no trabajan : pasa a la tienda a comprarte tu sandwich, aquí ten dinero, a pesar de que podrían levantarse un poquito antes para preparar un buen lonch".

#### e) La Presencia del Padre como Hecho Sorprendente

Las *maestras* participantes han observado otra señal de los cambios en los patrones familiares/conyugales tradicionales. No se comenta con preocupación pero sí se constata con sorpresa. Se trata de la relevancia creciente (aunque aún minoritaria) del hombre en el ejercicio del "clásico rol materno". Se asevera que ahora es a veces el padre quien se queda en casa y la mujer la que sale a trabajar, que es el padre quien se presenta en las juntas escolares, que es el padre el que se ocupa de los hijos. Habría así una nueva forma de organización familiar de la que aún no se tiene claro si es o no funcional.

Textualmente:

"Ahora para el hombre a veces es difícil encontrar trabajo, es más fácil que la mujer lo encuentra y el hombre esté en casa".

"En las juntas ya ves muchos papás, bueno no son muchos, pero sí.. es algo que llama la atención".

"Tengo un niño que la mamá se fué a Estados Unidos a trabajar, el papá está aquí y se ocupa de los hijos".

Es interesante que también algunas mujeres se refieran a la "nueva" participación del esposo en todo lo que concierne a los hijos. Pero según ellas su intervención es autoritaria y demandante y prefieren "que no se meta" porque es "superexigente". ¿Se podría especular acaso sobre una nueva fuente de conflicto intrafamiliar?

También este fenómeno, el de la creciente participación del hombre en las ocupaciones tradicionalmente consideradas como de competencia de la mujer debiera ser objeto de un estudio ulterior al igual que la aparente resistencia femenina ante ese hecho.

#### f) ¿Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad - TDAH?

Llama la atención la frecuencia con que las *maestras* en ambos grupos focales se refieren a una actividad notoriamente agitada de diversos niños, que ven como falta de atención

y de concentración “porque quieren salir a jugar” o incluso “por falta de alimento”. También algunas *madres* se muestran asombradas ante la inquietud de sus hijos y llegan a manejar términos como “hiperactivo” e incluso “superhiperactivo”.

Sin embargo, ni en *madres* ni en *maestras* de la muestra estudiada hubo mención espontánea de la posibilidad de que en algunos casos pudiera tratarse de TDAH que, según la literatura (Valadez, 2001; Biederman, 2001), es un problema más común en los niños de lo que suele pensar.

#### g) Valores, Hábitos y Costumbres

La mayoría de *maestras* entrevistadas interpretan algunas de las conductas de sus pupilos como mengua de valores familiares en el proceso de socialización. Mencionan el uso de lenguaje ofensivo, las actitudes de reto, la pereza, el frecuente recurso a la mentira, la desobediencia, la manipulación. Al parecer, el lenguaje en muchos niños se caracteriza no sólo por ofensivo sino por la gran pobreza de vocabulario.

Las maestras suelen coincidir en la causa de ello. Según la mayoría de ellas los padres y madres son excesivamente permisivos con los niños aunque alternan permisividad con repentinos brotes de autoritarismo que tampoco lo favorecen; dan muestras de escasa responsabilidad; exhiben fácilmente violencia hacia el exterior y a veces hacia el niño. No es difícil que recurran a la agresión cuando alguien pretende corregir al niño (sobre éste punto se volverá en el Capítulo III):

Textualmente:

"Cuando queremos corregir al niño nos dicen los padres, si yo no le llamo la atención, mucho menos usted"

"Si les llegamos a llamar la atención, los papás lo ven como si estuviéramos agrediendo al niño... uno no les puede decir nada, regañar o incluso mirar feo"

"A los niños los están educando sin valores. Son ahora altaneros, mentirosos, groseros y contestones"

"En mi grupo hay demasiadas divorciadas, separadas o madres solteras.. les permiten todo a los hijos porque se sienten culpables y les dan todo. Púes el niño se cree ya con derecho a todo".

"Eso de que ni la mamá les pueda llamar la atención! dicen : yo como mamá no le puedo llamar la atención... eso no se había visto en los veintitres años que tengo de dar clases!"

"Los padres ahora abdican de su responsabilidad.. antes la mujer se hacía responsable de los hijos si el matrimonio no funcionaba. Ahora ya no.. ahora los niños van al garete, la abuelita cuida y qué hace?, está con que pobrecito de mi niño.."

"Todo se maneja ahora con pobrecito, y es un manipuleo de los niños... la labor de uno se vuelve muy difícil"

"La abuelita cuida o a veces el papá.. el papá dice una cosa, la mamá otra, y el niño se dirige hacia lo que le da la gana".

Dentro del rubro de mengua de responsabilidad paterna y falta de enseñanza de hábitos y costumbres elementales las *maestras* constatan las siguientes carencias en algunos niños de los primeros años escolares.

Textualmente:

"Yo que tengo puros chiquitos (haciendo referencia a niños de 6 y 7 años), uno tiene que enseñarles muchas veces a sonarse la nariz porque no saben ni sonarse, a que cuando vayas al baño tienes que lavarte las manos, tienes que usar papel de baño, que la toalla lávate bien las manos porque me dejas la toalla negra, no corras, toca la puerta, da las gracias, di por favor, siéntate, enderézate, cierra la boca cuando comas, no tires la comida, límpiate la boca... "

"En mi grupo también pasa.. esas cosas elementales no deberían ser problema de la escuela, sino hábitos de casa"

"Uno los tiene que educar porque las madres no saben, no están educadas ellas mismas, su problema es la falta de educación, la falta de valores, la falta de padre"

"La madre se desentiende, para ella es más práctico decir ahí siéntate a ver la tele o salte al patio no me des lata.. o con la comadre a platicar o a dormir la siesta o simplemente salte porque no te quiero ver.. sácate la pelota o la bici..y no se toma la molestia de ver con quien está y poner un límite."

Como un ejemplo grave de falta de valores y responsabilidad materna se habla con especial preocupación de la escasa prudencia de algunos padres que, como se expuso



arriba, parecen inducir a los hijos varones entre diez y doce años a ingerir bebidas alcohólicas.

Textualmente:

"El papá les da hasta una botella de vino el Día del Niño.. llegan los niños con su botella y con cigarros"

"A los de quinto y sexto los dejan que vayan a las tardeadas los viernes a las cinco cinco.. lo ven tan natural...pero no se dan cuenta de que no toman refresco sino cerveza"

"Algunos papás le dan de regalo al niño una botella de tequila.. le pregunté a un papá que por qué y me dijo : pues nomás".

### **3. Las Situaciones Familiares y su Repercusión Escolar : La Optica Materna**

Cuando las *madres* hacen referencia a las dificultades escolares y comportamentales de sus hijos mencionan con vehemencia y alta carga emotiva sus propias circunstancias difíciles, el abandono de la pareja, las escenas de agresión y humillación, la violencia que han sufrido. No les queda duda alguna de que estas situaciones han representado un alto daño para sus hijos, y han repercutido en su rendimiento escolar.

(Al escucharlas, a esta autora le parecía estar escuchando/leyendo a Almeida (2002), Bermúdez (1955), Castañeda (2002), Díaz-Guerrero (2003), Fortes (2002) , Nieto (1979) y otros estudiosos de la realidad de nuestro medio que exponen la persistencia de actitudes de supremacía machista, autoridad paterna rígida, agresividad física, alta incidencia de ausencia paterna).

#### **a) La Re-Significación de la Conducta Propia**

Las madres entrevistadas parecían re-significar fácilmente la conducta propia. Ya se mencionó la tendencia de la mayoría de madres entrevistadas a refugiarse en la negación cuando a sabiendas de las características contextuales familiares que propician un buen desenvolvimiento personal y escolar de los hijos, y pese a su enérgica desaprobación de aquellas familias que no cumplen con semejantes requisitos básicos ("mi vecina"), parecen aceptar esto sólo en pocos rubros a sí mismas o a su familia cercana. Aún puestas a reflexión difícilmente logran reconocer fallas propias en su manejo de la educación y la

preparación social-cultural del niño. Parecen tener una sólida autoimagen idealizada que refleja sus propias virtudes y que la confirman cuando se enteran de que otros niños envidian a los suyos.

Dada la tendencia a depositar la responsabilidad en la escuela y/o maestra se tienden a hacer una relación minuciosa de todo aquello que hacen por ayudar al niño en sus tareas escolares, la revisión cotidiana o semanal de sus cuadernos y útiles, la atención prestada a su ropa y limpieza, la aceptación de consejo psicológico cuando hay violencia/ausencia del padre, la atención protectora dada a las querellas del niño, y la sólida enseñanza de valores.

Textualmente:

"A mi hijo otro niño le pide que le dé de su torta porque no le gusta la que su mamá le da porque le da todos los días torta de huevo, todos los días, y como mi hijo trae todos los días diferentes porque yo sí le vareo (sic) y después le decía que me diga que si no le podía mandar una para él. Esa es la confianza de padre a hijo" (traducción: "A mi hasta los hijos ajenos me tienen confianza, él a su propia madre no se la tiene").

"Yo todas las tardes me siento con mi hija para ayudarle en las tareas, una vez estuvimos desde las dos hasta las diez de la noche porque le dejaron tanta tarea.. allí sí hablé con la maestra y le dije que no les dejen tanta" (traducción: "que no me dejen tanta tarea")

"Yo al menos en mi caso soy la que se sienta y revisa y hasta le digo, por qué si no entendiste no alzas la mano.. pero hay mamás que veo que los dejan, no ponen interés"

"Siempre los llevo (a la escuela) y voy por ellos, siempre ando con ellos para allá y para acá y luego las vecinas dicen que por qué, que se vayan solitos. Yo digo no. Otras mamás nomás se asoman y les dicen : vete, nunca he visto que se vayan con ellos, jamás, y no trabajan ni nada".

#### b) Justificadores Neutros del Rezago Escolar

En ocasiones el bajo rendimiento escolar se relaciona con vicisitudes que pueden calificarse como usuales de la vida cotidiana : cambios de domicilio, cambio de escuela, cambio de turno escolar.

Ciertas situaciones de crisis se juzgan inevitables. Incluso la repetición de grado se considera justificable a la luz de algunos sucesos desequilibrantes y se cree saber que el efecto perturbador para el niño será transitorio y éste requerirá de cierto tiempo de adaptación. Por eso la madre los vive en forma relativamente ecuaníme y sin preocuparse en demasía.

Textualmente:

"Falleció su abuelito y le afectó mucho, en septiembre falleció y bajó en la escuela, eso influye mucho"

"Si cambian de escuela se les quitan las ganas de estudiar"

"Lo cambié de matutino a vespertino porque había muchos niños en la mañana, pero lo resintió.."

"También el cambio de domicilio los desnivela. El mío reprobó..ya la maestra nos había dicho que iba a reprobar".

#### e) Problemas de Pareja. Violencia Intrafamiliar y Alcoholismo

Al parecer, las madres participantes evalúan los "meros pleitos", el "hacerse de palabras" con la pareja como formando parte de la convivencia conyugal. Reflexionan poco sobre el impacto de estas fricciones intra-pareja en los hijos o de las consecuencias del lenguaje muchas veces insultante en el propio lenguaje de los niños.

Pero también hubo varios casos en la muestra estudiada en que la relación de pareja se había tornado maltrato severo : violencia, abuso, agresión verbal y físicos recurrentes que iban en aumento. También había numerosos casos de abandono precedido la mayoría de veces por violencia, golpes, humillación y daños emocionales y físicos. Quedaba claro que la mujer ofendida no sólo había sufrido en lo personal sino cobraba conciencia del daño a los hijos, con frecuencia presentes en muchas de las escenas. En ocasiones se hacía referencia al ex-esposo solamente como "esa persona", quizá en un esfuerzo por crear la mayor distancia emocional posible.

**Textualmente:**

(Pleitos): "Los problemas que tiene uno con el esposo los cargan a veces (los hijos) y les quitan las ganas de estudiar.. con la pareja es mejor salirse para que no escuchen pero entonces ya no hacen la tarea"

"En ese momento (del pleito) no piensa uno y además los niños ahora son muy listos, si uno dijera ahorita vengo ya sabrían que es para que no escuchen" (traducción: "no tiene caso frenarse porque de todas maneras los niños ya saben")

(Maltrato y abandono): "La cuestión es que me separé de mi marido porque me golpeaba"

"Ya no me da pena decir que sufrí de violencia intrafamiliar.. mi hijo lloraba mucho, le afectó mucho"

"Mi niño presenciaba todo, a esa persona le dió mucho por golpear, me golpeaba y a mi hijo desde chiquito le dió mucho por gritar y golpear"

"Mi hija ahora ya tiene doce años y es muy fuerte porque me dice, mamá ya no llores ya no me importa que no tenga papá".

**d) La Escuela como Rescate frente a la Violencia Intrafamiliar**

Resulta importante la transformación que llega a operarse en la actitud crítica de algunas madres respecto a la escuela cuando ellas han sufrido agravios serios como los descritos. Tal como se pudo colegir por las exposiciones de madres que habían sufrido abuso y abandono, se aceptaba con agradecimiento la ayuda que maestras/escuela llegaban a brindar.

**Textualmente:**

"De la escuela me mandaron con una psicóloga es en el DIF, con un pase me mandaron , y allí nos ayudan a sacar todo lo que traemos"

"La psicóloga nos dijo que desafortunadamente uno como mamá tiene que entender que los hijos no nos pusieron en la mala elección del papá"

"Yo también era madre soltera y a mi hija sí le afectó, yo fui a otra institución (no DIF) y allí me cobraban diez pesos y también tuvo que ir mi hija"

"Hay muchas mamás (en la escuela) que tienen un problema así (violencia y abandono), hay unas escuelas en que tienen psicólogo pero son las de paga... allí enseñan cómo se pueden resolver sus problemas"

Parece claro que en estas circunstancias el campo fenoménico queda dominado por la disfunción familiar. La atención se centra en la propia desgracia y se agudiza al máximo un sentido elemental de protección hacia los hijos, reconociendo entonces el origen de los problemas escolares como consecuencia la degradación familiar. Palidece cualquier otro motivo irritante ante el peso de la destrucción conyugal.

#### e) Las Circunstancias Escolares como Motivo de Irritación

No es permanente el anterior estado anímico. La visión de la escuela como sitio de auxilio domina sólo durante el período álgido de las experiencias conyugales traumáticas, el período de duelo. Cuando entran en operación los elementos reparadores de duelo parece instalarse en algunas madres un sentido de protección agudo que la lleva a enfocar el ámbito escolar como uno en que el hijo potencialmente puede sufrir daño, puede ser vulnerado. La madre parece volverse sobreprotectora, queriendo evitarle todo contratiempo al hijo. Se muestra severamente crítica de lo que ve como ineficiencias escolares en docencia o administración.

Textualmente:

"Esta maestra no hace nada. Le pregunto a mi hijo, qué hicieron hoy? qué? nomás eso? Sí, es que la maestra llegó tarde.. Bueno, eso es el colmo"

"El año pasado la maestra les decía que no se ensucien el pantalón. . no tiene por qué reclamarlos eso!" (traducción: "que le importa a ella si mi hijo se quiere ensuciar el pantalón")

"A mi niña el año pasado le tocó que le cambiaran la maestra cuatro veces, y luego a todos los pasaron de año. No les quedaba de otra, pero qué desorden. Y así luego van arrastrando (las deficiencias de aprendizaje)"

"Yo siempre le pregunto a mi hija: dime, ¿hay algo que no te parezca en la escuela?"

"Supe que la maestra les dijo tontos a los niños. Eso es muy grave. Les afecta su autoestima".

#### f) Cambios en la Estructura y Roles Familiares

Los cambios que ha sufrido la estructura familiar no es tema novedoso para las madres ; ellas mismas los han constatado personalmente y observan a su alrededor una diversidad de modelos de convivencia.

Pero conviene recordar que las mujeres entrevistadas no revelaban con soltura su estado civil real. Al inicio siempre se declaraban casadas. Sólo más tarde y siempre y cuando se hubiera establecido un ambiente de compañerismo se producía la apertura: en cuanto una participante revelaba su real situación de madre soltera o abandonada, las demás hacían lo mismo : "Yo también soy madre soltera", "yo soy madre soltera con tres hijos", "mi esposo nos dejó, a él no le importaron sus hijos", "aunque soy madre soltera y trabajo sé darme mi tiempo para atenderlos".

Las reticencias encontradas en las madres entrevistadas acerca de su estado civil confirmarían lo expuesto por Leñero (1994) de que es probable que los datos oficiales sobre conyugalidad y composición familiar adolezcan de subestimación precisamente porque para muchas mujeres el ideal personal y social vigente sigue siendo el matrimonio biparental.

#### g) La Alimentación Infantil

Las declaraciones *maternas* sobre el desayuno y el lunch escolar de los hijos contrastan con las de las *maestras*, arriba expuestas. La falta de desayuno lo justifica la madre con inapetencia matutina del niño. La falta de lunch se niega o se cree compensar adecuadamente al proporcionarle dinero para que compre lo que desee.

Textualmente:

"En la mañana no les da hambre y no hay que forzarlos. . les hace daño"

"Yo le doy para su lonch, le doy diez pesos"

"Yo igual. Aunque hay unas mamás que les dan hasta veinte pesos con tal de que no les pidan más en el día"

"Pues yo le doy quince pesos diarios pero sí les doy algo para que se lleven pero saliendo siempre se les antoja algo"

"Yo en la mañana su Choco-Milk y le doy además dinero para que compre"

"A un amiguito de mi hijo su mamá le da diario cincuenta pesos, pero ella tiene un puesto frente al Hospital X".

Es posible que las madres entrevistadas hayan exagerado el monto de dinero que proporcionan a los hijos. Pero aún sobredimensionando su propia generosidad, el gasto regular parece sorprendentemente elevado dado el nivel socioeconómico declarado y en virtud de que hay generalmente varios hijos a quienes habría que dotar de manera similar. Por otra parte hay que recordar que las maestras mismas confirman las altas erogaciones, por lo que pierde sustento la probabilidad de alarde materna alejado de la veracidad.

Aquí pudiera tratarse de una compensación materna a su propia conciencia culposa. Pero podría ser también un ejemplo de escasa capacidad de previsión y organización de la economía familiar.

#### h) Los Desayunos Escolares

En el contexto de la alimentación infantil merecen especial mención los desayunos escolares proporcionados oficialmente. Según madres y maestras consisten en un cuarto de leche, galletas y una palanqueta, algunas veces incluyen jugo o fruta y variedad de sabores de leche. Son proporcionados por el DIF, sin embargo no todas las escuelas primarias los reciben. El costo es de cincuenta centavos (sesenta, según algunas madres).

Entre las madres entrevistadas se observó una tendencia a considerar "esos desayunitos" como adecuados para niños cuyas madres no les proporcionan desayuno "porque no tienen". De esta manera el desayuno escolar ha adquirido connotaciones de

pobreza o de negligencia materna, o sea una imagen que ninguna madre – al menos de las entrevistadas - quiere proyectar.

Textualmente:

"Yo les doy su Choco-Milk o lo que sea.. uno como mamá no dice nomás vámonos y ya.. pero hay papás que igual no les dan (nada)"

"La mayoría de mamás son así (no proporcionan desayuno a los hijos) por eso son los desayunitos esos porque ya me tocó verlos que entran a formación por así decirlo a las ocho y entra la coordinadora de los desayunos y chun chun chun les van dando la leche, el pan y la galleta o lo que sea, y órale desayúnenselo"

"No sé por qué, pero en la mía no les dan"

"En la mía sí dan, además lo cobran tiene un costo ahorita de \$2.50 a la semana o sea cincuenta centavos diarios.. pero nosotros no los queremos porque nosotras sí tenemos la fortuna de darles de desayunar...pero está bien para los que no tienen".

Aisladamente se confiesa también:

"Si por flojera o lo que sea (sic) no le pude dar de desayunar, ya sé que llegando a la escuela a las ocho, ocho y media a más tardar mi hijo ya tiene una galleta y un medio litro (sic) un cuartito de leche".

En algunas escuelas parecen haberse suscitado problemas de aceptación de los desayunos. En las juntas con padres de familia las maestras han mostrado botes de basura en que los niños han tirado su dotación sin tocarla. Por esa razón se les ha dado carácter opcional sugiriendo a los padres votación al respecto ya que la escuela no cuenta con instalaciones de refrigeración para guardar sobrantes. Según una madre, en la escuela de sus hijos los padres votaron en contra de la distribución pues predominó el temor de que a los hijos se les llegasen a proporcionar alimentos del día anterior.

