

ISSN-0185-1284



CEE

**revista
latinoamericana
de
estudios
educativos**

En este número:

Pedro Gerardo Rodríguez
Roberto G. Myers
León R. Garduño Estrada
Dolores Cervantes S.
Jarbas José Cardoso
SEP

Vol. XXV, 3o. Trimestre

méxico, d. f.

3
1995

Repetición escolar. Estudios de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca, México*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXV, No. 3, pp. 55-86

Robert G. Myers**

RESUMEN

La investigación estuvo dirigida, fundamentalmente, a la necesidad de conocer si las intervenciones para reducir la repetición escolar tienen el efecto deseado. Para ello se llevaron a cabo estudios de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca como parte de una evaluación del Programa para Abatir el Rezago Escolar (PARE).

Se utilizaron dos técnicas básicas para obtener la información: el análisis de cohortes y el análisis transversal de una muestra de repetidores en el periodo estudiado.

Se confirman muchos de los factores que se asocian con frecuencia a la repetición, pero en los dos casos de estudio el autor señala dos factores generalmente no considerados: la ausencia de uno o ambos padres y problemas de aprendizaje severos.

ABSTRACT

The research was basically oriented to determine if the interventions aimed at reducing the incidence of grade repetition were obtaining the desired results. With this objective, two case studies were implemented in two rural elementary schools in the State of Oaxaca, as part of the evaluation of the Program to Reduce the Educational Lag (known as PARE, Programa para Abatir el Rezago Educativo).

Two basic techniques were used to obtain information: the analysis of cohorts and the transversal analysis of a sample of students repeating a school grade during the period of the study.

Many of the factors commonly associated with grade repetition were confirmed through the study, however two other factors were found by the author to be present in the two cases studied: the absence of one or both parents, and severe learning disabilities.

* El estudio fue elaborado para el CONAFE y el Banco Mundial. Quiero agradecer al equipo del trabajo de campo formado por Marina Cruz Sánchez; Anastasio Pedro Zárate Ortiz; Mario Ortiz Gabriel; y Fausto Martínez Marroquín. Su contribución se extendió más allá de la recolección de datos, ya que sus conocimientos sirvieron de guía para orientarnos con respecto al modo de vida de las localidades; asimismo, tuvieron una participación directa en la formulación de hipótesis y la interpretación de los datos obtenidos.

** Doctor en economía de la educación por la Universidad de Chicago. Actualmente es coordinador del Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

INTRODUCCION

El tema de la repetición escolar sigue preocupando a investigadores educativos y a la gente responsable de la planeación y prestación de un servicio educativo. Esta preocupación tiene múltiples orígenes, entre otros: su relación con