Textualmente:

"Los niños los tiran... se ve que tiran el cubo de leche o el plátano o la galleta, es dinero tirado a la calle porque ni se los toman; es que no les gusta"

"Hay muchos niños que no los quieren"



"Es cuestión de educación, porque hay muchos padres que en lugar de darle por ejemplo un vaso de leche o equis, pues no les dan dicen toma diez pesos y te compras lo que tú quieras"

### i) Trasmisión de Valores y Hábitos Sociales

Las madres entrevistadas no coinciden con la opinión escéptica de las maestras en cuanto a laxitud en los esfuerzos socializadores de los padres para enseñar valores, hábitos, costumbres y disciplina. Están convencidas de que todo ello forma parte sólida de sus enseñanzas cotidianas.

La mayoría subraya que siempre, o "casi siempre", revisa tareas, abandona otros quehaceres domésticos para ocuparse de los hijos, ha sabido establecer rutinas de cumplimiento de obligaciones y deberes aunque trabajen fuera de casa y además siempre vigila que éstas se cumplan. Se insiste en la importancia de disciplina, orden y responsabilidad, y se eleva éstos a nivel de tradición de familia que fué asimilada en la casa paterna y está siendo transmitida a los propios hijos como valores indubitables. Llama la atención que en sí la idea de disciplina encuentra apoyo mayoritario de las madres entrevistadas. Se le otorga significado de límites del deber ser en la vida social; el mismo apoyo se expresa respecto a los valores. Pero el apoyo, una vez más, parece ser predominantemente retórico. En la práctica hay tendencia a delegar la enseñanza de estos valores en la escuela/maestra: "...para eso lo mando a la escuela".

Pero es otro el cuadro en cuanto a los derechos de los niños. Se les tiene fácilmente en la boca, preocupa que se cumplan en el hogar y aún más en la escuela, pareciera además que se pueden aumentar según las necesidades: "derecho a divertirse", "a no trabajar tanto", "a no estudiar tanto", "a ver la televisión". Es decir, hay no sólo aceptación verbal de los postulados sino esfuerzos por ponerlos en práctica. Como parte de estos derechos parece figurar una virtual "prohibición" a dar órdenes al niño. Se asegura que: "uno casi no los manda", "¡no, casi nunca!" (por ejemplo, si el niño se resiste a acostarse a hora conveniente).

La preocupación con la defensa de los derechos de los niños parece acompañarse en ocasiones con una observancia deficiente de ciertos

aspectos básicos de socialización infantil, terminando en una especie de "laissez-faire".

Da la impresión de que en algunas madres la asimilación de postulados de los derechos tiene un carácter asimétrico en relación a las obligaciones. De los primeros hay clara conciencia, no tanto, al parecer, de las segundas.

Estando convencidas las madres entrevistadas de que se ocupan cuidadosamente de la transmisión de valores como orden, respeto, disciplina, cumplimiento de los deberes escolares y otros, hay lamentos de que no en todas las familias rijan los mismos altos principios, también preocupación porque se asume que las maestras no imponen suficiente respeto de un niño a otro; los lamentos se acompañan de autoelogios que subrayan la ejemplaridad de la conducta propia y la firmeza en la impartición de valores.

Textualmente (*Madres*):

"Ahora ya les vale a muchos papás, ya se perdió el respeto, ¡cuándo mi papá me hubiera permitido...! yo eso lo veo con mucha tristeza"

"Los niños tienen derecho a divertirse, a estar con sus amigos, a no estudiar tanto, a ver la televisión, a tener tiempo con su familia, a no estudiar tanto"

"Las maestras no los deben poner a trabajar tanto,(los niños) tienen derecho a descansar"

"Hay niños que luego se burlan de otros, no sólo en el recreo sino en el salón, ¡y la maestra nomás dice ay dejen de estar molestando, es todo lo que dice y claro no le hacen caso!" (traducción primera: la maestra no cumple con la enseñanza de un valor como el respeto a los otros; traducción segunda: no vaya a ser que alguna vez se burlen de mi hijo y la maestra sólo reaccione con tibieza).

"A mis hijos les he dicho comen primero, luego una hora su programa pero nomás una hora, luego alzan y luego se ponen a hacer la tarea, pero en la mesa nada de que acostados o en el sillón"

"Yo no reviso a diario sus cuadernos porque trabajo, pero sí una vez a la semana y así ya me doy cuenta si trabajan"

"Entre mis hermanos soy la única que les revisa las tareas, aunque dice mi hermana que hago mal porque a mi hija la estoy haciendo dependiente"

"Al grande (sexto año) no le puedo ayudar porque ni le entiendo, para que estoy encima, pero sí estoy al pendiente me doy mis vueltas"

"Dice la maestra que la mayoría de madre no revisan, que de diez nomás cinco" (gratifica saberse entre las cinco madre que sí cumplen con sus obligaciones).

Como anécdota curiosa con la cual una madre parecía querer subrayar su involucración en el trabajo escolar del hijo y por ende el cumplimiento escrupuloso de su rol materno, se expuso con algún desconcierto la versión moderna que el hijo le había dado acerca de los Niños Héroes :

"Mi hijo que ya va en sexto le pidieron una monografía de los Niños Héroes y me dice que ésto y aquello, y le digo que ellos se despeñaron, y me dice no no es así, es verídico, el que se lanzó con la bandera fué porque estaba tomado" (sic).

Una de las madres entrevistadas descartaba las críticas sobre supuesta insuficiencia de enseñanza de orden y disciplina en escuelas públicas:

Textualmente:

"Pues en la que están mis hijos sí hay (orden y disciplina) y es escuela de Gobierno.. yo creo que no es tanto de si es de Gobierno o no pues la mía me beneficia mucho, depende mucho del nivel de los maestros porque en la mía se les enseñó a ser muy ordenaditos, y es que allí la mayoría son hijos de las trabajadoras de X (una instancia del Poder Judicial Federal), y haga de cuenta que los maestros son lo mejor que puede tener la escuela, los tenemos identificados y a nosotras nos identifican, eso nos ha beneficiado" (sic).

#### j) El Lenguaje Ofensivo

Tanto *madres* como *maestras* se declaran molestas e indignadas ante el vocabulario usado habitualmente por sus hijos/educandos y que consideran falto de propiedad y buenas costumbres. Se lamenta que semejante lenguaje se haya vuelto común, y se atribuye esta expansión a la influencia negativa tanto de amigos como de la televisión (sobre ésto se volverá en el Capítulo IV).

Textualmente:

“¡Las palabras que dicen ahora.. que te voy a matar, que me las vas a pagar.. cada rato y eso aprenden en la tele... y ese chico cómo agrade al papá y le dice huevón!”

“Dice mi mamá que por lo visto ahora todos se llaman igual “guey”.

#### **4. Incidencia de Bajo Aprovechamiento Escolar según la Optica Magisterial**

En opinión de la mayoría de *maestras* el bajo rendimiento escolar y los problemas de conducta son tan frecuentes y están tan extendidos en el ciclo primario que se puede hablar de “casi todos” los alumnos. Aunque ésto parece ser más bien una exageración retórica que una realidad, el consenso permite inferir que se trata de un fenómeno al que el magisterio suele enfrentarse con regularidad y mayor frecuencia de lo que pudiera pensarse. Pero conviene repetir algo ya se asentó en páginas anteriores : no se constata deficiencia intelectual en los niños rezagados o de mala conducta. A ninguno de los pupilos se le considera inepto o lento, ninguno es "tonto". Así se estaría cumpliendo con la primera de las condiciones básicas para poder hablar de rezago y mal aprovechamiento escolar : la capacidad intelectual dentro de límites normales.

En consecuencia : las *maestras* al constatar en muchos niños deficiente rendimiento académico pero ningún signo de deficiencia intelectual; que sí en cambio se observan repetidamente signos de descuido en apariencia, alimentación, educación, modales, y cumplimiento de obligaciones escolares, consolidan su convicción de que las familias son quienes cumplen tan sólo precariamente con su tarea paterno/materna de socialización y enseñanza de normas comportamentales requeridas para un desenvolvimiento adecuado en el contexto escolar y social : "Tal vez sea también por la baja educación de la mamá; si ni ella sabe", “los malos hábitos vienen de casa, tu familia es tu núcleo.. uno quizá puede modificar ciertas conductas pero lo que es de casa es fundamental”.

## **VIII LA PERCEPCION DE MADRES Y MAESTRAS EN RELACIÓN A LOS DETERMINANTES ESCOLARES DEL BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA**

En el capítulo que antecede se expusieron los datos con los que algunas madres y maestras participantes en esta investigación justifican sus convicciones en relación a los elementos familiares que inciden en el desempeño escolar de los niños, especialmente el bajo desempeño..

Se hizo referencia a la propensión de las madres a minimizar los factores que pudieran comprometerla a ella, trivializando el papel familiar/materno como potencial desencadenante de las insuficiencias escolares de los hijos. Se explicó igualmente que las maestras afirman lo opuesto y señalan múltiples áreas de deficiente conducta materna, cosa que creen poder comprobar con sus observaciones cotidianas de los niños y con el conocimiento que han adquirido a través del tiempo acerca de actitudes y conductas de las madres de sus educandos.

Un fenómeno similar aunque invertido apareció en relación a los determinantes escolares de la inadaptación y bajo aprovechamiento escolar que se exponen en el presente capítulo. La mayoría de madres creen estar frente a un conjunto de circunstancias escolares, sobre todo visibles en el magisterio, que contribuyen en forma importante al bajo aprendizaje de los hijos.

### **I El Mundo Perceptivo Materno frente a la Otridad Escolar/Magisterial**

#### **a) Multiplicidad de Areas Escolares Deficientes**

Según la mayoría de madres hay numerosas áreas de deficiencia escolar que operan como inhibidores de la buena calidad educativa. Se les concreta en una especie de estructura tripartita que abarca al magisterio, la dirección, y los aspectos administrativos.

A partir de ellos las *madres* construyen una narración justificadora que explica los resultados escolares insatisfactorios de los niños. En términos generales se hacen señalamientos respecto al tamaño numérico de los grupos, las características de temperamento, carácter, actitud y conductas de los maestros, suspensión de clases, ausencias y privilegios magisteriales, exceso de trámites administrativos, cuotas elevadas, insuficiente mantenimiento de instalaciones escolares, y otros más. Como se expondrá posteriormente, en su mayoría se trata de señalamientos que múltiples autores en nuestro medio han hecho en numerosas ocasiones : es como si las madres no descubrieran nada nuevo, pero lo interesante es que manifiestan prácticamente lo mismo que los expertos pero por vivirlo personal y cotidianamente en virtud de tener hijos en la escuela. Textualmente:

"Claro que no aprenden, es por sobrecupo.. si ponen hasta cuarenta niños"

"Si la maestra se embaraza le dan su incapacidad y no ponen otra maestra sino juntan los grupos y entonces son muchos niños, la maestra no puede con todos".

"Yo digo que es mejor ponerlos en la tarde porque no son tantos niños y les ponen más atención.. pero a mi hija la maestra que le tocó en la tarde daba en la mañana y era neurasténica con los niños porque ya llegaba al segundo turno y mi hija decía que ya no quiero ir a la escuela, y que ya no quería ir porque la maestra grita mucho. Los niños le tenían pavor"

"Algunos maestros sólo van a tomar su cafecito al salón. Mi sobrina me dice: en lo que la maestra toma su café y pone su grabadora con música...¡pero cómo es posible que la maestra ponga su música en el salón! le digo a mi cuñada, yo que tú ya hubiera ido a la coordinación, a la SEP, no sé, porque si la directora no se da cuenta, ¡cómo es posible!"

"Pues será porque los papás no exigimos..."

"Tambien es ahorita por la ética de los maestros porque ya no toman su profesión como la tomaban antes, porque cuando yo iba éramos cincuenta y ya en primer año sabíamos leer, en segundo multiplicar, y ahorita los maestros son de una flojera..."

(Respecto a suspensión de clases y días festivos) "En la escuela de mis hijos por lo regular los viernes no hay clases que porque hay junta de los maestros, que porque un curso, que por no sé qué".

"En la mía nomás un viernes al mes no hay clases, pero eso sí los demás viernes se van a las doce, pero se supone según la Secretaría que salen a la una".

"Así que, imagínense, nomás saquen cuentas del tiempo que les dan a los niños, es muy poco.. así no aprenden"

"Y luego las vacaciones, y el Día del Maestro, bueno, hacen su puente, el Día de la Amistad, el Día del Niño, el Día de la Madre, las Fiestas Patrias, el Día de Muertos, eso sí el año pasado el Día del Maestro faltaron toda una semana, es que dicen que es un día que les da el sindicato, otro día porque se los da la escuela y otro día porque hacen festejo"

"No sé si es necesario que la supervisión sea más estricta o qué pasa.. hay maestros que de verdad son..."

"Buenos maestros, de diez cuando mucho tres o cuatro.. y eso ya es mucho"

"Aunque en el Estado (de México) yo he visto que está pésima pésima, creo que peor que aquí, que no vino el maestro, o que está chacoteando, o que hoy no hay clases y a fin de mes tampoco y así se la pasan.. que hay convivio de ésto y ésto y ésto, pero calidad de clase no la tienen"

"No sé si se dieron cuenta, hasta el mismo Presidente lo dijo, no sé en que estudio que hicieron México fué el más bajo en aprendizaje... pero ¿cómo no dijo yo le pongo atención a esos problemas de los niños?"

Además de la sensación de impotencia ante las fallas que objetan,, en las madres parece reflejarse cierta propensión a confiar en que sean otros, en éste caso la máxima autoridad del país, quienes solucionen sus problemas. Por otra parte llama la atención que haya habido conocimiento del estudio PISA y del bajo lugar obtenido por México en esta evaluación, aunque en este caso se haya tratado de una sola madre. Esto fundamentaba aún más sus opiniones críticas.

#### b) Privilegios Magisteriales Percibidos

Las madres señalan como peso especial sobre la eficacia educativa lo que perciben como un gran número de privilegios y facilidades otorgados a los

maestros, mismos que reducen significativamente la jornada laboral normal. De esta manera, se ha consolidado la convicción de que el tiempo que realmente dedica la maestra a diversas actividades pedagógicas durante la jornada docente se reduce considerablemente. Tampoco se ve con buenos ojos que la directora se ausente.

Textualmente:

"Tienen muchos privilegios, por ejemplo, las que tienen niños más chicos que van al Kinder les dan permiso a que los vayan a dejar y que vayan por ellos, y eso en su horario de trabajo".

"Las de mis hijos faltan mucho, y la del más chico, cuando no se enferma ella se enfermó su hija, o que va a ir al ISSSTE".

"Luego se salen a cambiar su cheque, o se van a platicar con otras.."

"Cuando voy al tianguis, luego a la directora me la encuentro allí que está comprando su mandado, como a las doce, y la saludo y allí está... digo, empezando por ella!"

### c) Generosos Beneficios y Prestaciones

Las madres entrevistadas estiman que no sólo la jornada laboral sino la duración del tiempo de enseñanza efectivo quedan reducidos a lo largo del tiempo debido a la generosidad en el otorgamiento de facilidades relacionadas con incapacidad, embarazo, jubilación y otros que otorgan las autoridades escolares o el sindicato. Se les interpreta como elementos coadyuvantes al deficiente logro escolar de los niños puesto que traen consigo diversas irregularidades en el ejercicio de la labor educativa. El trastorno o desconcierto de los niños se produce entre otros por el cambio frecuente de maestro que les obliga a readaptarse a un estilo de enseñanza y de personalidad diferentes.

Textualmente:

"Sí tienen derecho (a embarazarse) porque también son trabajadoras, pero con las embarazadas las directoras deben dejarlas... no sé como apoyo, pero que no les den grupo porque son tres meses que los niños no tienen maestro.. y ya he visto que ahora no les ponen maestra sino los juntan y son cuatro primeros o cuatro segundos y los niños están muy apretados, y no es



la misma forma de enseñanza porque la maestra no tiene la capacidad de ver tantos niños. ¡ Si de por sí!"

"Cuando las maestras deciden embarazarse no deben darles grupos fijos porque les afecta mucho a los niños cambiar a medio año"

"A mi niña le cambiaron cinco veces (la maestra), llegaba una y a los dos meses llegaba otra y luego otra, es un descontrol para los hijos"

"Muchas veces ni están capacitadas para ese año.. si daban segundo las mandan a sexto.. como que no están tan preparadas para dar una enseñanza de sexto año".

#### d) Los Ingresos de los Maestro

Desde la óptica materna, la remuneración de los maestros es elevada. Afirman que además tienen óptimas prestaciones laborales y se les trata con gran indulgencia en cuanto al cumplimiento de su horario de trabajo. No obstante siempre procuran obtener aún más beneficios personales de los que ya tienen. Se juzga que los beneficios y el buen sueldo ya logrados debieran ser incentivo suficiente para la realización de un trabajo docente de mayor calidad del que actualmente se cree otorgan.

Algunas madres - ellas mismas sindicalizadas - aprueban la acción sindical defensora y protectora de los maestros puesto que se les entiende como trabajadores que tienen derechos laborales. Pero la identificación con la "otra trabajadora sindicalizada" deja de operar cuando los intereses personales se ven afectados. Sin embargo, se objetan los paros de labor porque implican suspensión de clases, interrupción en la enseñanza de los hijos, y problemas para las madres que trabajan (los niños no van a la escuela cuando las maestras participan en marchas y manifestaciones). Textualmente:

"Que no sea tanto subirle y subirle el sueldo a los maestros porque cuantas veces han pedido aumento se les ha otorgado, pero ellos no han otorgado la calidad de enseñanza. Entonces, que su calidad sea al cien por ciento y no al veinte o al treinta, y el otro porciento es dame y dame y dame pero no cambian".

"Les recortaron el horario, antes era de ocho a una, ahora de ocho a doce treinta, que para que a los maestros les de tiempo de organizarse para hacer sus cosas, y es que casi todos doblan turno, le hablo de experiencia porque frente a su casa está la escuela y ahí los veo".

"..eso de que empiezan a las ocho no es cierto.. el lunes la ceremonia es larguísima y ya nomás saquen el cuaderno, apunten y córrele al descanso, y ya nomás una hora y nos vamos".

"Cuando mi hijo estaba en tercero, la maestra nunca terminaba la semana completa, siempre faltaba un día, cualquiera, y ya en cuarto en una junta nos dijo la otra maestra que los niños que venían de la anterior estaban atrasadísimos y que teníamos que echar muchas ganas los papás para ayudarles porque estaban en la calle".

El disgusto materno respecto a la relación "calidad de enseñanza" versus "beneficios de los maestros" parece resumirse en el siguiente comentario :

"Yo pienso que si nos ponemos a analizar, los maestros son los que mejor cobran, tienen más vacaciones, tienen todos los permisos que quieren, ganan de \$2,500 quincenales para arriba, imagínense, doblan turno, trabajan de ocho a doce y media, luego salen a comer y luego de tres a seis.. y se salen temprano porque se van a comer y llegan tarde porque se fueron a comer, además uno les echa la mano en *su* trabajo, entonces, ¿por qué el nivel de aprendizaje está tan bajo?"

Los constructos que utilizan las madres de la muestra estudiada permiten observar que juzgan tanto los ingresos como las facilidades y beneficios del sector magisterial como notablemente contrastantes con los ellas suelen tener en sus propios trabajos o en los de sus miembros familiares o amigos. Al aplicar un cuadro valorativo significativamente diferente y estructurar por ende otro marco de referencia, deciden que el desempeño magisterial deja qué desear.

## **2. El Aspecto Pecuniario de la Educación Pública**

### **a) Escasa Comprensión**

Por las verbalizaciones de la mayoría de madres de la muestra estudiada las erogaciones que deben hacerse al inicio y en el transcurso del año escolar representan no sólo un gasto sino una obligación escasamente comprendida. Han escuchado en las juntas que si bien la enseñanza es gratuita, la Secretaría no cubre todos los gastos. Pero ésta información, aún reiterada, no logra diluir ni la incomprensión ni la inconformidad. Predomina la convicción de incongruencia entre el concepto de gratuidad de la enseñanza y las diversas aportaciones monetarias durante el año escolar.

La incomprensión se acentúa cuando no se cree ver resultados fehacientes en la aplicación de las cuotas demandadas. La inconformidad se magnifica cuando los medios de comunicación anuncian que el uniforme escolar no es obligatorio, pues por experiencia se sabe que la realidad es otra. El uniforme se tiene que comprar porque la dirección escolar así lo decreta y porque se considera imposible dejar al hijo propio sin uniforme cuando los demás lo tienen y que por tanto quede y expuesto a extrañeza o presiones de los demás. De esta manera, el mensaje televisivo de no obligatoriedad lejos de ayudar a las intenciones de informar y evitar gastos a la población materna adquiere carácter de falsedad.

Las cuotas se suelen fijar en las juntas y según las mayoría de madres entrevistadas su designación eufemística de "cuotas voluntarias" suena a ironía.

Textualmente:

"La directora nos dijo que la escuela es gratuita pero que la SEP no puede poner todo"

"Si viera uno mejorías... pero no. Los baños son un asco, uno como madres les insiste que vayan lo menos posible al baño, pero aparte nos cobran el aseo del salón y jardinería y le preguntamos a la maestra por qué no alcanza y ella dijo pues sí, sí alcanzaría pero entonces ustedes no tendrían amor por

su escuela y por su salón (sic), ¡ todo lo que les dan y ustedes no lo valoran! lo tienen que valorar"

"Que el dinero es para los baños es lo primero que dicen siempre, pero todo está siempre igual, siempre nos piden papel de baño, jabón, eso es aparte, y dos cajas de detergente.. y piden y piden dinero y su Kleenex y su Pino y su garrafón".

"Yo la problemática que veo es que para inscribirlos tuvimos que hacer un depósito al banco de doscientos cincuenta pesos por hijo en primaria y lo vi con mi vecina que tiene cuatro, dos de secundaria y uno pasó a quinto y al chiquito no lo metió porque no le alcanzó".

"Al año siguiente siempre es otra vez lo mismo, yo veo que en el grupo de mi hijo las bancas están pero te juro que parece que les dió varicela, todas cacarizas y no pueden escribir los niños".

"Pues se supone que la Asociación de Padres de Familia se hace para que la escuela esté bien, la verdad es que está muy mal pintada o sea muy descuidada pero allí no tienen la culpa los maestros sino la SEP que no les echa la mano".

#### b) El status forzado del uniforme escolar y su alto costo

El dotar al niño de uniforme implica además del gasto largas búsquedas que a veces son infructuosas:

"..eso independiente de uniformes, yo también vi en la tele que no es obligatorio ¡pero cómo va uno a dejar!... a fuerzas hay que comprarlo porque luego hacen que los niños se sientan mal, se apenan, los mismos compañeros le dicen a mi hijo por qué no te lo han comprado y me dice: mami, mami, todos van con el uniforme rojo y yo no!"

"Cuesta casi setecientos cada uniforme y luego fuimos a buscar a otros mercados porque muchas personas se van por lo económico, y no, porque la franja la trae pegada al sweater y fuimos con la directora y dice no lo van a poder conseguir más que en esa parte, o sea... habían venido a hacer presupuesto y de todos los uniformes vinieron a escoger al más caro, y la directora mandó unos papelitos que si la mayoría quería el uniforme que le valían las demás, nos dejó embarcadas".

"El mío cuando estaba en Kinder tenían que llevar a fuerzas un sweater amarillo huevo y si no era amarillo huevo entonces no querían otro sweater,

total que fui al centro a recorrer y no había, en resumidas cuentas llegué con la directora, el sweater amarillo huevo no lo hay, y me dijo no sí lo hay váyase al mercado de San Cosme y allí en la entrada tal allí se lo venden, ¡qué negocio!"

### c) Las Aportaciones a "Regañadientes"

Se cree observar que en las juntas escolares algunos padres aceptan enseguida las propuestas que hace la dirección/las maestras en relación a cuotas para convivios, festividades y otros sin cuestionar el monto de la cuota. Al parecer, con ésto las demás se sienten obligadas a asentir para no figurar como obstáculo. Pero ésto se hace con resentimiento.

"Muchos sí aceptan .. cuando hay junta que dicen que se va a hacer un convivio que son ochenta pesos por niño y que quién está de acuerdo.. todas dicen yo yo yo yo, entonces le digo a mi esposo ¿todas dicen yo para dar dinero? y a la hora de dar no lo dan.. y uno ya quedó comprometido"

"Uno acepta porque van a decir que yo no puedo".

Queda la convicción de haber sido forzados : pero no sólo forzados por las autoridades escolares que hicieron una propuesta costosa y difícil sino porque implícitamente se indujo una presión de grupo de algunos padres y se despertó en los demás el temor social de ser señalado como pobre.

## **3. El Mundo Perceptivo Magisterial frente al Ejercicio de la Profesión**

### a) Beneficios, Remuneración y Satisfacción Profesional

Era de esperarse que la perspectiva de las maestras entrevistadas no coincidiera con la de las madres ni en relación a la cuantía de ingresos y la abundancia de beneficios, ni en cuanto a la calidad y entrega personal a su profesión magisterial.

La mayoría de maestras entrevistadas parece apearse a una historia canónica de entrega altruista y desinterés pecuniario. Se acepta que en el gremio puede haber algunas excepciones que carecen de vocación y se mueven más por intereses materiales, pero no es ni ha sido el caso propio.

El cánón se centra en la vocación docente, la constatación de lograr imbuir con paciencia y esfuerzo conocimientos en los niños "que antes no daban una". Esto produce el grado de satisfacción personal que se espera de la profesión magisterial. No son por ende ni las prestaciones ni los ingresos monetarios los que representan el mayor atractivo. El sueldo se califica de bajo no siendo por tanto el incentivo principal para el ejercicio de la profesión.

Textualmente:

"Da satisfacción de que los ves que no dan una y poco a poco ya salen. Porque el sueldo ¡nada!"

"El sueldo es de dos mil quinientos a la quincena, con Carrera Magisterial son dos mil novecientos, va subiendo por nivel a tres mil setecientos por quincena y en nivel C ya se dispara.., las maestras sin esposo necesitan dinero y por eso doblan turno"

"La licenciatura no conviene, te dan \$11.85 por quincena más.. la maestra no está bien pagada para la labor que realiza.. tan desvalorado nuestro trabajo!"

"Además de que ganamos poco siempre se la pasa uno poniendo : nos dieron computadora pero no sirve, tenemos que sacar copias y copias y copias porque nos exigen. La SEP sólo da una vez al año una bolsa de jabón, dos escobas, un trapeador, una pieza de jerga y una franela.. todo eso no alcanza, y se les pide a los papás papel de baño y ni lo aprovechan (los niños)"

"Toda la vida nos la pasamos pagando.. para el desayuno, para materiales, para cuadernos para los niños, los que no tienen lápices.. porque nunca falta el que no trae".

| "Los papás no tienen para pagar la cuota ni lo de los desayunos, no les dan de desayunar, pero para el Play Station sí tienen".

#### **4. La Instrumentalización Violenta de las Inconformidades Maternas**

Las *maestras* llegan a ser objeto de la ira materna (o paterna) cuando se cree que algún incidente escolar vulneró al hijo. A partir del enojo verbal se llega a las amenazas y de allí a veces a la agresión física. Los relatos que se exponen a continuación provienen de dos fuentes independientes una de la otra : por un lado el testimonio de una maestra que tuvo que enfrentar la belicosidad de una madre, por el otro de las madres mismas.

Textualmente:

(Maestra) "En la Morelos donde estoy me llegó el otro día una mamá con dos guaruras, era narcotraficante y controlaba la droga.. dos tipos con pistola, con puras groserías me llegó, de veinte palabras diecinueve eran groserías, y me dice: mire, yo acabo de salir de Santa Marta porque me maté a uno, y a usted le digo : la mosca que se le pare a mi hijo le pasa lo mismo.. y dice, usted no es la primera, ya me han tocado otras, y que tan tan a mi hijo no le dice usted nada, y yo temblando y que le digo pues eduque a su hijo para que obedezca.. pues me dice yo no entiendo él es el que me explica lo que usted le dice".

(Madres) : "Esa maestra le pegó a mi niña, bueno no le pegó pero le jaló el cabello, pero yo fui y la esperé afuera de su casa y le dije, sabe qué, para pegarle nomás yo y que sea la última y la primera porque para la próxima yo le voy a dar a usted.. y jamás le volvió a dar a mi hija, y le dije, si mi niña hizo algo malo yo sé hasta donde llega mi hija y por eso vengo con mucho coraje y que sea la última vez y así la zangoloteé.." (demuestra al grupo el zangoloteo jaloneando a su vecina violentamente hasta que ésta logró zafarse).

"En el salón de mi hija pues a una maestra de allí un papá la amenazó de muerte y le dijo, pues si usted expulsa a mi hijo, ya saliendo de la escuela yo a usted la..fueron hasta a la Delegación....pero es que también a veces si el niño les dice los papás se van contra la maestra".

"Mi hijo ahora ya está en secundaria pero tenía una maestra mala mala en primaria que le jaló la oreja y mi hijo me dice te acuerdas cómo era la

maestra, pero ahora quisiera encontrármela para desquitarme con ella .. y tú tuviste la culpa porque me decías que no le alce la mano a la maestra".

## **5. Obstáculos Intraescolares/Administrativos a la Calidad de Enseñanza**

Es interesante que si bien las participantes de los grupos de *maestras* suelen insistir en su buena disposición y los notables esfuerzos personales a cambio de moderados beneficios laborales, en algunos momentos de reflexión manifiestan preocupación sobre si realmente les es posible alcanzar la alta calidad de enseñanza que aseguran o si estarían hablando más bien de un ideal no armonizado - o sólo a veces armonizado - con la realidad que les circunda. Se trata de momentos dubitativos en que se exponen obstáculos representados por algunas situaciones complejas y que difícilmente cambiarán :

a) Supuesta necesidad de disminuir las metas docentes : Algunas maestras parecen convencidas de que es tan elevado el número de niños con bajo aprendizaje que están necesariamente obligadas a disminuir las metas docentes que se han fijado porque creen prioritario regularizar a los retrasados. Esto también lo infieren de algunos programas educativos recientes que, según ellas, han bajado significativamente sus exigencias en comparación con lo que ellas mismas estudiaban cuando niñas y que por ende están reconociendo la necesidad de recuperar niños con bajo rendimiento en lugar de optar por el logro de excelencia en la educación.

Textualmente:

"Ahora nos sacan programas que son muy tolerantes. Ya con el hecho de que escriban como sea, como suene, ya basta"

"Uno se tiene que dedicar todo el tiempo a tantos que están atrasados.. El maestro ahora es para los que no pueden.. los alumnos buenos salen como quiera, casi salen solos"



"Lo que a nosotros nos enseñaron en primaria ya no lo ven, ya no se ve ortografía"

"Nos dicen, el niño tiene que aprender a leer, y si escribe kilo con q está bien"

"Pues a mi me vale gorro.. le dije a una señora : a mi su hijo me escribe kilo con k porque así se escribe".

b) Supuestas instrucciones escolares/administrativas : No poder reprobar más que un 10% de los alumnos (en algunos casos, instrucción de "no más de dos") aunque haya una cifra mucho mayor de niños rezagados. Se infiere que esto se relaciona con preocupaciones sobre estadísticas escolares y evaluaciones internacionales. Alguna participante cree que el país ha sido víctima de la imposición de políticas internacionales que supuestamente exigen que "todos deben tener un papel que diga Secundaria, como sea, aunque no sepan".

c) Supuestas negligencias en el sistema de supervisión escolar : Entre algunas maestras priva la convicción de que el sistema de supervisión adolece de errores que pueden resumirse en una actitud de "ai se va" y que da la impresión de resistirse a mejoras para no crear dificultades.

Textualmente (*Maestras*):

"Yo ya lo viví.. el Proyecto Escolar tan cacareado aquí!.. En México todo es maravilla en papel (sic), pero realmente guardan el Proyecto Escolar y hacen otra cosa, y resulta que a la mera hora, cuando vienen los ajustes y las evaluaciones, ¡hijole! pues cómo? pues inténtale, a ver cómo le haces... díles que se hizo, que a ver qué... y eso es en el 99 por ciento de los casos"

"..cuando estuve supliendo al supervisor en una de las escuelas les dije: ¿cómo podemos consentir, como el Director consintió, que se aplicara una evaluación diagnóstica de diez preguntas?!.. la instrucción se dió de que cada maestro elaborara un examen de acuerdo a los conocimientos básicos que debe tener (el niño) .¿pues qué pasa? Me dicen, ¿para qué te vas a meter en problemas? no mijita, mira te vas a echar encima al director, te vas a echar encima a los maestros y quién sabe qué.. Pues no me importa, esto no está midiendo nada, esto nomás es para cumplir un requisito.. Y el maestro se me queda viendo como diciendo esta vieja está loca. ¡Ah! Y me dice mi jefe de

clase, no te metas, mira, no te compliques la vida, pásalos a todos, te vas a ahorrar mucho trabajo... ahórrate trabajo, dales un trabajito y ya..”

d) Dificultad para lograr la cooperación familiar en el estímulo de la lectura u otras capacidades escolares debido a nivel educacional/social significativamente bajo de muchas madres/familias así como predominio de la televisión como casi única actividad/ocupación hogareña. En contraste se observa cierto grado de cooperación de algunos padres que tienen niños en primero y segundo año: "hasta les ponen su lonch"; pero posteriormente se instala inercia.

e) El reto de los medios nuevos de entretenimiento: Persistencia de maestros/as que no hacen el esfuerzo de aplicar procesos nuevos de enseñanza frente el predominio de la televisión y los videojuegos: "En México el maestro de cállate y siéntate ya no puede ser, .. tenemos que aplicar procesos de enseñanza adecuados porque tenemos que luchar contra la televisión".

## **6. El Interés Familiar Poderoso por lograr el Certificado de Primaria**

Por los comentarios de la mayoría de maestras entrevistadas las familias albergan expectativas altas de movilidad social a través del avence educativo de los hijos y hacen esfuerzos notables para garantizar el Certificado de Primaria. Esta actitud es contraria a la resistencia a la escolaridad en los segmentos posblacionales populares que sostienen algunos autores (sobre ésto se volverá posteriormente). Más bien se pudo observar lo opuesto : alto interés, aunque eso sí muy vinculado a la obtención del certificado final del ciclo primario.

Textualmente:

"Le digo a mi hijo que ahorita que ya va en sexto que se ponga más a hacer sus tareas y le digo como es el último año tienes que salir con promedio mínimo de ocho porque no quiero que lo saques más bajo para que puedas pasar a la Secundaria que quieres.."

## **7. Intentos poco Ortodoxos por lograr el Certificado de Primaria**

Según declaraciones de diversas maestras, los esfuerzos familiares no se limitan a exhortar al niño a que estudie. El alto interés en el Certificado se demuestra en algunos casos con medidas poco ortodoxas. Las verbalizaciones al respecto son elocuentes.

Textualmente:

"A mi me dijeron mire maestra, le traigo un estéreo.. es uno bueno, nada chafas"

"Sí, sí se da. A mi me llegaron a decir maestra mire, ahí le tengo unas llantas para su carro, nuevecitas. Y yo le dije no, qué llantas ni que nada".

"Y nunca falta el chamaco que te dice, ¿cuánto quiere maestra? porque el maestro fulano me pidió una botella... yo le dije, no mi amor, yo para que me venda ha de ser por mucho, ¿Te parece bien una casa? o un automóvil del año? o los dos? porque mira, para que aquí todo mundo se entere de que yo me vendo, mínimo un auto, no por una botella".

Las maestras participantes siempre rechazaban que ellas pudieran prestarse a alguna irregularidad. Pero también sostenían que no en todo el gremio magisterial existe la misma entereza. "Hay maestras que sí aceptan desgraciadamente", y se afirma que si bien los intentos de obtener un beneficio indebido son más frecuentes en Secundaria, en Primaria también se dan.

Por otra parte, según las maestras, el problema de garantizar la aprobación de los exámenes de Primaria ya ha sido resuelto por disposiciones escolares superiores que anulan la necesidad de soborno:

"Allí en la escuela donde estoy no debe haber reprobados..ahora (en general) máximo puede haber un diez por ciento de reprobados y ya es mucho".

Al parecer, ha cundido ya alguna noticia sobre el otorgamiento de facilidades para que los niños no carezcan de Certificado de Primaria y algunas familias ya están enteradas. Según testimonio de una madre:

"Una maestra me dijo que tenían órdenes o sugestión (sic) de que si el niño ya tiene trece años lo tenían que pasar aunque esté mal...yo eso lo veo mal porque luego arrastran desde primaria..".

Pareciera que las *maestras* se sienten rebasadas ante las demandas y se ven sin herramientas para su resolución. Las *madres* resultan entonces generadoras preponderantes de las dificultades, pero son las mismas *maestras* quienes quedan desestructuradas dentro de un sistema y una cultura que plantea la disyuntiva de aislarse para poder manejar las demandas, o adaptarse, acomodarse y asimilarse en sentido ego-sintónico a la dinámica propia de esa cultura (Pérez, 2004).

:

## **IX LA PERCEPCION DE MADRES Y MAESTRAS EN RELACION A LOS DETERMINANTES AMBIENTALES DEL BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR**

Cuando las *madres* de familia y las *maestras* de la muestra estudiada dirigen su atención a otras áreas de impacto en los niños más allá de la familia y la escuela, surge en primera instancia la omnipresencia de la televisión como contexto ambiental dominante. Las *madres* también mencionan a "otros niños", los "amiguitos" del hijo propio. Pero la mención es más de tipo tangencial en calidad de los compañeros clásicos que suele tener el niño en la escuela y a los que ve también fuera de ella. Aisladamente se comenta a algunos niños del vecindario dados a riñas, golpes y pleitos pero que no son "amiguitos" del hijo propio. Lo que sí tiene alta presencia mental son los videojuegos y las "maquinitas" (mini-casinos).

Las *maestras*, además del ambiente intrafamiliar cuya importancia les salta a la vista a diario, también tienen presente el escenario dominado por los medios de entretenimiento. Al igual que sucede con las madres, en sus verbalizaciones figura la televisión en primera instancia pero también entran en evaluación crítica los establecimientos de videojuegos y las "maquinitas", ambos por el daño en sí que provocan al niño además por el elevado gasto que significan y que necesariamente repercute en el presupuesto familiar. Como un elemento adicional que se juzga pernicioso y se ve como evidencia de descuido paterno/materno se mencionan las tardeadas a las que asisten niños de los últimos años de primaria. Se les juzga propiciadores de un rompimiento de conductas canónicas tanto en lo social como en lo personal, así como indulgencia paterna poco responsable ya que se trata de sitios en que suele haber no sólo baile y refrescos sino alcohol, tabaco y droga.

## I. El Ambiente Familia y su Efecto Socializante

Quizá sea la familiaridad con lo familiar - valga la tautología - lo que dificulte que las *madres*, al menos las entrevistadas en este estudio, tengan suficiente conciencia *concreta* del efecto troquelador que representa el ambiente inmediato, primario del grupo familiar sobre el niño en crecimiento, pese a que - como quedó expuesto en el Capítulo VI - se proclama que es "obvia la importancia de la familia" para un buen aprovechamiento y adaptación escolar del niño. Se pudo observar que es más bien el gremio *magisterial* quien está atento a las circunstancias intrafamiliares y llega a partir de ellas a conclusiones en relación al comportamiento y aprovechamiento escolar del niño. También ven en estas circunstancias la presencia o ausencia de valores sociales básicos que observan en el niño.

Las *madres* tampoco parecen tener claro el esquema de valores sociales que deben ser enseñados al niño porque están más imbuidas del modelo de socialización que propugna los derechos de los niños y que desde su punto de vista no correlaciona con el concepto de disciplina por interpretar éste término de manera peyorativa. Dar una orden, hacer una advertencia, o inculcar disciplina se interpretan como castigo y regaño y quedan proscritos, tanto verbalmente como en la conducta frente al niño : por ejemplo cuando el niño quiere ver sus programas de televisión hasta la hora que sea.

Da la impresión de que en las madres entrevistadas hay desinformación e insuficiente definición del significado de algunos conceptos vistos por ellas como mandatos en la crianza de los hijos, o bien que haya desconocimiento de otros. Un psicologismo en exceso preocupado por afectar la autoestima del niño (Tedesco, 2002; Verville, 1987) podría relacionarse con bajo nivel educacional y cultural y explicaría algunas de las exposiciones maternas que se anotan en las páginas siguientes. Al mismo tiempo se observan contradicciones entre una disposición hacia la buena crianza declarada con entero convencimiento, y una escasa capacidad para llevarla a cabo. Al niño se le advierte que respete a otros, sobre todo a los adultos, y enseguida se le dan instrucciones de combatividad, también hacia adultos.

Textualmente:

".. la metimos en escuela pública, antes estaba en particular y allí la disciplina era muy fuerte, y es bueno porque eso son las bases..que todo sea muy ordenado.."

"Es muy necesaria la disciplina, he visto que hoy hay muchos niños que son hiperactivos, groseros y encajosos y dice la maestra que hoy en día la generalidad es así y más en el recreo".

"Depende mucho del nivel de los maestros (*o sea, no es responsabilidad de la madre*) si les enseñan a ser ordenaditos. allí ves en la escuela de mis hijo, los niños guardan los libros y nadie los tira, allí sí hay respeto"

"Yo le digo a mi hijo no te dejes, pégale si otro niño te pega...a la maestra la tienes que respetar es un adulto"

Esa declaración no obsta para que también se instruya al niño en la indisciplina : "No porque sea tu maestra te vas a dejar".

Las *maestras* expresaban convicción de que las familias han ido demasiado lejos en su insistencia sobre los derechos del niño. Con ello han contribuido a la nulificación de los esfuerzos de orden y buen comportamiento que ellas aplican o quisieran aplicar. Su juicio refleja una especie de claudicación ante el problema.

Textualmente :

"Los están educando ahora sin valores.."

"La mayoría de niños ahora son groseros, maleducados, mentirosos, altaneros y contestones"

"..es ahora un manipuleo de los niños .. pero así los educan.. y la labor de uno se vuelve muy difícil"

"..si hasta la madre les hace la tarea, es frecuente, o si no la hermana.. por la letra nos damos cuenta, entonces cómo quieren que el niño aprenda"

Las *madres*, en cambio, daban la impresión de procurar conducirse con grdelicadeza con los hijos por temor a afectar su autoestima. Por esa razón se evita darles alguna orden:

"No, yo nunca," "no", "no jamás", "uno casi no les ordena".

Como ya se expuso, esto sugiere la tendencia de tratar de evitar todo aquello que pueda parecer imposición paterna y estilo autoritario, peligro que las madres entrevistadas parecen sobredimensionar. Posiblemente se relacione con confusión respecto al significado esencial de lo que es disciplina. No se ve ésta como coadyuvante en el proceso de socialización y guía para aprender a afrontar las exigencias del ambiente social sino como control irracional y por ende daño psicológico del hijo. Entiéndase que se piensa en el hijo propio, no en el ajeno en quien "disciplina" tal como se le entiende, es corrección sana

Esto corroboraría los datos anteriores sobre el riesgo de que algunas madres claudiquen frente a ciertos aspectos de socialización referidos a la enseñanza de actitudes y modos de consideración y respeto a otros.

## 2. Los Medios de Entretenimiento

### a) Según Maestras

Las maestras califican a la televisión como "nuestro enemigo número uno" también como "nuestra competencia". El daño según ellas se da en dos campos: en el intraescolar, es decir dentro del grupo escolar, y en el extraescolar que es el hogareño. En ambos detectan un proceso de aprendizaje por observación, que claramente recuerda las tesis de Bandura (1986, pese a que las maestras no lo nombran), en que la televisión ha fungido como modelamiento pero sin ofrecer modelos de signo positivo. Más bien, según juzga la mayoría, predominan escenas agresivas y lenguaje impropio, con los que el niño pronto adquiere familiaridad y está propenso a la imitación. Se observa una marcada coincidencia de opinión con la de Esteinou (1998) y de Crovi-Druetta (1998), nombrados anteriormente.



En cuanto al carácter de "competencia" de la televisión, el maestro cree verse obligado por ella a idear nuevas formas de captar y retener la atención del niño, pensar en nuevas formas de transmisión del conocimiento, porque la televisión lo ha habituado a una estimulación acelerada y a escenarios rápidos y cambiantes que no corresponden a lo que ofrece el aula. Sin embargo, el efecto de esa "competencia" podría no ser tan tan dañino si es capaz de diluir algunas de las rigideces de la docencia de las que hablan Ornelas (2002), Martínez (2002), y Muñoz (1999). Por otra parte, los grupos de maestras aseguran que notan en los niños una virtual adicción a la rapidez de imágenes, a la diversidad de escenas muy acelerada, a narraciones elocuentes y locuaces asimilables sin gran esfuerzo. Una de las maestras entrevistadas sugería alternativas de enseñanza frente a la profunda influencia de la televisión y el lugar de privilegio que se le concede en el hogar ya que el niño está viendo incluso programas de adultos hasta entrada la noche, a ciencia y paciencia de los padres.

Textualmente (*Maestras*):

"Se ha ido viendo.. el maestro de cállate y siéntate y no te muevas ya no puede ser, a los niños de ahora hay que ponerlos a trabajar de otra manera.. o pensar en alguna otra cosa, porque tenemos que luchar con la televisión ,con los juegos, las maquinitas.. el Play Station, el Game Cube... tal vez ponerlos a trabajar en grupo o no sé..."

Esto sugiere que algunos *maestros* han tomado conciencia de la necesidad de modificar sus sistemas de enseñanza y proporcionar métodos más estimulantes para los niños. Pero esto no obsta a que sigan censurando la indulgencia materna constatada una y otra vez. Juzgan que la madre actúa con indiferencia cuando le permite al niño ver programas de adultos, cuando fomenta la afición infantil por los videojuegos comprándoselos, y cuando muestra negligencia permitiéndole que se desvele hasta altas horas de la noche y tome esto como justificación para dejarlo levantarse tarde y en consecuencia enviarlo a la escuela sin desayuno, aunque sí provisto de dinero ("no hay que forzarlos...que se compre lo que le guste").

Textualmente (*Maestras*):

"¿Pero quien mete la tele? los padres.. Las madres saben que el niño descuida sus tareas pero no hacen caso, les dejan ver la tele hasta muy noche.. programas de adulto. Claro, luego en la mañana se levantan tarde, y no les da tiempo de desayunar"

"La televisión y el Play Station, eso le resta demasiado tiempo al niño y se ve en su desempeño..Falta disciplina porque ni los padres la tienen.. además no están en casa, los niños no hacen la tarea y puro Nintendo, Play Station, Game Cube.."

"Muchos niños están metidos toda la tarde en la tele, el juego, y si no es en casa es en la papelería y se van a las maquinitas. En unas tiendas hay hasta dos porque están muy concurridas, atestadas de niños.. y también de mamás, es como ruleta.."

"Y las mamás los dejan.. hasta lo fomentan para que no les den lata"

"Todo eso les hace daño.. los padres no se dan cuenta.. o sí se dan cuenta pero dicen, la escuela es para que les enseñe, la maestra que los eduque".

De acuerdo a la mayoría de maestras entrevistadas no hay duda de que el exceso de afición a los distractores electrónicos - permitido y fomentado por la madre - repercute negativamente en el desempeño escolar del niño. Además observan que a necesidad de disponer de dinero no es impedimento alguno:

"La madre se lo da o él se lo consigue.. va al monedero de la mamá.. además le da a diario diez o cinco o más (pesos) a diario.."

De esta manera, en opinión de la mayoría de maestras entrevistadas, los padres abdican de su responsabilidad personal y la trasladan a la escuela, concretamente a la maestra.

Igualmente reprochable les parece la generosidad pecuniaria materna en relación a la afición de sus hijos a los videojuegos y similares, que contraste agudamente con la renuencia a cubrir las cuotas escolares:

"Para eso sí tienen dinero, pero a la hora de las cuotas no quieren dar.."

b) Según Madres de Familia

Las madres no dudan del papel hegemónico que tiene la televisión en su hogar. Tampoco dudan de la gran afición de sus hijos a los videojuegos y a los minicasinos. No parecen estar conscientes de que algunos de estos entretenimientos y sobre todo la intensidad y duración cotidiana con que los niños se dedican a ellos pueden desplazar su interés por otras ocupaciones y obligaciones, específicamente las escolares. O acaso sí pudieran estar conscientes pero se declaran impotentes ante lo que ellas mismas llaman "enajenación".

Textualmente:

"Mis hijos están como enajenados, llegan de la escuela y a jugar, y yo, hagan la tarea y dicen , ahorita y siguen y siguen hasta cinco horas.. hacen la tarea hasta la noche"

"..es imposible prohibírselos, ellos tienen derecho a la tele, y a las maquinitas, aunque es una obsesión, ni comen por jugar"

"Ahorita las caricaturas son muy agresivas, esa cosa de Pokemon y no sé qué cosas, el año pasado la maestra dijo por favor cuiden a sus niños, que esa niña que se siente Hombre Araña, y las del Diablo también.."

"Pero una cosa es verlas y otra que tu hijo se ponga así, pongamos el programa Casos de la Vida Real no porque se prostituyen allí vas al día siguiente a hacer lo mismo, aquí entra la educación que uno les da.. es una ficción y le dije a mi hijo que dice yo soy el Cuervo porque vió la película, le dije tú no eres el Cuervo eres un niño, eso es una ficción y el que vuela allí vuela de mentiritas"

"También como las cartas de los Yugui-Oh famosos y mi hijo pues cómpramelos, bueno ándale ahí se los compro pero eso no quiere decir que porque tienes los Yugui-Oh vas a pegarle a todos tus compañeros y te vas a sentir Yugui-Oh"

"Aprenden en la tele a pegar, porque ven mucho la caricatura esa de que el dragón.. pero si dicen que ahora hasta los Simpson!"

"Y las palabras que dicen! que te voy a matar cada rato, y me las vas a pagar.. ese chico cómo agrade al papá y le dice "huevón" y no sé qué".. "todo eso lo aprenden en la tele"

"Ahora todos los niños se van a las maquinitas, están allí como lombrices digo yo nomás van a brincotear qué cosa más espantosa...ahora hay también en las farmacias, y muchos padres ni se dan cuenta"

"Si uno no se los permite se van a casa del vecino, es peor cuando se salen, es peor impedirselos, más vale que sea en la casa y que no les prohibas algo que luego van a hacer a escondidas, al rato ya no es sólo ir a jugar, luego les dicen oye no te gustaría ver mujeres encueradas y cosas así porque te cerraste de ojos y no los dejaste.."

Es importante señalar que no obstante el disgusto materno frente a la "enajenación" de los hijos, a la agresividad de las ofertas de diversión y el horizonte de aprendizajes negativos, se declaren impotentes al control correspondiente y se tranquilicen con la ficción de que "todo es ficción" y que el hijo ésto lo comprenderá aunque aún sea pequeño, vulnerable, y aprende por observación. De hecho las mismas madres constatan al afirmar con sorpresa que "¡..con la televisión sí aprenden a pegar..!".

### 3. Las Fuentes de Dinero

Ya se expuso que tanto *madres* como *maestras* comentan la generosidad con que se dota de dinero a los niños. La modalidad más común parece ser otorgar una cifra diaria en la mañana para el lunch y los "antojos" en la escuela y otra más en la tarde. No parecen insignificantes estas sumas (entre \$10 y \$50 pesos diarios por hijo) dado el rango de economía de las familias entrevistadas.

Según algunas *maestras*, el dinero vespertino tiene como finalidad principal deshacerse del hijo: "Para que se salga y no dé lata". Ya en páginas anteriores se hizo referencia a la frecuente impaciencia materna a horas vespertinas porque quiere descansar o platicar con la vecina. Resulta cierto además que todo niño sabe aprovechar los momentos propicios para obtener los permisos (y/o el dinero) que anhela.

Textualmente:

*(Maestra):* "Después de la comida o de las tareas lo sacan porque viene la comadre a platicar o hace la siesta, por eso salte que no te quiero ver, sácate la pelota o la bici.. no se toman la molestia de ver con quien está o ponerle límites, se desaparecen tres o más horas y lo que hacen es que van a los videojuegos.. el dinero no es problema porque le sacan dinero del monedero de la mamá".

Los mismos niños son hábiles para hacerse de dinero.

"Son muy hábiles ahora, se las ingenian para tener dinero, venden lo que sea, yo te hago la tarea y te la vendo, venden estampitas, venden lápices, tienen por lo menos diez o más pesos además de lo que le sacan a la mamá, luego también venden cigarros".

*(Madres):* "Mi hija cuando estaba en quinto llevaba papel y se los vendía a los que no traían",

"Se las ingenian, le sacan a uno.. yo no les doy mucho, algunas mamás sí.. la mamá de un compañerito de mi hijo tiene un puesto de tacos frente al hospital y le da a su hijo cincuenta pesos diarios, le dispara al mío y se van a las máquinas, y todo el tiempo andan muy juntitos, el mío es por interés también aparte de la amistad".

"Cuando están muy entretenidos se gastan veinticinco, treinta pesos diarios.. aunque uno no les dé, hacen mandados, el mío dice ahorita vengo, voy a traerle las tortillas al de la paletería"

"El mío me dijo cómprame dulces para vender y así tengo dinero para no pedirte.. yo ya le puse su puesto y ganó buen dinero".

#### 4. Las Tardeadas y la Complacencia Paterna

En los grupos de maestras se discute asimismo otra modalidad de entretenimiento ha cundido entre niños de los últimos años de primaria cuya edad generalmente es de once y doce años de edad. Las tardeadas se llevan a cabo los viernes en salones que admiten incluso a niños desde los diez años, según se cree. Manifiestan incomprensión por el hecho de que los padres permitan la asistencia de sus hijos dado que no sólo hay baile y bebidas, incluso alcohólicas, sino también tabaco y drogas.

Textualmente:

"Ahorita ya a los niños de primaria de quinto y sexto los dejan entrar a las tardeadas.. hasta en los salones de fiesta hacen tardeadas los viernes a las cinco, y es baile. Y los papás no entran y creen que porque es de tarde es algo inocente, sano, que van a bailar, que van a ver a sus amigos. Pero no nomás toman toman refrescos, toman cervezas, vino y hay drogas.. entre diez y doce años ya están allí".

Han observado que algunos padres llegan aún más lejos en su permisividad, principalmente con los niños varones:

Textualmente:

"Hasta en las mismas primarias se ve, han llegado con botellas de vino y cigarros a primaria a festejar el Día del Niño o su cumpleaños. Y los papás lo ven tan natural. A un niño le regalaron una botella de tequila, uno de sexto.. hablé con él (con el padre) y dice : pues nomás..."

"..allí se ve que los mismos padres los inducen" (a un alcoholismo temprano).

Las maestras que relatan estas experiencias concuerdan en que hoy en día la conducta del niño que se acerca a la temprana adolescencia tiene nuevas características. Podría hablarse de una adolescencia simulada y prematura:

"Ahora hasta los niños chicos ya tienen conducta que parece de adolescente, y es por la televisión".

"Se ha abusado, se ha llegado a extremos de libertad, libertad que los muchachos aún no saben usar y que incluye el lenguaje".

También la supuesta " libertad de lenguaje" se atribuye a la influencia de la televisión:

"En la tele todo está permitido.. por ejemplo ese Ramón que dice "buey" y es común entre los hombres pues ahora ya también las mujeres, y al rato va a ser el trato que den a sus papás".

Igualmente cuestionables parecen las canciones de moda con letra de doble sentido y cúmulo de expresiones ofensivas:

"Esa del Gusanito y otras, que vienen plagadas de doble sentido y de majaderías, ¿y eso lo permite la publicidad?"

"¿Cómo estamos exigiendo buen comportamiento si los niños están recibiendo estas cosas?"

Se observa que en las maestras entrevistadas hay preocupación por los efectos a mediano y largo plazo de lo que consideran falta de compromiso social de los medios y prevalencia de violencia y morbosidad. Juzgan que tiene más presencia la tendencia a la programación socialmente negativa que los aspectos favorables. Están dando voz a las inquietudes vertidas por autores como Tornero (1998), Esteinou (1998) y Covi-Druetta (1998).

Pero se sienten rebasadas por la fuerza arrolladora de los medios electrónicos y la gran permisividad materna.

## **X EL MANEJO DEL PROBLEMA DE BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR: PROPUESTAS DE LAS PARTICIPANTES, MADRES Y MAESTRAS**

Reflexionando sobre las alternativas de manejo del problema-eje tal como lo perciben las madres de familia y maestras entrevistadas, se entregan a la búsqueda de soluciones que creen restablecerían un equilibrio de relaciones y ayudarían a la prevención y recuperación de las insuficiencias de desempeño escolar de los niños.

Las reflexiones pueden resumirse bajo los siguientes rubros: educación preescolar, modificación de sistemas de supervisión en escuelas, escuelas de calidad, disponibilidad de counseling en escuelas públicas, escuela para padres, modificación de programación televisiva. Estos rubros no están expuestos en orden de importancia, puesto que las participantes no lograban coincidir en cuanto a su carácter prioritario, o bien no discernían si counseling psicológico equivaldría a escuela para padres o no. Igualmente se dejó a un lado el deseo de modificación de la programación televisiva en sentido de menor exposición de violencia y agresión, porque prevalecía la convicción de que ésto era utópico frente al gran poder del aparato comercial televisivo.

### **I. Educación Preescolar**

En la muestra estudiada sólo las *maestras* hicieron referencia a la obligatoriedad de educación preescolar a partir del ciclo escolar 2004. Las *madres* no parecían tener muy presente esta circunstancia, a pesar de que varias habían tenido a sus hijos en jardín de niños y confirmaban los beneficios derivados de esta etapa. Por otra parte, también comentaban algunas de las obligaciones que implicaba para ellas, las madres, sobre todo



en relación a los desayunos que se proporcionan a los niños en los jardines de niños y de las comisiones de que deben formar parte.

Para las *maestras*, el beneficio es evidente porque abre cauce a una observancia inicial de comportamientos relativamente ordenados del niño, habituándole a una separación del hogar/la madre en forma regular y cotidiana. En relación a la obligatoriedad del preescolar albergan dudas sobre la posibilidad de implementación óptima en el contexto de las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias en que se desenvuelve la mayoría de los niños con que están en contacto.

Textualmente (Maestras):

"El Kinder es bueno porque les dan estimulación, socialización, es la separación de casa, entonces si estuvo en preescolar, cuando entra a primero ya no llora, se nota inmediatamente en una mayor madurez. Beneficiaría a los niños siempre y cuando se cumpla realmente con el programa. Pero aquí en México desafortunadamente...."

"Sí beneficia a los niños.. se logra bastante pues ahora tienen una energía tremenda y no pueden estar quietos. Allí se van acostumbrando"

"Allí manejan todo eso de hábitos.. pero las cosas elementales (enseñarle a un niño a lavarse las manos, a limpiarse al ir al baño, a dar las gracias, y otros; véase Capítulo II) no es problema ni de la escuela ni del preescolar sino es educación de casa. Uno trabaja más puesto que los niños no están educados. Y no lo están porque los papás no tienen educación".

"Ayuda mucho a las madres que trabajan.. porque si el marido no gana lo suficiente la mujer tiene que completar y trabajar también.. aunque (el Kinder) nomás es de nueve a doce".

"Algunos de los niños que nosotros recibimos tienen preescolar, pero hay muchas zonas en que no. Al recibir un grupo hacemos un examen de diagnóstico para ver cómo están según grado, para ver el nivel conceptual que tienen. Eso hacemos para ver cómo vamos a empezar el grupo, no vienen homogéneos, algunos vienen muy mal por sus características familiares muy bajitas, con preescolar mejoran un poco".

"El problema del preescolar es que hay un desfase entre programas de preescolar y programas de primaria. Sí enseñan coordinación y eso.. pero es más juego que aprender".

Algunas *madres* consideran la asistencia de los hijos al Jardín de Niños un arma de doble filo. En sí se juzga como un ciclo excelente, pero observan que tiende a acostumbrar al niño a una modalidad de trato paciente y afectuoso de parte de las educadoras que, según perciben, no tiene continuidad cuando ya ingresa a primaria. Queda implícita una fragmentación de estilo que no favorece al niño.

Adicionalmente, para algunas *madres* el año preescolar ha significado menos un descargo (sobre todo facilitarle el trabajo fuera de casa) cuanto un cargo inesperado, como por ejemplo la pertenencia a la Mesa Directiva o el compromiso de verificar y repartir los desayunos escolares enviados por el DIF. También les desconcierta la limitación de aprendizaje del que algunas educadoras les han informado. Parecen esperar más del ciclo preescolar, desconociendo desde luego las advertencias que hacen algunos expertos en relación a la premura de enseñar habilidades académicas (Barocio, 2003; Leach, 1995; García, 2003).

#### Textualmente (Madres):

"Luego cuando entran a primero les afecta mucho.. el mío quería su maestra de antes (la del Kinder).. lloran mucho a su maestra y también les afecta en sus calificaciones.. aparte el carácter de cada maestra porque se acostumbran y mi niño lloraba y decía yo quiero ir con mi maestra, por qué no me puedo llevar a mi maestra?"

"A mi y a otra mamá nos ha tocado contar lo de los desayunos, hay que contar todo lo que manda el DIF, concha por concha, todo todo, o a veces plátano o cuando hace calor mandan naranjas.. y luego repartir, todo el lunes se me va en eso.."

"Luego muchas no quieren pagar, está a cincuenta centavos el desayuno y la directora dice que sí tienen para pagar pero no quieren.. y les dice uno que paguen y dicen, sí mañana pago pero no lo hacen.. y les vuelve uno a decir y nada.."

"La maestra nos dijo que según la Secretaría los niños sólo deben aprender a pintar y recortar pero nada de letras ni nada y los niños tienen ganas de aprender, están muy abusados ahora, y la maestra nos dió un libro para que les enseñemos en la casa y luego se lo traigamos, pero cuando se lo llevemos tiene que ser en una bolsa oscura para que no se vea qué es porque si no a ella la perjudican".

## 2. Sistema de Supervisión Escolar

Como ya se expuso en el Capítulo VIII acerca de los determinantes escolares del bajo aprovechamiento escolar, según la visión de múltiples *maestras* existen negligencias en el sistema de supervisión escolar y por tanto no se han podido erradicar insuficiencias en el cumplimiento profesional de los maestros. Además de las resistencias ya anotadas a la introducción de cambios que pudieran mejorar el desempeño docente, se censura a los supervisores por plegarse a la inmovilidad reinante. No obstante se comprende que aquellos que son comprobadamente eficientes prefieran jubilarse a continuar frente a un sistema arraigado. Algunas maestras creen que la insuficiente supervisión depende de la edad de los supervisores, aunque otras no relacionan las actitudes acomodadas con el nivel ético.

A algunas *madres* tampoco se les ha escapado que la supervisión escolar llega a ser laxa y en consecuencia consolida ineficiencias existentes.

Textualmente (*maestras*):

"En general los supervisores ya son muy grandes, ya son de la tercera edad"

"Pero hay también algunos que están muy preparados y no importa que ya tengan 60, 65 años.. todavía se levantan muy a gusto y van a sus escuelas y realizan bien su trabajo... aunque es cierto que hay gente que nomás llegan y se sientan y dicen ¿a ver, dónde firmo?"

(*Maestras*, en relación a directores y supervisores):

"Están echando a perder a los niños... los directores no están pendientes de sus maestros.. tampoco los supervisores....los supervisores se quedan en la dirección, avisan con anticipación de que van a ir a supervisar... algunos que realmente son responsables, o sea buenos elementos, les preocupa, pero por su impotencia prefieren jubilarse".

(*Madres*): "... a los maestros no les exigen, y les avisan que vienen a supervisar...las maestras hasta el chonguito se lo ponen derecho cuando vienen".

Conviene señalar que no obstante que se saben señalar con precisión las áreas escolares que requieren de especial atención de supervisión para incrementar la calidad educativa, una vez hecha la constatación muchas

de las maestras entrevistadas dan muestras de resignación y desánimo al declarar:

“...pero según el panorama de nuestro país, allí (en lo referente a supervisión) no podemos hacer nada” . Es decir, todo esfuerzo por lograr la superación de problemas, de antemano estaría condenado al fracaso. Implícitamente, no tiene sentido el intento.

### 3. Escuelas de Calidad

Aisladamente tanto *maestras* como *madres* de familia ponderan diversas modalidades de escolarización, como las Escuelas de Tiempo Completo, las Escuelas de Participación Social, o las Escuelas de Calidad como alternativas que podrían ser una solución para la madre que trabaja. De hecho, sólo las Escuelas de Calidad se discuten como opción real ya que el concepto de Escuelas de Participación Social es casi desconocido (habiendo sido mencionado sólo por una maestra) y las Escuelas de Tiempo Completo, en que los niños entran desde las siete de la mañana y en la tarde tienen talleres se consideran opción sólo para familias con alto grado de desintegración (*maestra* : "por ejemplo, si el niño tiene mamá prostituta y papá alcohólico").

Algunas *madres* ven en la Escuela de Calidad una opción para borrar diferencias entre escuela privada y escuela pública y estiman que la calidad se podría dar mediante un aumento de horas de clase. Se cree que ésta es el rasgo distintivo de las Escuelas de Calidad. Otras madres rechazan cualquier incremento del horario en base al respeto de los derechos del niño.

Textualmente (*Madres*) :

"Por ejemplo, he sugerido que por qué no alargan el horario de las doce y media siquiera a la una..si hablan de que quieren una Escuela de Calidad es una escuela donde tienen diferentes materias aparte de las normales, okey pero no pueden darlas en el mismo tiempo.. tienen que aumentar el horario"

"No, eso no puede ser porque hay niños que de plano no aceptan más horas.. van a creer que las mamás que piden eso (horario incrementado) no están en disposición de cuidar a sus hijos, y otros niños pueden pensar : mi mamá me trajo aquí porque no quiere que esté en casa"

"El niño tiene derecho a descansar y a no estudiar tanto".

#### 4. La Escuela para Padres

##### a) Nivel Impreciso de Conocimiento

Conviene aclarar que la noción de Escuela para Padres surgió espontáneamente en los grupos aunque entre las *madres* eran sólo unas cuantas quienes lo mencionaban: de dieciseis madres, solamente dos. Pero en cuanto alguna la había mencionado las demás creían reconocer el concepto. Se manifestaba a través de exclamaciones como "Ah sí, mi hermana me habló de eso"; a veces se les denominaba de otra manera creyendo hablar de lo mismo: "talleres para padres". Entre los grupos de *maestras* se utilizaba el término desde el primer momento en que se ponderaban soluciones al problema de bajo aprovechamiento escolar, sea que se tuviese conocimiento preciso o impreciso de ellas. Las dos *madres* que consideraban tener buen conocimiento de esta modalidad, sea por experiencia personal o por referencias abundantes de alguna fuente cercana, la consideraban un recurso eficaz para ayudar en los problemas escolares de los niños y también en las dificultades con la pareja.

Las demás, pese a afirmar que tienen alguna idea vaga, no sabían de sus funciones pero intuían que pudiera tratarse de proporcionar ayuda psicológica, "debe ser como un lugar donde le puedan ayudar a uno". Parecía partirse del supuesto que esa ayuda estaría destinada principalmente a madres e hijos. No se descartó que podría participar también el padre, pero por experiencia personal u observaciones en el medio propio se ponía más acento en los requerimientos de ayuda de la mujer y también de sus hijos, entendiendo en general que se trataba de ayuda psicológica, no de algún apoyo material.

En el gremio de *maestras* el conocimiento resultaba ser más teórico que práctico. Se le equiparaba a veces con departamentos de de ayuda psicológica disponible en escuelas

particulares aunque se creía que también algunas escuelas públicas disponían de estas facilidades.

Una *maestra* afirmó que en su escuela operaba una Escuela para Padres siendo su función sobre todo la realización de reuniones mensuales de pláticas en que se abordaban temas diferentes relacionados con problemas que pudieran afrontar los padres en el transcurso del desarrollo de los hijos como podría ser la drogadicción. También se cubrían temas vinculados con la relación de pareja. Al parecer, no había habido gran éxito porque no se había constatado una asistencia numerosa de padres de familia.

Textualmente (*Maestras*):

"He oído de las escuelas de padres"

"Nosotros sí tenemos...generalmente los que asisten son los que fueron al principio a las juntas, los que se interesaron desde el principio.. los otros no".

"No he oído de ellas como maestra pero sí como mamá. Cuando mi hijo estaba en Secundaria... daban cada año cursos con diferente temática: cómo debe tratarse al adolescente, qué hacer si reprueba, te hacen ver cómo debes ver las cosas tú como padres".

Las madres en su mayoría manifestaban interés en conocer pormenores de esta posibilidad de ayuda tal como creían captarla:

Textualmente (*Madres*):

"Eso de las escuelas o talleres para padres tiene poco tiempo"

"Es cuando hay psicólogo.. pero eso sólo hay en las de paga"

"No, también en las públicas, pero sólo en algunas no todas, parece que en algunos Kinder sí"

"Una vez me mandó llamar la maestra y me dijo, sabe qué, su niño es muy pero muy superhiperactivo y me mandó con un psicólogo...pero no fué en una escuela"

### b) Descripción Elocuente y Evaluación Favorable

Una de las *madres* de familia participante en uno de los grupos afirmaba haber asistido junto con sus hijos a una Escuela para Padres o lo que ella creía que era Escuela para Padres. Por tanto su conocimiento no era sólo “de oídas” sino por experiencia personal. La evaluaba en forma muy favorable tanto para ella como para sus hijos, haciendo una descripción espontánea altamente positiva que despertó entusiasmo en las demás participantes y deseo de poder contar con la ayuda de alguna institución igual o similar.

Textualmente:

"Yo la llevé la Escuela para Padres un tiempo porque a mi hijo le afectó mucho la separación de mi marido, entonces tuve que asistir dos veces por semana, iba de las nueve a las once de la mañana, a mi hijo se la daban independiente en otro salón... con una psicóloga que nos ayuda... porque hay mamás que descargan toda su ira en los hijos y desafortunadamente uno como mamá tiene que entender que los hijos son también parte del problema, cómo les podría decir, también son parte del problema.. que se desintegró la familia, allí es donde los más afectados son ellos en ese momento.. los otros dos que tengo como son.. como eran más chiquitos afortunadamente no les ha afectado tanto ni la ausencia ni el problema, pero el mayor sí, en el sentido de que en mi caso esa persona me golpeaba y el niño lloraba.. llegamos a la conclusión de que como yo demandé a esta persona y entonces esta persona... y la psicóloga dijo que forzosamente necesitaba ayuda pero no nomás él sino yo también como mamá... Necesitamos empezar por usted y después sigue el niño y después el otro y después el otro. Porque hay gente que no sabe tratar a los niños.. *uno cree que sabe educar a los niños pero los educa a golpes y así no es...* Uno tiene que decir, saben qué, va a haber junta de familia, tú vas a hacer ésto y tú ésto y lo van a tener que hacerlo (sic) porque al final es una familia y es un programa de tres meses.. y es una psicóloga especial."

Nos parece importante subrayar que esta exposición basada en la experiencia personal de serios problemas familiares no infrecuentes tuvo un poder persuasorio sorprendentemente elevado en las demás participantes del grupo, tanto más convincente cuanto que había surgido espontáneamente de una participante del grupo. Se afirmó

con unanimidad que todos los padres debieran asistir a semejantes "talleres" o "cursos".

Textualmente: (*otras madres*, en respuesta a la expositora inicial) :

"Yo digo que los maestros en lugar de ponerse tan exigentes con que el sweater, que el uniforme, que eso que lo otro, mejor que se pongan exigentes que los padres tomen ese curso de tres meses como ella dice y traigan su boleta de haber asistido. Es más, recibe uno un diploma de que tomó un tratamiento adecuado para poder manejar la situación.. Es más, a lo mejor hay papás que sí la manejan bien pues no les caería nada mal de todos modos" (!)

"Y que el director diga, no me importa que vengan en shorts y con huaraches, pero sí, yo como director, que tomen el curso de tres meses.. si trabajas en la mañana, un comprobante de qué hora a qué hora trabajas para que en la tarde lo tomes".

"Ese tipo de talleres le sirven a todas las mamás, casadas, solteras, divorciadas, para todas.. y no sólo a mamás sino también a papás..y a los niños.. esos niños son niños que como les golpea la vida haz de cuenta que se pueden hacer más maduros, a ver, tengo que salir adelante pero con mi mamá.. y sí les sirven"

"Que los pongan en todas las escuelas.. y no se trata tanto de subirle y subirle el sueldo a las maestras..¡ pongan talleres!

### c) Escasa Convicción Magisterial

La mayoría de *maestras* entrevistadas, desconociendo las opiniones favorables de las madres, mostraban escasa convicción respecto a la disposición de los padres/madres para involucrarse en la superación de problemas que repercuten en el sistema familiar, en los hijos, y finalmente también en el ambiente escolar.

Estimaban poco practicables los esfuerzos para lograr la participación de los padre en semejantes 'talleres' o 'escuelas para padres' y sobre todo que aplicaran lo expuesto a su propia conducta conyugal y parental: "Involucrar a los padres es imposible.. muchos no quieren porque dicen para eso lo mando a la escuela".



La postura escéptica o resignada de la mayoría de maestras entrevistadas respecto a la adopción de medidas que podrían aminorar o eliminar algunas de las dificultades de bajo rendimiento escolar y desempeño conductual de sus educandos, y que podrían auxiliar en la eliminación de algunos de los obstáculos con que se enfrentan en el ejercicio de su labor docente, ya se había reflejado en relación a las posibilidades de mejorar los sistemas de supervisión, y con respecto al cumplimiento de los programas de preescolar tal como se diseñaron.

Parece estar fundamentada en experiencias desfavorables y reiteradas que se han tenido al pretender llevar proyectos de mejoramiento a la práctica; y sugiere relación con características de la dinámica de la cultura en que se desenvuelven. Nuevamente queda sugerido el problema de su propia desestructuración dentro del sistema, que obliga o bien al aislamiento o a la asimilación como únicas opciones de sobrevivencia. En este caso que trata de propuestas que implican cambio, parecen derivar más seguridad en el retiro, el aislamiento.

## DISCUSSION

## DISCUSION

Este trabajo se propuso estudiar la percepción de madres y maestras relativo al bajo aprovechamiento escolar de niños de primaria y respecto a la relación que creen existe o no existe entre familia, escuela, entorno y aprovechamiento escolar.

El estudio se realizó empleando el método cualitativo de investigación cuya perspectiva fenomenológica (Husserl, citado en Gaos, 1960; Schutz, 1995) se aboca a la comprensión de los fenómenos sociales desde el punto de vista del sujeto (actor) mismo, del significado que le da a los acontecimientos de su vida, y del contexto situacional en que se encuentra. Se utilizó la modalidad de grupos focales o grupos de enfoque; las discusiones surgidas fueron grabadas y posteriormente transcritas sirviendo de base para el análisis de resultados (Denzin&Lincoln,2003; Holstein&Gubrium, 1994;Taylor & Bogdan, 1998).

En términos de enfoque teórico este estudio se adhiere a los conceptos sistémicos y ecosistémicos expuestos por Andolfi (1995), Boscolo (1987), Bowen (1998), Minuchin (2001), Papp (1994), Watzlawick (2000), y Bronfenbrenner (1987). Respecto a los resultados obtenidos se consideró la perspectiva del interaccionismo simbólico (Denzin&Lincoln, 2003; Lindesmith, (1975); Taylor&Bogdan, 1998) cuya idea básica postula "que los humanos viven en un ambiente simbólico así como un ambiente físico" (Andrade, 1998, p. 17), en que mediante un proceso de interpretación confieren significado a situaciones, cosas, las demás personas, y a si mismos" (Taylor&Bogdan, 1998).

En el estudio participaron *madres* de familia por un lado y *maestras* de escuelas primarias por el otro, habiendo en ambos casos hijos, respectivamente alumnos, con bajo aprovechamiento escolar.

En cuanto a los objetivos específicos de la presente investigación, mismos que permitieron cubrir los objetivos generales, los resultados obtenidos son los siguientes:

El primer objetivo planteado, o sea, la exploración de la percepción de *madres* y *maestras* sobre si existe relación entre ambiente familiar, sistema escolar y desempeño escolar en niños de primaria, se logró cubrir desde el inicio del estudio encontrándose que en opinión de ambos conjuntos se da por obvia la existencia de esta relación si se trata de niños escolares del ciclo primario por haber interacción regular y necesaria entre familia/madre y escuela/maestra. El carácter necesario deriva de la facilitación de requerimientos escolares indispensables como obtención de materiales, uniformes, cumplimiento de horarios, asistencia a juntas escolares, atención a tareas de los niños, intercambio con maestro/maestra, enseñanza de hábitos de estudio, y otros. Como resultado, las modalidades de participación de la familia/madre y las características del ambiente familiar se señalan como factor relacional básico para el desempeño escolar del niño, favorable o desfavorable. Esta aseveración y conclusión se toma poco menos que como un lugar común y *madres* y *maestras* concuerdan con ella, aunque se externen por separado. También resulta congruente con postulados sistémicos y ecosistémicos que hemos expuesto en este estudio, que describen a la familia como sistema relacional, dinámico, holístico, vinculado en interacción y relación dialéctica con otras unidades sistémicas, entre ellas la escuela (Andolfi, 1995; Boscolo, 1987; Bowen, 1998; Bronfenbrenner, 1987; Minuchin, 2001).

Una vez hecha la declaración de esta 'obviedad', las *madres* en su mayoría - aunque no las *maestras* - delimitan el caso *personal*, lo re-significan en cuanto al *bajo* aprovechamiento escolar y parecen hacer caso omiso de la relación interactuante familia-escuela-desempeño escolar del niño. Se rechaza que en "*su caso*" un desfavorable aprovechamiento escolar del hijo se pudo haber originado en el seno de "*su familia*". Más bien, según aseguran, si se presenta este el problema el análisis debe ser el siguiente:

\* en la familia *propia*, la responsabilidad familiar *sólo* se da en caso de violencia intrafamiliar, abuso, humillación, y/o abandono del *padre*

\* en el caso de *familias ajenas*, ellas sí son enteramente las responsables del rezago

\* en caso de que el bajo rendimiento se dé en la *familia propia sin mediar violencia intra familiar*, la responsabilidad es de *la escuela*: el *maestro/maestra*.

Como resultado de la distribución de responsabilidades que efectúan la mayoría de *madres* entrevistadas (interpretación que no comparten las *maestras*), si en el hijo *propio* se dan deficiencias de rendimiento académico y conductual se instala resentimiento y rencor contra la maestra; la relación con ella se hace tirante y termina por polarizarse porque a su vez la mayoría de *maestras* ven el deficiente resultado académico o conductual del niño como resultado de desorden y deficiente atención de la madre. Las maestras están convencidas de que este juicio es acertado ya que observan con frecuencia signos de descuido en aseo y apariencia del niño al igual que omisión de tareas, o bien detectan que el niño no ha desayunado. En múltiples puntos esto confirma lo expuesto por Adelman (1992), Al-Yagon (2003), Andolfi (1995), Berryman (1994), Boscolo (1987), Clarizio (2000), Harris (1979), Lavín (1991), Mella (1999), acerca de la importancia fundamental de los factores sociales y culturales *dentro* de la familia, mismos que pueden propiciar el fracaso escolar del niño. Por otra parte, se corroboran los comentarios de Singer (1979) sobre la tendencia de culpabilización mutua familia-escuela. Illingworth (1974) se expresa en el mismo sentido y encuentra suficientes inadecuaciones en la familia como para insistir que no son los niños sino los padres quienes debieran asistir a las Clínicas de Orientación Infantil ("Child Guidance Clinics"). Es cierto, por otra parte, que en la vida cotidiana es frecuente la propensión de buscar "la paja en el ojo ajeno y no la viga en el propio" que en este estudio parece ser origen de conflictos escolar-familiares recurrentes.

En conjunto parece plausible inferir que al coexistir en *madres* y *maestras* ángulos perceptuales mutuamente excluyentes se instale una situación improductiva con un clima de escasa comprensión recíproca, escasa cooperación y sí potencial antagonismo.

Abundando en el vínculo relacional familia/escuela (madre/maestra) se observó una faceta que podría denominarse factor "comunicador-informador", representando un rol que la madre otorga al niño. Significa que la relación *madre/maestra* no sólo es realimentada periódica o regularmente a través del contacto directo (encuentros con la maestra en la escuela, juntas) sino que hay una modalidad relacional cotidiana de intercambio en la que el *hijo* queda convertido en vértice. Consecuentemente la información/transmisión de

mensajes deviene anclada sobre todo en el hijo, teniendo carácter asimétrico por ser principalmente unidireccional. Va hacia la madre por insistencia de ésta en saber "qué pasa en la escuela", aunque también el niño espontáneamente reporta y acusa, a sabiendas de que su madre le otorga la razón. El "informador", si es el hijo propio, goza de total credibilidad de la madre, no así el hijo ajeno cuya veracidad se suele poner en duda. En esta situación el niño informador-acusador se encuentra sometido a un proceso de aprendizaje socializador desfavorable que corresponde al concepto de modelamiento de Bandura (1986) y a datos de Berger (2001) sobre la coloración idiosincrática que los padres le dan al mundo social y que el niño absorbe.

Parece poco prudente el otorgamiento de este rol informador al hijo al igual que la amplia credulidad materna, pues se propicia manipulación informativa y ésta a su vez (dado el carácter recursivo del sistema) puede repercutir negativamente en la disposición de cooperación entre madre y maestra. Se aumentaría en consecuencia la vulnerabilidad a la desconfianza a la que parecen propender los dos segmentos entrevistados, madres y maestras de primaria. Además de los estudios de aprendizaje por observación de Bandura (1986) y las constataciones de Berger (2001) que parecen aplicables al aprendizaje de manipulación a que se ve sometido el niño, no hemos podido encontrar en la literatura datos sobre este punto que nos parece importante en términos de la adecuada socialización del niño. Esto sugiere la necesidad de realizar estudios adicionales pues la tendencia descrita tiene dos vertientes: puede incidir negativamente en la relación hogar-escuela y también impone reglas socializadoras contradictorias al niño, opuesta al esquema valoral que la madre asegura querer infundirle a los hijos.

En cuanto al segundo y tercer objetivos del estudio que se refieren a la exploración de la perspectiva de madres y de maestras respecto a los factores familiares por un lado, y los factores escolares por el otro que inciden o pueden incidir en bajo aprovechamiento escolar, los datos que se obtuvieron en este trabajo quedan expuestos a continuación.

Conviene tener presente el patrón de desculpabilización propia y culpabilización del "otro", que fluye a través de numerosas verbalizaciones y revela predominio de juicios subjetivos con alta carga emocional, tal como los describe González-Rey (2003).

Precisamente esta subjetividad acoplada a escasa propensión a formular juicios objetivos ha quedado al descubierto en varios aspectos del manejo que dan la mayoría de madres y maestras entrevistadas a la situación del bajo aprovechamiento escolar y problemas de ajuste de los niños. Se confirma y justifica aludir a la metáfora bíblica de la "paja en el ojo ajeno...".

En cuanto a la percepción de la mayoría de *maestras* entrevistadas respecto a crianza, socialización y educación *familiar* del niño con bajo rendimiento escolar, aseguran haber tenido abundantes ocasiones de observar en muchos de sus pupilos el poco adecuado cumplimiento familiar de elementos básicos de socialización y facilitadores de un desempeño escolar favorable. Su contacto cotidiano con los niños les ha dado ocasión de saber por experiencia propia las numerosas pautas familiares que predisponen al niño a perturbaciones, y que han sido extensamente descritas por Ackerman (1976) así como por la escuela sistémica (Andolfi, 1995, Boscolo, 1987, Papp, 1994, Watzlawick, 2000, y otros). Las *maestras* entrevistadas señalan las siguientes situaciones familiares que, según aseguran, se presentan repetidamente:

\* Disfunción familiar : desorganización del patrón familiar tradicional, hijos que quedan al cuidado de la abuela o la guardería, violencia, abuso, abandono del padre, con hijos como frecuentes testigos; la "moda" de la unión libre con posibilidad de parejas consecutivas y daño emocional probable para los hijos. Esto corrobora las constataciones de Tedesco (2002) y de Andrade (1998) al cuestionar las nuevas formas de conyugalidad y considerarlas como especialmente dañinas para la creación de identidad de los hijos.

\*En abundantes casos escasa comprensión materna de cánones básicos de socialización, referido entre otros a hábitos sociales, de aseo, modales, alimentación. Concuere esto con algunos de los problemas que señala Cravioto (1991) referidos a alimentación y falta de higiene.

\*Indulgencia materna excesiva : distractores tolerados o fomentados absorbiendo el tiempo que debe dedicarse al cumplimiento de tareas escolares; excesiva facilitación monetaria (no siempre para complacer al hijo sino "para quitárselo de encima"). La

indulgencia estaría alternada con impaciencia y desinterés, dando lugar a problemas de socialización y consecuencias en que, según Berryman (1994), podría figurar el vandalismo.

\*Credulidad materna excesiva que puede fomentar tendencias manipuladoras en el niño y ser fuente de aprendizaje negativo ("usted le reclamó a mi hijo nomás porque tiró un vaso de agua, usted no tiene ningún derecho".. "Sí ¿pero no le dijo por qué? porque se lo echó en la cara a otro niño y lo lastimó").

\*Desidia y descuidos: alimentación deficiente en desayuno y lunch escolar pese a suficientes ingresos y alegando falta de tiempo ("vivo corriendo"), sustitución de alimentación casera por dinero ("ten, cómprate lo que quieras"). Algunas de las investigaciones de Cravioto (1991) se refieren sobre todo a pobreza extrema y desconocimiento del concepto de buena alimentación; la desnutrición que describen las maestras entrevistadas parece más cercana al descuido alimentario expuesto por Sepúlveda (2002) que por un lado puede llevar a obesidad y por el otro refleja desatención materna más que pobreza extrema. En aisladas noticias periodísticas se hacen comentarios sobre la paradoja de desnutrición infantil e ingresos familiares adecuados, no debiéndose entonces la desnutrición a carencia de alimento sino a inadecuación del comida casera y en cambio compra de refrescos y frituras por parte del niño (periódico *Reforma*, 27 de febrero de 2003, p. 15A) puesto que se le proporciona dinero suficiente. Consideramos necesario realizar estudios más extensos en relación a prácticas de alimentación familiar para corroborar o descartar las percepciones de las maestras acerca de este aspecto social importante de la salud infantil individual y colectiva.

\*Falta de madurez materna/paterna y carencia de educación/formación junto con inestructuración de un concepto de valores; como resultado llega a haber en el ambiente familiar trato a golpes, lenguaje impropio, alcoholismo. Los estudios de Fromm en 1970 corroboran estos datos en cuanto señala costumbres de tipo negativo arraigadas en tradiciones del medio rural cercano a la metrópoli que, por migración de pobladores, llegan también al medio urbano. Castañeda (2002) refiere la persistencia urbana de costumbres que reflejan un cuadro similar al descrito por Fromm (1970).



Los resultados del presente trabajo sugieren que es necesario disponer de estudios adicionales puesto que parecen existir factores de insuficiente asimilación de obligaciones paternas en algunos segmentos de escaso desarrollo personal y cultural. Estos estudios deben tomar en cuenta no sólo las características familiares idiosincráticas sino la configuración de sistema y subsistemas tal como lo proponen Andolfi (1995), Papp (1994), Harris (1979), Verville (1987) y Bronfenbrenner (1987), teniendo en cuenta clase sociocultural que Harris (1979) considera determinante, y la amplia gama de dificultades escolares y comportamentales de las que hablan Al-Yagon (2003), Adelman (1992), Bateman (1992), Mishna (2003), y Muñoz (1999), que pese a ser frecuentemente menores pueden convertirse en mayores si no se les presta la atención necesaria.

En cuanto a la percepción de *madres* acerca de los factores *familiares/maternales* que propenden a originar bajo aprovechamiento escolar, sus constataciones pueden considerarse similares a las de las maestras, pero con una diferencia fundamental: se les ha racionalizado y/o se les ha otorgado un carácter abstracto, neutralizándolos. (Conviene subrayar que ningún segmento [madres-maestras] estaba enterado de las actitudes, ideas, convicciones, valores, teorías, creencias e imágenes de ningún otro, de manera que se aseguró la espontaneidad y "no contaminación" de opiniones).

Los comentarios *maternos* se dan bajo el signo de un *deber ser* no un *ser*. Se sostiene que el *deber ser* se cumple escrupulosamente. Se afirma haber logrado una buena organización familiar sea que se trabaje fuera del hogar o no, se otorgan todos los cuidados maternos sin escatimar tiempo, esfuerzo o cansancio, se cumple con la tarea de enseñar a los hijos las virtudes de laboriosidad, orden y reglas, límites y disciplina, respeto a los demás, cortesía y buenas maneras. Si se llega a mencionar la situación conyugal se argumenta que se ha sabido superar la ausencia del padre (debe recordarse que la mayoría de madres entrevistadas [once de dieciseis] habían sido abandonadas, o eran madres solteras, o eran divorciadas) y que han duplicado sus esfuerzos de educación, crianza, buena preparación para la vida de los hijos. Se calla la indulgencia excesiva constatada por maestras, al igual que la credulidad, el descuido, la desidia o la impaciencia, las inadecuaciones relacionadas con alimentación infantil y la tendencia a suplir con dinero las fallas hogareñas. En cambio,

respecto a algunas vecinas - o a veces familiares - se sostiene que sí hay negligencias en educación, alimentación y costumbres. Es decir, las censuras de las maestras encuentran cierto grado de confirmación entre madres (aunque se ignora que se les está confirmando) pero en relación al comportamiento de otras familias.

También en relación a la alimentación de los niños parece haber marcada contradicción entre el dicho y el hecho. Algunas *madres* niegan la falta de desayuno de los hijos porque les proporcionan "su Quik" y dinero para que compren algo. Otras no lo niegan pero justifican esta situación con la inapetencia matutina del niño y el daño que les hace obligarlo a desayunar ("no les da hambre y es malo forzarlos"). La mayoría de madres entrevistadas rechaza los desayunos escolares del DIF (un cuarto de leche, una palanqueta, un pan o bizcocho, a veces una fruta o jugo, con costo diario de 50 centavos [según algunos datos, 60 centavos diarios]) porque "no les gustan a los niños" y los tiran a la basura sin tocar, lo que en algunas escuelas ha sido motivo para decidir la suspensión de las dotaciones del DIF. Las *maestras* censuran este rechazo porque conocen las deficiencias de desayuno hogareño de muchos niños. Por otra parte, cuando sí se distribuyen los desayunos escolares, les parece incomprensible la tendencia de muchas madres de posponer una y otra vez el pago u olvidarse del mismo alegando falta de dinero, siendo notable el contraste entre los 50 centavos del desayuno del DIF y los diez o veinte pesos - en algunos casos más - que diario la madre le da al hijo para que se compre "lo que quiera".

Las verbalizaciones de las *madres* revelan que el rechazo del niño con que justifican el escaso interés por los desayunos escolares debe verse más bien como una razón superficial, siendo el verdadero anclaje emocional el significado que ella les ha otorgado. Los "desayunitos" del DIF - ya el término usado puede tener implícito cierta minusvalía - connotan pobreza económica o negligencia materna. Son "para pobres", para "quienes no tienen", o bien para "mamás que no quieren a

sus hijos". Ninguna de estas categorías connotativas permite que la madre se identifique con ellas. La simbolización de su autoimagen materna queda en entredicho por lo que prefiere manifestar desinterés en los desayunos, aún a riesgo de perjudicar al hijo. De hecho no percibe perjuicio alguno puesto que "le doy dinero". Así la madre al eximirse a si misma de culpa da sentido a su vida (Pérez, 2004). Al mantener viva la ficción de cumplimiento de valores mantiene su autoestima y la refuerza mediante defensas verbales que elogian su dedicación y sacrificios personales en bien del hijo ("siempre hago la tarea con ellos", "un día estuvimos hasta las diez de la noche", "siempre le hago su torta para la escuela"). Se corrobora una vez más que los mundos perceptivos de las madres y maestras entrevistados son mundos incoordinados que dificultan la creación de condiciones y acciones colaborativas en bien del niño.

La frecuente actitud crítica *materna* hacia *escuela/maestra* cambia y se torna agradecimiento cuando llega a ser sujeto de abuso, humillación, violencia y/o abandono de la pareja, lo que concuerda con datos expuestos por Almeida (2002) en relación a la situación psicológica de la mujer en la situación de violencia doméstica. La frecuente ayuda ofrecida por la escuela en términos de pases al DIF y ayuda psicológica para madre e hijos se recibe con gratitud. La escuela/maestra adquiere un halo salvador, deja de ser la responsable del mal rendimiento escolar del hijo.

Cuando se ha logrado superar la crisis y se instalan elementos reparativos del proceso de duelo frente al abandono, la actitud favorable hacia la escuela/maestras no suele sostenerse. Esto sugiere que no se llegó a producir una introvisión, no hubo una reestructuración que modificara la actitud crítica, anti-colaborativa original, lo que concuerda con exposiciones de Minuchin (2001) y de Andolfi (1997), quien cita a Wittgenstein (1971) respecto a la dificultad de que se instalen modalidades emocionales opuestas. La actitud de algunas de las madres entrevistadas revertía a la postura previa, defensiva y defensora del hijo, con tendencias a sobreprotección. Parecía aumentarse la propensión a creer todo lo que dijera el niño, también parecía incrementarse la generosidad monetaria pese a los moderados ingresos declarados.

Como dato inesperado, en relación a la figura *paterna* algunas *maestras* han tenido ocasión de observar que en algunos casos el hombre ha asumido el clásico "rol materno" permaneciendo en casa y cuidando de los hijos mientras la mujer sale a trabajar o, en algunos casos, ha migrado a Estados Unidos. Entre las *madres* no hay mención de estos cambios. Las *maestras* los atribuyen a alto desempleo, migración de mujeres, y creciente independencia de las mismas: "Si el matrimonio va mal, antes se hacían cargo, ahora dicen me salgo y ahí te ves". No hemos encontrado referencias en la literatura respecto a este cambio de rol y consideramos que convendría explorar en futuras investigaciones una posible tendencia por parte del hombre a asumir un rol que no ha sido el tradicional.

En cuanto al tercer objetivo de este trabajo que se relaciona con los factores escolares que inciden en el desempeño del niño, son ahora las *madres* entrevistadas quienes desaprueban de las *maestras* y ponen al descubierto situaciones desfavorables que se juzgan decisivas para el rezago escolar. Entre las situaciones *escolares/magisteriales* percibidas por las madres como contrarias a un buen desarrollo escolar se exponen las siguientes:

\*Ineficiencias del sistema educativo que se cree dificultan el buen aprendizaje; entre ellos: tamaño de los grupos, reunir grupos de grados diferentes para suplir ausencias de maestras, características de personalidad y temperamento de maestras, suspensión de clases, exceso de días festivos, incapacidades, jubilaciones tempranas, remuneración elevada y prestaciones laborales óptimas sin que ello se traduzca en calidad óptima, embarazos, indulgencia de autoridades, recorte de las horas de clase, privilegios especiales (ir por sus niños a otra escuela, ir a cambiar su cheque en horas de clase), situaciones sindicales (juntas, manifestaciones). Una madre estaba enterada de que en el estudio PISA México había ocupado uno de los últimos lugares, pero se criticaba que "el Presidente" no hubiera puesto el remedio, reflejando tanto *paternalismo* tradicional como propensión a transferir responsabilidades.

Las frustraciones *maternas* respecto a los *docentes* quedan condensadas en el siguiente resumen: Altos ingresos de los maestros porque doblan turno pese a que con ello seguramente, según se cree, disminuye su rendimiento en uno o en los dos turnos, largos períodos de vacaciones, permisos frecuentes para asuntos personales que no suele haber en otras actividades laborales, exigencia de que las madres mismas colaboren en las tareas del niño ("hacemos parte de *su* trabajo"). Muchas de estas censuras reflejan los datos que fueron identificados sobre todo por Muñoz-Izquierdo (1999), también por Myers (2002) y Ornelas (2002) en cuanto a insuficiencias del desempeño laboral del magisterio que contrastan con beneficios laborales y remunerativos decorosos.

Los constructos que utilizan la mayoría de *madres* de la muestra estudiada permiten observar que juzgan tanto los ingresos como las facilidades y beneficios del sector *magisterial* como significativamente superiores a lo que conocen quienes trabajan (once de dieciseis) o que conocen a través de familiares y amigos. Al aplicar un cuadro de beneficios laborales muy diferente a la experiencia propia ponen en entredicho su marco de referencia. El magisterio se les aparece como un sector altamente privilegiado, pero sin que la calidad de desempeño magisterial, según ellas, correlacione con la situación de privilegio. Estas percepciones contribuyen al sostenimiento de actitudes críticas hacia las maestras y alimentan en parte la renuencia a cooperar y colaborar con la escuela.

Referido a las situaciones escolares en sí, las *madres* objetan lo que consideran alto costo de la educación y muestran poca comprensión respecto a la cooperación monetaria que se solicita:

\*cuotas altas sin resultados visibles, abandono de instalaciones (baños "un asco", "bancas cacarizas", pintura desprendida, falta de aseo e higiene), cuotas para jabón, papel de baño, detergente, desinfectante, garrafones, que "nunca existen"

\* cambio (ocasional, a medio año) de uniforme para que "no los confundan con los de la escuela de enfrente"; ésto significa alto costo y tiende a tener características sui generis que pueden ser respecto al diseño o color que sólo en un lugar determinado se pueden encontrar

\* cuotas frecuentes para convivios, festejos, disfraces, que obligan a las madres a gastos y trabajo: cortar, coser, pegar, buscar ("fuí hasta la Merced.... algunas nos vamos por lo económico"), dinero y horas de trabajo.

En consecuencia, las *madres* entrevistadas consideraban que la gratuidad de la educación pública, ampliamente difundida, es una falacia. Al igual que la no obligatoriedad de uniforme escolar, no coincide con sus experiencias de aportaciones monetarias obligatorias.

Como resultado de la discrepancia entre difusión oficial y práctica a nivel familia se han creado resentimientos que vienen a agregarse a los escasos o nulos deseos de colaboración de las madres con la escuela/maestra.

En la literatura estudiada hemos encontrado múltiples referencias a las situaciones inhibitorias de la calidad educativa en nuestro medio en especial los de Muñoz-Izquierdo (1999), Ornelas (2002), Weiss (2002), Reimers (1999), Rodríguez (2002), Rubio (2002), la mayoría de las cuales resultan congruentes con los hallazgos de este trabajo. Las extensas investigaciones de Muñoz-Izquierdo (1999) enlistan comportamientos de los docentes que contribuyen al bajo rendimiento escolar de los niños; Ornelas (2002) y Weiss (2002) describen los incentivos a los maestros logrados con la Carrera Magisterial; Reimers (1999) hace referencia a la insuficiencia de condiciones en que trabajan muchas escuelas; si bien habla de escuelas rurales, en el presente trabajo se encontró que también en el medio urbano se trata de una queja reiterada tanto por madres como por maestras. En cambio no hemos encontrado en la literatura - aunque sí en algunas breves noticias periodísticas - datos sobre las aportaciones múltiples que deben hacerse en las escuelas públicas y la sensación de injusticia que queda en los padres al tener que aportar cuotas "voluntarias"

obligatorias. Sería recomendable realizar estudios que confirmen los datos aquí expuestos puesto que representan puntos irritativos creadoras de imágenes, actitudes y comportamientos desfavorables de parte de los padres de familia hacia el sistema escolar.

En cuanto a este mismo objetivo de investigación, o sea la percepción de algunas *madres y maestras* respecto a los factores escolares que inciden/pueden incidir en bajo aprovechamiento escolar, la interpretación que ofrecen las maestras contrasta en numerosos puntos de la de las madres. Las *maestras* entrevistadas relataban pormenores de su labor docente, prestaciones, remuneración, percepción de su profesión e imagen que creen tener, percepción de si mismas y sus sacrificios laborales. Se pasaban por alto las facilidades laborales, sindicales, ausencias en tiempo de clase para resolver asuntos particulares y otros similares. En esencia, su auto-simbolización es la siguiente :

- \* Alto compromiso con su profesión y sensibilidad respecto a su labor educativa. Autoimagen de entrega y alto sentido de responsabilidad
- \* Entrega desinteresada a la labor docente, esfuerzos no reconocidos; su recompensa es poder ejercer su vocación.
- \* Sueldo bajo, casi insignificante por estar sujeto a mermas continuas; no representa el incentivo principal para el ejercicio de la profesión ("siempre salimos perdiendo", "siempre niños que no traen cuaderno, lápiz y uno les da")
- \* Esfuerzos por socializar a niños con múltiples déficits familiares en áreas básicas de educación/socialización debido a negligencia materna y que no les corresponden a ellas ("enseñarles a sonarse", "a limpiarse cuando van al baño")
- \* Poco o ningún reconocimiento paterno/materno por fungir como agentes de socialización (actitud trastocada de algunos padres: "para eso lo mando a la escuela", frecuente confusión paterna/familiar respecto al papel de la escuela), además de fuente de aprendizaje académico
- \* Necesidad de enfrentar reclamos airados maternos/paternos, consecuencia de acusaciones del niño.

Los reclamos familiares llegan a convertirse en escenas de especial severidad para las *maestras* porque las increpaciones airadas pasan de injurias a amenazas y de allí a violencia física. Los relatos - concordantes en el segmento de *madres y el de maestras* - parecen reflejar actos verídicos por haber sido expuestos en forma independiente por cada segmento estudiado, y muestran, por ejemplo, la satisfacción materna de "desquitarse" con una maestra al haberla "zangoloteado" y amenazado, el temor de una maestra enfrentada por una madre con "guaruras" (guardaespaldas) recién salida de Santa Marta (cárcel de mujeres), así como la indignación de otra amenazada de muerte por un padre inconforme, asunto que tuvo que ser resuelto ante autoridades judiciales.

Cabe destacar que en la literatura no se encontraron datos - al menos referidos al medio urbano metropolitano - que reflejen este tipo de situaciones y frente a las cuales las *maestras* se sienten carentes de defensas apropiadas. Pero cabe citar en este contexto los siguientes estudios : Ornelas (2002) constata que la causa inmediata del bajo aprovechamiento escolar es la corrosión de las relaciones entre maestros y padres de familia. Lavín (1991) se ha referido a que el aspecto socioafectivo entre alumno y maestro y padres y escuela es más importante incluso que el cognoscitivo. Mella (1999) llega a preguntarse por qué el impacto del sistema escolar no es de suficiente "impacto" (valga la repetición) como para compensar al menos en parte una situación familiar desfavorable del alumno.

Las *maestras*, ante las situaciones conflictivas vividas, se sienten rebasadas por las demandas de niños y madres. Les causan enojo y temor las actitudes y comportamientos que enfrentan, pero ellas mismas - las maestras - parecen estar desestructuradas en la subcultura que afrontan y se ven sin herramientas para resolver los problemas (Pérez, 2004). Granell (1998), en sus estudios sobre fracaso escolar, concuerda en cierto sentido con Pérez (2004) al insistir en la necesidad de



proporcionar entrenamiento específico al gremio magisterial para poder hacer frente a variables adversas que dificultan la prevención del rezago escolar.

En contraste con las agresiones familiares que llegan a darse, las *maestras* constatan alto interés familiar en la promoción escolar del hijo, con una especie de actitud de que el niño debe aprobar "a como dé lugar", lo que se acentúa notablemente al acercarse el examen final del ciclo primario. Este contraste con las constataciones de Lurcat (1997) para quien hay desinterés escolar entre los estamentos sociales populares debido a la ideología burguesa prevaleciente en el sistema escolar. Las participantes (*maestras*) relatan en detalle ofrecimientos que los padres hacen para favorecer la aprobación del niño, mismos que pueden ir desde obsequios de relativamente bajo valor monetario ("botella") hasta bienes de alto costo (automóvil); el ofrecimiento ofende a las *maestras* y es rechazado. Temen, empero, que haya quien no lo rechace por carecer de la firmeza moral de ellas. Por otra parte se declara con cierto alivio que las autoridades educativas han establecido facilidades para evitar la reprobación de alumnos en determinadas circunstancias, aun cuando su desempeño escolar sea insuficiente. Así, los intentos ~~paternos~~ por asegurar la aprobación con métodos no éticos se volvían "innecesarios".

La postura de indignación ante prácticas antiéticas y alivio porque éstas dejen de ser necesarias sugiere que se requiere de una consolidación de convicciones morales de mayor firmeza. Este hallazgo resulta congruente con datos encontrados en la literatura. Entre los autores que abordan la complejidad de la moral humana, Latapí (2001), Díaz-Guerrero (2003), Fromm (1970), y Rodríguez (2002) señalan el riesgo de una formación actitudinal y moral que llegue a comprometer la solidez axiológica. Rodríguez (2002) señala un desapego moral a las normas de manera que "en lugar de ciudadanos moralmente autónomos (se ha formado) una ciudadanía 'realista' " (Rodríguez, 2002, p.63). Díaz-Guerrero considera que las conductas antisocioculturales se presentan en el mexicano cuando fracasa la posibilidad de obtención de las necesidades individuales válidas. Latapí (2001) hace énfasis en el factor pedagógico

para la orientación de comportamientos democráticos y salvaguarda de la moral pública. Fromm (1970) habla de reflejos de patología social al identificar en el frecuente alcoholismo la causa no sólo de violencia y abandono familiar, sino de conductas antisociales.

En la exploración del cuarto objetivo de este trabajo, referido a la perspectiva de *madres y maestras* en relación al *entorno sociocultural* como otra dimensión ecológica en que está inmerso el niño y que ejerce influencia en el aprovechamiento escolar, se advierten posturas congruentes entre los dos segmentos estudiados. El entorno ambiental se entiende sobre todo como dominio de los medios masivos de comunicación y entretenimiento, en primera instancia la televisión ante la cual las madres se declaran impotentes. Esto corrobora lo encontrado por Esteinou (1998), Molina (1998), Covi-Druetta (1998) y Tornero (1998), quienes se preguntan cómo estarán apprehendiendo la realidad los niños frente a la explosión cultural representada por radio y televisión, frente a la nueva "escuela electrónica que no parece considerar sus responsabilidades sociales a pesar de reconocer su capacidad de influencia" (Molina, 1998, p. 52).

El alto grado de permisividad materna aunada a la televisión como influencia mediática suprema, lleva a las *maestras* a ponderar que la indulgencia materna se excede y podría considerarse cercana a irresponsabilidad, mientras que las *madres*, si bien admiten que sus hijos sufren de "enajenación" frente a las imágenes televisivas, encuentran refugio en una convicción de impotencia, que incluso viene a ser un mal menor : los hijos están en casa, no en la calle en donde no falta "quien les diga si quieren ver mujeres encueradas".

Las *madres* están conscientes no sólo de "enajenación" sino de la alta agresividad de las ofertas de diversión televisiva, al igual que de la de los establecimiento de videojuegos. No desconocen el horizonte de aprendizajes negativos al que exponen a los hijos. Pero algunas se muestran menos preocupadas porque creen que el niño sabe diferenciar entre realidad y ficción. Por tanto las escenas de agresión y

violencia no le dañan. Sabe que se trata de "ficciones". Frente a esta certeza tranquila sorprende que a una madre le haya sorprendido que su hijo "con la televisión aprendió a pegar". No logró concluir que las escenas violentas son menos inocuas de lo que ella cree. Estos datos tienen congruencia con los estudios de Bandura (1986), al mismo tiempo evocan los de Molina (1998) sobre el creciente sensacionalismo de los programas televisivos y la constatación de que niños y jóvenes de bajo nivel educativo tienen pocas posibilidades de contrarrestar estas tendencias mediáticas.

Dentro del rango de medios de entretenimiento, para los alumnos de los años superiores de primaria uno de los estímulos favorecidos son las tardecadas con baile, bebida (también alcohólica), tabaco y - según creen maestras - droga. Las *maestras* censuran la permisividad paterna/materna y no admiten que podría haber desconocimiento acerca de estos sitios y sus ofrecimientos puesto que por experiencia personal saben de padres que obsequian al hijo bebidas alcohólicas (tequila) el Día del Niño u otra ocasión que crean propicia. No hemos encontrado en la literatura exposiciones en relación a este tipo de situaciones, por lo que consideramos importante la realización de estudios más amplios que aclaren posibles tendencias comportamentales paternas en este sentido y que proporcionen material para el establecimiento de programas de orientación.

Se podría dudar de que los padres estén cabalmente enterados de la situación, pero la mayoría de *maestras* entrevistadas no ignoran - puesto que lo han visto personalmente - que algunos padres no ven impedimento en obsequiar al niño bebidas alcohólicas, sea en el Día del Niño, Navidad u otras ocasiones ("hasta botella de tequila", "si le preguntamos al padre dice 'pues nomás' "). No hemos encontrado en la literatura exposiciones en relación a estas situaciones pero consideramos importante que se realicen estudios más amplios que aclaren posibles tendencias comportamentales paternas en este sentido a fin de poder establecer programas de orientación.

En cuanto al quinto objetivo de este trabajo que se refiere a la exploración de las perspectivas de madres y maestras respecto a propuestas de manejo del problema de bajo aprovechamiento escolar en niños de primaria, se encontró que cada segmento

tenía ideas y sugerencias más o menos claras mediante las cuales se podrían subsanar el problema de bajo aprovechamiento escolar y dificultades conductuales. Tanto madres como maestras entrevistadas reflexionaron sobre los siguientes puntos :

\* Educación preescolar: beneficio evidente porque atenúa los obstáculos de inicio escolar del niño; una advertencia de las *maestras* se relaciona con el temor de que algunas madres tiendan a sustituir la obligación hogareña de enseñanza de hábitos higiénicos y modales básicos, relegando ésto al preescolar más de lo que ya hacen ahora. Las *madres* concuerdan en beneficios pero temen dificultades para el niño que posteriormente pasa a un ambiente más estructurado, menos lúdico. Corroboran así datos expuestos por Barocio (2003) y Salmerón (2003) quienes insisten en que el jardín de niños sea una etapa que debe ser vivida por sí misma y no sólo en función de los retos del futuro.

\*Supervisión magisterial: el sistema de supervisión, según algunas *maestras*, adolece de errores y debe cumplir con el cometido de coadyuvar al incremento de la calidad de enseñanza (eliminando el "no te compliques, pásalos a todos"). Se duda de la factibilidad de implementación de cambios que no sean meramente cosméticos.

\*Escuelas de calidad : interpretadas por algunas de las *madres* entrevistadas como opción para borrar diferencias entre escuela privada y escuela pública. Hay la suposición de que el horario escolar es más largo en este tipo de escuela. Esto se rechaza, puesto que más clases simbolizan "mamá que no quieren cuidar a sus hijos", también simboliza desacato al "derecho de los niños de no estudiar tanto".

\*Escuelas para padres: Conocimiento escaso entre *madres* entrevistadas quienes creen que se trata de alguna modalidad escolar del DIF. Conocimiento más teórico que práctico entre *maestras*. En el segmento de madres, dos casos con conocimiento directo y favorable, en un caso la construcción narrativa ofrecida fué elocuente y entusiasta al grado de convencer a las demás participantes de la bondad de esta

modalidad ("creemos que podemos educar pero no", "allí aprendemos a tratar a los hijos"). La reacción generalizada se puede resumir así: las escuelas debieran establecer "ese curso" como requisito para todos los padres ; el efecto benéfico se constataría en todos los casos aún si se tratara de parejas parentales "sin problemas"; algunas *maestras*, a su vez, dudan de que pudiera haber anuencia paterna/materna para asistir a esta escuela. Sus dudas podrían relacionarse con desconocimiento de los fines de una Escuela para Padres, que Callabed (1998) describe como una perspectiva que intenta alejarse de la tendencia frecuente de "educó al revés de lo que han hecho conmigo", o bien "acentúo lo que han hecho conmigo" y procura enfrentar las inquietudes de múltiples padres acerca de qué es ser padre ("voy aprendiendo a ser padre conjuntamente con mi hijo... ¿quién nos guía?") Su escepticismo parece similar al que se alberga respecto al logro de una supervisión escolar mejorada. Predominaría la resistencia al cambio y se citan experiencias poco favorables en relación a otros intentos de cambio.

## CONCLUSIONES

Consideramos que con respecto a la percepción de algunas madres y maestras sobre el bajo aprovechamiento escolar y los problemas de ajuste de los niños de primaria, el enfoque cualitativo-fenomenológico representa una herramienta epistemológica valiosa para el conocimiento de actitudes, opiniones, motivaciones, juicios, prejuicios y cargas afectivas que determinan los comportamientos de ambos segmentos en torno al problema de los hijos o educandos, entendido éste como dificultad o deficiencia para un rendimiento escolar exitoso y excluyendo del concepto aquellos casos en que hay severos déficits neurológicos, sensoriales, intelectuales, deprivaciones sociales o abandonismo.

Se pudo confirmar el valor hermenéutico de la orientación sistémico-ecológica para la comprensión de la problemática a partir del análisis del sistema de creencias, supuestos, premisas rectoras y definiciones que ofrecen madres y maestras acerca de la situación del niño/educando, así como para abrir opciones de solución al problema.

A la luz de los hallazgos de este estudio postulamos que en algunos niños de primaria el bajo aprovechamiento escolar puede ser expresión sintomática en un macrosistema cuyo equilibrio homeostático de los subsistemas involucrados (familia-niño-escuela) ha quedado desregulado. La desregulación funciona como proceso retroalimentador negativo que mantiene la perturbación sintomática como efecto de la circularidad cibernética del sistema. Estimamos que hay necesidad de interrumpir el circuito establecido pues la persistencia del síntoma sugiere que las posturas asumidas por los segmentos involucrados obstaculizan los intentos de cambio.

Las pautas transaccionales que se pudieron observar como factores que operan en el sistema y regulan (y también han desregulado) los comportamientos son los siguientes : Se pudo confirmar que la *relación* entre algunas familias/madres y maestras/escuela es de carácter sistémico y tiene efectos recursivos dada la interacción

dinámica que surge de los requerimientos escolares, sobre todo en el ciclo primario, entre madre/maestra/niño-con- buen-o-mal rendimiento escolar-y-conductual.

Cuando hay *bajo* rendimiento la *relación* puede correr riesgo de quedar sujeta a distorsión perceptiva, puesto que frente al rezago del niño ambos segmentos tienden a recurrir a la culpabilización del otro. Como consecuencia suelen surgir actitudes críticas, hostiles y polarizadas : resentimiento hacia la maestra (de la parte materna) y desaprobación y censura hacia la madre (de la parte magisterial). Se obstruyen con ello canales de colaboración y cooperación que pudieran ayudar al niño.

Hay varios elementos que propenden a rigidizar, 'confirmar', e incrementar las premisas subjetivas en que se basa cada segmento (madres/maestras) :

Los *factores familiares* que inciden en bajo rendimiento escolar y problemas de conducta se enuncian e interpretan en forma diferencial. Las *maestras* entrevistadas reconocen problemas de socialización y deficiencias de normas y valores en la familia/madre : disfunción familiar, violencia y abuso, abandono paterno, descuidos de diversa índole pero sobre todo en alimentación, falta de enseñanza de hábitos y modales básicos, falta de orden y disciplina, indulgencia materna excesiva alternada con impaciencia, alta credulidad materna que fomenta tendencias manipuladoras del niño.

Las *madres* entrevistadas aceptan el daño que puede provocar la violencia intrafamiliar, pero no detectan ninguna otra distorsión en su proceder materno.

Los *factores escolares* que inciden en bajo rendimiento escolar y problemas de conducta también están sujetos a interpretación diferencial. Las *madres* detectan insuficiente cumplimiento laboral de las *maestras* , características de temperamento poco adecuadas, ausencias múltiples en horario escolar, frecuentes incapacidades, altos ingresos magisteriales que no se traducen en alta calidad profesional. Más allá: cuotas escolares altas pese a gratuidad de enseñanza, abandono y descuido de instalaciones, falta de limpieza e higiene persistentes.

Las *maestras* no perciben deficiencias en su propio desempeño. En cambio sí están conscientes de múltiples sacrificios personales y escaseces , de su remuneración baja y alta entrega a su labor docente, cumpliendo por vocación.

Los *factores ambientales* deletéreos al desempeño escolar infantil se reconocen en la hegemonía televisiva y su programación sensacionalista y violenta, igualmente en afición a videojuegos y minicasinós. *Madres y maestras* coinciden en la censura, pero las primeras alegan impotencia frente a los niños, las segundas sostienen irresponsabilidad materna o paterna (han sido testigos cuando se obsequian botellas de tequila al niño el Día del Niño).

A la luz de los datos investigados proponemos que la desregulación sistémica manifestada conductualmente por bajo rendimiento y ajuste escolar en algunos niños puede ser precipitada por el enfrentamiento de dos mundos o fuerzas socializantes en que no se ha producido un proceso de acomodación recíproca favorable. La falta de coherencia de las fuerzas significa un factor de riesgo para el niño, al que éste responde con un síntoma, en este caso rezago e insuficiente ajuste escolar.

Por lo expuesto se concluye:

- considerando la relación familia-escuela-niño como constelación ecosistémica cuya interacción dinámica corresponde a una circularidad cibernética,
- teniendo en cuenta las percepciones opuestas y actitudes antagónicas de algunas madres y algunas maestras frente al bajo aprovechamiento escolar y problemas conductuales de algunos hijos/educandos,
- visto que existen diversos elementos intrafamiliares e intraescolares disfuncionales en algunas madres y maestras que parecen operar como obstáculo a la solución del problema,
- observando que el niño escolar está expuesto a otras fuerzas socializantes, exteriores a la familia (en este caso la escuela), que han operado más como enfrentamiento que como sumatividad,

sugerimos la adopción de medidas con propósito orientador-reestructurador con madres y maestras asesoradas por profesionales de la psicología con experiencia



familiar-sistèmica para detectar en què puntos se puede bloquear la espiral de culpabilización mutua y lograr revertir la posición cerrada buscando una mayor armonía entre el mundo familiar y el mundo escolar. Deben facilitarse procesos de reestructuración con pautas de complementariedad y acomodación bajo un esquema conceptual de reciprocidad.

Por los datos obtenidos consideramos que una opción con buen potencial para revertir o moderar pre-juicios obstaculizadores ahora presentes en ambos segmentos podría ser la Escuela para Padres con su acento en estrategias grupales. El factor cardinal de éxito sería la inclusión e intervención precisamente de los protagonistas fundamentales: padres/madres y maestros/maestras, bajo la asesoría de profesionales especializados en manejo familiar y grupal para la detección, valoración y canalización de modalidades relacionales que por ahora no favorecen el éxito escolar de los hijos. De esta manera se enriquecerían los planteamientos y potencialmente se podrían lograr actitudes sintónicas con las demandas y necesidades de los sistemas/actores involucrados.

Consideramos que también estaría dado el potencial de superación de las inercias que llegan a producirse frente a programas de educación compensatoria, en los que la eficacia puede verse mermada en función del hecho de que “la educación no pasa a la conciencia” (Pérez, 2004).

Al conceptualizar el cambio actitudinal y de ayuda para los niños a través de la modalidad de Escuelas para Padres ésta debe ser de tipo colaborativo con las autoridades educativas a fin de lograr la estructuración e implementación de un programa integrado que responda a las necesidades específicas que plantea la situación transicional de un macrosistema que presenta dificultades de acomodación : familia/escuela/niño-con-problemas-de -aprendizaje (Macías, 2004).

### LIMITACIONES

En un estudio cualitativo el número de participantes que suele ser entrevistado es significativamente menor que el número de individuos requeridos para un estudio con resultados estadísticamente proyectables. De allí que el número de participantes en este trabajo haya sido reducido, siendo acorde con la metodología cualitativa empleada. No obstante, consideramos que la muestra de madres entrevistadas podría haber abarcado un número mayor de grupos que los inicialmente programados dada la importancia de hallazgos referidos a probables prácticas indebidas en la promoción de algunos alumnos. También sería importante confirmar o descartar en futuros estudios la propensión al lenguaje "pobrista" que menciona Ornelas (2002) pese a los logros de remuneración obtenidos con la Carrera Magisterial, ya que la convicción de sub-remuneración puede incidir en actitudes y, en el caso de maestras, manifestarse como desánimo respecto al ejercicio de la profesión.

Consideramos también una limitación el no haber llevado a cabo grupos de enfoque con niños escolares de bajo aprovechamiento escolar; ésto dada la importancia que se pudo observar durante el estudio del papel de "informador-comunicador" que algunas madres confieren al niño respecto a asuntos escolares (maestra) y el riesgo de manipulación informativa que ésto trae consigo.

### APORTACIONES

Este trabajo aporta la utilización de una herramienta epistemológica valiosa para el conocimiento de las percepciones tanto de madres como de maestras en relación a actitudes, opiniones, creencias y cargas afectivas mediante el empleo de métodos cualitativos de investigación, en este caso en su modalidad

de grupos focales de discusión. La metodología cualitativa, basada en la teoría fenomenológica (Husserl, 1982; Schutz, 1995) procura obtener conocimiento profundo desde la visión del sujeto-actor sobre cómo vive su propia situación, qué significado confiere a los sucesos de su mundo cotidiano, cómo define sus problemas.

La exploración de actitudes y opiniones en un estudio de metodología cualitativa es de carácter cualitativo en cuanto pone al descubierto la amplitud, extensión y profundidad de actitudes y percepciones personales relativas a un tópico determinado, y no su cuantificación. Es de naturaleza inductiva, no deductiva.

Entre las aportaciones logradas en este estudio está la consideración de que en el conjunto sistémico familia-niño-escuela el bajo aprovechamiento escolar del niño de primaria destaca como síntoma que en la relación de circuito madres-maestras parece mantener la homeostasis respecto al carácter antagónico que se observa en percepciones, actitudes, opiniones y conductas de los segmentos madres y maestras que dificulta la solución del problema por ser opuestos a un sentido de cooperación y colaboración. Se expuso que en el sistema de comportamiento materno aparecen actitudes de sobreprotección hacia el hijo que se expresan menos en el cuidado por su bienestar como en una sobrevaloración de los derechos de los niños, que resulta en inhibición significativa en cuanto a aplicar medidas educativas relacionadas con límites o disciplina. Se aporta también conocimiento sobre la preocupación materna por el trato que el hijo recibe en el ámbito escolar (maestra), lo que lleva a asignarle un rol de "informador-comunicador" sobre actitudes y conducta de la maestra. Al parecer, el niño llega a aprovechar el rol en su beneficio y potencialmente se vuelve manipulador.

Igualmente se aportan detalles del sistema de percepciones desde el ángulo magisterial que muestra un cuadro opuesto al materno y refleja las observaciones cotidianas frecuentemente poco favorables en relación a la situación familiar del niño, que parecen poco propicias a un buen desempeño.

### REFERENCIAS

- Ackerman, N.,a) (1976), *Familia y conflicto mental*, Buenos Aires: Ed. Hormé
- Ackerman, N.,b) (1966), *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*, Buenos Aires: Ed.Hormé
- Adelman, H. (1992), "LD: The next 25 years", *Journal of Learning Disabilities*, 1992, Volume 25, Number 1, 1992, pp.17-22
- Aguilar, J, (1998), "Recuperación de niños con atraso escolar", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 16, 3-4, pp.219-233
- Al-Yagon, M. (2003), "Children at risk for learning disorders: Multiple Perspectives", *Journal of Learning Disabilities*, Volume 36, Number 4, July/August, 2003, pp. 312-332
- Almeida, E.(2002), "Violencia doméstica en México", curso, UNAM, Fac.de Psic Div.Educ.Cont., marzo 2002
- Alléz-Jardel, M.(2002) "Parents' structuring of children's daily lives in relation to the quality and stability of children's friendships", *International Journal of Psychology* 2002, 37(2), 65-73, Ottawa
- Andolfi, M., (1995), *Detrás de la máscara familiar*, Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Andolfi, M. (1997), *Terapia familiar*, México: Paidós
- Andrade, P.,(1984), *Influencia de los padres en el locus de control de los hijos*, Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM
- Andrade, P., (1998), *El ambiente familiar del adolescente*, Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM
- Anzieu, D., (1997), *La dinámica de los grupos pequeños*, Madrid: Ed.Biblioteca Nueva
- Aranguren, J.L., (1985), *La comunicación humana*, Madrid: Guadarrama
- Arroyo, M.(2003), "Reforma en preescolar ¿hacia donde?" *Educación 2001*,\_ num.92, enero 2003, pp.23-28

- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action*, New Jersey: Prentice Hall
- Bateman, B., (1992), "Learning disabilities: the changing landscape", *Journal Of Learning Disabilities*, Volume 25, Number 1, January 1992, pp 29-36
- Barocio, R. (2003), "La calidad de un programa educativo para el preescolar", *Educación 2001, México*, núm. 92, pp. 29-33
- Bautista Y., (1995), *El bajo aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica disfuncional*, Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM
- Berenstein, I., (1981), *Familia y enfermedad mental*, Buenos Aires, Ed. Paidós
- Berger, P. y Th. Luckman (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu
- Bermúdez, M. (1955), *La vida familiar del mexicano*, México, Ant. Librería Robredo
- Berryman, J. (1994), *Psicología del desarrollo*, México: El Manual Moderno
- Biederman, J., (2001), "Trastorno por déficit de atención con hiperactividad", curso, Clínica de Déficit de Atención, Hiperactividad y Trastornos Asociados, S.C., México
- Bischof, L. (1975), *Interpreting personality theories*, New York: Harper & Row
- Bourdieu, P. (1993), *El oficio del sociólogo*, México: Siglo Veintiuno Ed.
- Boscolo, L., C. Cecchin, L. Hoffman, P. Penn (1987), *Terapia familiar sistémica de Milán*, Buenos Aires: Amorrortu
- Bowen, M. (1998), *De la familia al individuo*, Barcelona: Ed. Paidós
- Bronfenbrenner, U., (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Ed. Paidós
- Brown, R. (1974), *Psicología social*, México: Siglo Veintiuno Ed
- Brown, T. (2000), *Attention deficit disorders and comorbidities in children, adolescents and adults*, Washington: American Psychiatric Press
- Bruner, J., (1991), *Actos de significado*, Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J., (1995), *El habla del niño*, Barcelona: Paidós

- Calderoni, J (1998), "El hipertexto como nuevo recurso didáctico", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*,\_ XXVIII,núm. 3 y 4, pp.157-181
- Callabed, J. (1998), *El entorno social, niño y adolescente*, Barcelona : Laertes
- Cassirer, E. (1982), *Antropología Filosófica*, México: Fondo de Cultura Económica
- Castañeda, M. (2002), *El machismo invisible*, México: Edit.Grijalbo
- Chadwick (2001), "La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, 4, pp. 111-126, México
- Clarizio,H.(2000), *Tastornos de conducta en el niño*, México, El Manual Moderno
- Cortés,T. (2003),"*Metodología Cualitativa de Investigación*", México: curso, UNAM, Facultad de Psicología, Div.Educ.Cont., septiembre 2003
- Cravioto, J. (1991), *Nutrición y salud al inicio de la vida y aprendizaje en edades posteriores*, México: Inst.Nacional de Salud Pública
- Crovi-Druetta, D. (1998), "El vínculo televisor-televidente", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*,\_XXVIII, núm. 3 y 4, pp. 113-133, México
- Cueli, J.,L Reidl (1976), *Teorías de la personalidad*, México: Trillas
- De la Fuente, R.,M.Medina-Mora, J.Caraveo (1997), *Salud mental en México*, México: Fondo de Cultura Económica
- DeMoura, (1979) "El mundo de la escuela y el mundo del trabajo, en *Educación y Realidad Socioeconómica*, Centro de Estudios Educativos, México: CEE
- Denzin, N., Lincoln, Y.(1994), *Handbook of qualitative research* London: Sage Publications
- Denzin, N.,&Lincoln,Y. (2003) *The Landscape of Qualitative Research*, Eds.,London, Sage Publications
- Díaz-Guerrero, R. (1967), *Estudios de psicología del mexicano*, México: Ed. Trillas
- Díaz-Guerrero, R., (2002), "Psicología del mexicano", en Roger Bartra (2002,)comp. *Anatomía del Mexicano*, México: Plaza&Janés
- Díaz-Guerrero, R., (2003), *Bajo las garras de la cultura. Psicología del Mexicano 2*, México: Trillas

- Doerner, D. (1991), *Die Logik des Misslingens*, Hamburgo: Rowohlt
- Dominguez, J. (2001), "Realidad o mera especulación", *Palabra y Realidad del Magisterio*, octubre 2001, pp. 7-10, México
- Ehrenberg, (2001), "Does class size matter?", *Scientific American* , noviembre 2001, pp. 67-73
- Elizondo, A. (2002), "Se quedan en buenas intenciones", 10 de agosto de 2002, México, diario *Reforma* ,12-A
- Esteinou, J. (1998), "Sociedad moderna, medios de comunicación y transformación educativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXVIII, núm.3 y 4, pp. 9-46
- Estrada, M.L., (1995), *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños*, Tesis de Maestría, Facultad de Psicología., UNAM
- Farfán, E. (2003), "Lectura y escritura para el pensamiento crítico", en *Educación 2001* , núm98, julio 2003 pp.50-53
- Farfán, E. (2002), "PISA 2000, Los resultados en lectura", *Educación 2001*, núm.90, noviembre 2002, pp.53-58
- Fernández, M. (1999), *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Madrid: Morata
- Fernández-López (2000), *Explicaciones sobre el desarrollo humano*, Madrid: Edic. Pirámide
- Flores, R.d.C. (1996), *Enseñanza de estrategias de autorregulación a niños con problemas de aprendizaje mediante la capacitación a madres: una aproximación cognoscitiva conductual*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM
- Fortes, J. (2002) "Nos-otros, tú y yo" , *Psicoterapia y Familia* \_ Año 2002, Vol. 15, No.1, pp.33-46
- Froehlich, W., (1997), *Psychologie* , Muenchen : DTV
- Fromm, E. (1970), *Social character in a Mexican village*, New Jersey: Prentice Hall
- Gaos, J. (1960), *Introducción a la fenomenología. La crítica del psicologismo en Husserl*, México: Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras

García-Cabrero, B. (2003), "La Educación Preescolar ¿qué enseñar y cómo hacerlo?" *Educación 2001*, año VIII, num. 92, enero 2003, pp. 18-22

García-Garrido, J.L. (2002), "El educador, clave de la calidad en educación", en Ornelas, comp. *Valores, calidad y educación*, México: Edit. Santillana

Garduño, E. (1995), "Prácticas de crianza en familias participantes en un proyecto comunitario en el estado de Puebla", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3,(1995) pp.87-107

Glaserfeld, E. (2000), "El constructivismo radical o la construcción del conocimiento", en Watzlawick, p. (2000), *Terapia breve estratégica*. Barcelona, Paidós

Gómez, J.C.(2003), "El lenguaje en el corazón de los aprendizajes", en *Educación 2001* ,Mexico, Año VIII,núm. 92, enero 2003

González-Pienda, J. (1998), *Dificultades del aprendizaje escolar*, Madrid : Ed. Pirámide

González-Rey, F. (2000), *Investigación cualitativa en psicología*, México: International Thomson Editores

González-Rey, F. (2002), *Sujeto y subjetividad*, México: Thomson

Granell., E., E.Muñoz, L-Chaberman, D.Gelfand (1998), *Rechazo escolar*, México: Trillas

Harris, I. (1979), *Barreras emocionales contra el aprendizaje*, México: Ed. Diana

Heiman, T. (2003), "Students with learning disabilities: Academic strategic profile", *Journal of Learning Disabilities*, Volume 36, Number 3, May-June, 2002. pp- 248-256

Hénil, A. (2000), *Terapias familiares*, México: Gia Edic.

Hoffman, L., S.Paris, E. Hall (2000), *Psicología del desarrollo hoy*, Madrid: McGraw-Hill

Hofstaetter, P.( 1997) *Introducción a la Psicología Social*, Barcelona: Ed. Miracle

Holstein&Gubrium(1994), "Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice", en Denzin&Lincoln (1994) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications|



- Husserl, E. (1982), "Ideen zu einer reinen Phaenomenologie" en Hoffmeister, J., 1982 *Woerterbuch der philosophischen Begriffe*, Hamburgo: Verlag F.Meiner
- Illingworth, R. (1976), *The child at school*, London: Blackwell Scient.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, (2000) *XII Censo general de población y vivienda 2000*, México
- INEGI (2002) *Uso del tiempo y aportaciones en los hogares mexicanos*, México
- INEGI (2002) *Indicadores sociodemográficos de México 1930-2000*, México
- INEGI (2001) *Estadísticas de educación*, México
- INEGI (1996) *Los hogares con jefatura femenina*, México
- Inestrosa, S., (1998), "¿Se debe pedir peras al olmo? Una reflexión más sobre la relación medios masivos y educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Mexico*, vol. XVIII, pp.135-156
- Jersild, A. (1982) "Psicología del niño", en Granell,(1998) *Rechazo escolar*, Mexico: Trillas
- Jimenez, V. (2002), "Después de Bourdieu", *Este País* núm.133, abril de 2002, pp.2-5
- Kellam, T. (2001), "Filial Therapy : A Family Systems Intervention", *Family Therapy*, Vol. 28, Number 2, 2001, p. 12-13
- Latapi, P., (2001), *La moral regresa a la escuela*, México: Plaza y Valdés Ed.
- Lavin, S, (1986), "Centros de educación básica intensiva, una alternativa al rezago escolar", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Num.16, 3-4, pp. 11-46
- Lavin,S. (1991), "Fracaso escolar. Interpretación y alternativa", *Memorias. Primer encuentro de innovaciones en educación Básica*, México, pp.92-96
- Lazarsfeld, P. (1975), "Investigación de la comunicación", en Schramm, W. (1984) *La ciencia de la comunicación humana*, México: Ed. Roble
- Leach, P. (1995), *Children first*, New York: Vintage

- Leñero, L. (1994), *Las familias en la ciudad de México*, México: DIF UNICEF CEMEFI IMES
- Lindesmith, A. (1975), *Social psychology*, Illinois: Holt, Rinehart & Winston
- López, M.P. (2002, diciembre 2002) "¿Criadero de alacranes (solidarios)?", *Nexos*, "La familia mexicana. Pérdidas extremas." Año 24, XXIV, núm 299, pp.23-25
- Lurcat, L., (1997), *El fracaso y el desinterés escolar*, Barcelona: Gedisa
- Macías, R. (2004), comunicación personal, junio de 2004
- Macías, R. (1994), "La Familia", en *Antología de la Sexualidad Humana*, Tomo II, *Las Vinculaciones Afectivas*, CONAPO, México: Ed. Porrúa
- Macías, R., (1981), "El grupo familiar, su historia, su desarrollo, su dinámica", simposio, citado en Bautista, Y, 1995, Tesis de Maestría, Fac. de Psicología, UNAM
- Mahoney, M. (1997), *Psicoterapias cognitivas y constructivistas*, Ed., Bilbao: Desclée de Brouwer
- Martin, Chr.(1998) "La educación primaria en tiempos de austeridad", reseña de Ornelas, C. "La educación primaria en tiempos de austeridad", en *Este País*, núm. 134, mayo 2002, pp. 15-16
- Martinez-Rizo, F. (2002), "Calidad, evaluación y valores", en Ornelas, *Valores, calidad y educación*, (2002), México: Ed. Santillana
- Medina, L. (1985), "El fracaso escolar en la educación primaria", *Revista de la Escuela Normal Superior*, México, núm.1-2, pp. 27-30
- Mella, O., I. Ortiz. (1999), "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Mexico, Vol. XXIX, 1, 1999, pp. 69-92
- Minuchin, S., (2001), *Familias y terapia familiar*, Barcelona: Gedisa
- Miranda, L. (1992) "Estudios sobre causas de deserción escolar", *Educación Básica Intensiva*, Mexico, Comisión Nacional para el Fomento de la Educación, pp. 49-52
- Mishna, F. (2003), "Learning disabilities and bullying", *Journal of Learning Disabilities*, Volume 36, Number 45, July-August 2003, pp. 336-347

- Molina, S., (1998), "Responsabilidad social de la televisión y opciones educativas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXVIII, núm.3-4, pp. 47-79
- Munsinger, H.(1986) *Fundamentals of childhood development*, San Diego: Holt, Rinehart, Winston
- Munsterberg, E. (1986), *Niños con dificultades de aprendizaje*, Buenos Aires: Ed.Guadalupe
- Muñoz, C., (1999), *La contribución de la educación al cambio social*, México: Ed. Gernika
- Mussen,P, J.Conger, J.Kagan (1983), *Desarrollo de la personalidad en el niño*, México: Ed. Trillas
- Myers, R. (1995), "Repetición escolar. Estudio de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México Vol XXV. num.3, 55-86
- Myers, R.,(2002), en Martínez, M. (2002), "Educación preescolar, la tarea imposible", *Enfoque*, supl. de *Reforma* (México,D.F.,) 9 de febrero de 2002, pp.8-9
- Neuman, W. Lawrence (1995), *Social Research Methods*, Boston,: Allyn and Bacon
- Nieto,O.,Aragon,G., Pérez, F.,Lozoya, C.(1979) "Investigación sobre la estructura y dinámica de la familia suburbana, a través de un programa de orientación familiar" *Educación y realidad socioeconómica*, México, Centro de Estudios Educativos, México, pp.255-264
- Ornelas, C., (2002), *Valores, calidad y educación, Memoria del primer encuentro internacional de educación*, comp., México: Ed. Santillana
- Orio, S, (1996), *Il rapporto educativo e i suoi problemi*, Milan: Emme Edizioni
- Ornelas, C., (2002), "Incentivos a los maestros: La paradoja mexicana", en Ornelas, C., comp., *Valores, Calidad y Educación*, México: Ed. Santillana
- Ornelas, C.,(2001), "El programa nacional de educación 2001-2006, continuidad y cambio", *Este País*, núm 128, noviembre 2001, pp.8-16
- Papp, P.(1994), *El proceso de cambio*, Barcelona: Paidós

- Pasquasy, R. (1978) "L'Inadaptation scolaire", *Bulletin de Orient.Scolaire*, núm.10, pp.1-11
- Pérez Espinosa, J. (2004), comunicación personal, mayo 2004
- Piaget, J.,s.f., *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires: Edit. Psique
- Piaget, J. (1974), "El desarrollo de la inteligencia", en Brown, R., *Psicología Social*, (pp.212-260), México: Siglo Veintiuno
- Piaget,J. (1994). "Pensamiento Infantil", en Berryman,J., (1994), *Psicología del desarrollo*, México, El Manual Moderno
- Piaget, J.,(1983), "Desarrollo de la conciencia y de las normas morales", en Mussen,P. (1983), *Desarrollo de la personalidad en el niño*, México: Trillas
- Pick, S. (1979), *Cómo investigar en ciencias sociales*, México: Trillas
- Poppovic, A. (1983) "Carencia y educación, definición de estos términos en contextos culturales comparables" , *Educación y realidad socioeconómica*, México: Centro de Estudios Educativos
- Portellano,J.A.,( 1989), *Fracaso escolar*, Madrid: C.E.P.E.,S.A.
- Portilla, J. (1966), "El relajo", en R. Bartra, Ed. (2003), *Anatomía del Mexicano*,. México: Plaza&Janés
- Reca, T., (1982), *La inadaptación escolar*, Buenos Aires: El Ateneo
- Reimers, F. (1999), "El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol.XXIX, I, 1999, pp.17-68
- Rodríguez, P. (1986),"Expansión y crisis de la educación primaria en México, una visión histórica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Mexico*, vol.XVI, 3-4,pp. 157-176
- Rodríguez, P. (2002), "Fábulas de pobreza, desigualdad y educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol.XXXII,4, p. 63
- Rosenthal, B. (2002), "Relations of psychological distress with objeteive individual, family and neighborhood characteristics of urban adolescents", *Psychological Reports*,\_2002,90, pp.371-386

- Rubio, L.(2002), "La paradoja de la educación", 2002, 16 de agosto, p. 17A México, D.F, diario *Reforma*
- Russell, B. (1955),. *History of Western philosophy*, Londres: Simon & Schuster
- Salmerón, A. (2003), "El currículo para el preescolar obligatorio", *Educación 2001, Mexico* ,núm.92, enero 2003, pp.42-48
- San Esteban, J.E.,\_ septiembre 2001, "Diagnóstico diferencial de la hiperactividad agresividad, impulsividad y el oposicionismo," curso, Clínica de Déficit de Atención, Hiperactividad y Trastornos Asociados, S.C., México
- Santibáñez, L. (2002), "¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXII, 2. pp. 9-41
- Sarmiento,S. "Medir la educación", 9 de agosto de 2002, 16-A, México, D.F.diario *Reforma*
- Sartori, G. (1998), "La sociedad teledirigida", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1998, Vol. XXVIII, Núm. 3 y 4, Reseña, pp.215-218
- Shaw, Ch., (1979), *Psiquiatría infantil*, México: Nva.Edit.Interamericana
- Schoeck, H. (1977), *Sociología*, Barcelona: Ed. Herder
- Schramm, W., (1984), *La ciencia de la comunicación humana*, comp. México: Roble
- Schultz,P. & S. Schultz, (2002), *Teorías de la personalidad*, México: Thomson
- Schutz, Alfred, (1995), *El Problema de la Realidad Social*, Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Sepúlveda,J. & B.Rico (2002), "Entre la obesidad y la anorexia", *Nexos. La Familia Mexicana* , Num.23, vol. XXIV, noviembre 2002
- Singer, R. (1987), *Psicología Infantil*, México: Nva.Edit. Interamericana
- Soler, P. (1999) *La Investigación Cualitativa*, Barcelona: Paidós
- Stierlin, H.,(1987), "Die Familienbeziehung", *Psyche. Zeitschrift fuer Psychoanalyse*, Vol. 34, núm.9

Suárez A.,(1998), *Dificultades en el aprendizaje, un modelo de diagnóstico e intervención*, Madrid: Santillana

Taylor,S,&R,Bogdan (1998) *Introduction to qualitative research methods*, Nueva York: John Wiley

Tedesco, J.C., (2002), "Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: notas e hipótesis de trabajo" en Ornelas, C. *Valores, Calidad y Educación*, México: Santillana

Tornero,A. (1998), "¿Puede la televisión jugar un papel educativo?", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México,* vol.XXVIII, 3 y 4, 1998, México, pp. 81-112

Valadez, J.(2001)," Un enfoque integral entre las funciones neurofisiológicas y psicológicas para el diagnóstico diferencial en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)",curso,julio 2001, Fac. de Psicología, Div.Educ.Continua

Vega, L., (2003), *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM

Verville, E. (1987), *Behavior problems of children*, Londres: Saunders

Vygotsky, L. (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós

Watzlawick,P.&Nardone,G., (2000) comp., *Terapia breve estratégica*, Barcelona: Paidós

Weiss, E. (2002) "Los programas compensatorios: Una visión al pasado y al futuro", en Ornelas,C. (2002) *Valores, calidad y educación*, México: Santillana, pp.205-222

Whittaker, J. (1978), *Psicología*, México: Nva. Edit. Interamericana

Woods, P. (1998) *La escuela por dentro, etnografía en investigación educativa*, Barcelona: Paidós

Zorrilla (2002) "Dificultades del diseño y ejecución de las políticas educativas", en Ornelas, C., (2002), *Valores, calidad y educación*, México: Santillana, pp.223-250 .

## ANEXO A

Preguntas formuladas a cada persona (ama de casa) con el fin de definir la posibilidad de invitarla a una reunión programada unos días posterior:

Nos gustaría invitarla a una reunión en que se van a discutir servicios de apoyo para los estudios de jóvenes y niños. Por favor contéstenos algunos datos que necesitamos para eso:

Nombre: Dirección: Fecha:  
Tel. propio / aviso :  
Estado civil::  
Núm. de hijos: Masc: Fem:  
Edades de los hijos:  
Ocupacion personal : del esposo:  
Ingreso personal/familiar mensual:  
Casa/depto rentado: propio: en compra:  
Enseres: Refrigerador: Lavadora: Automóvil: Tel: (celular o fijo): TV (número o de aparatos: Estéreo: Computadora: Otros:  
Grado de escolaridad de los hijos: Primaria: Secundaria: Preparatoria:  
De los hijos que cursan Secundaria ¿qué intereses ha visto que tienen para cuando sean grandes? (comercio, técnica, oficios, estudios, profesión, etc.) (misma pregunta para los que están en Primaria o Preparatoria)  
¿Cómo les ha ido en la escuela? ¿alguno vez ha/han reprobado? ¿cómo han sido sus calificaciones?  
(mismas preguntas si no hay hijos de Secundaria y/o Preparatoria sino sólo de Primaria).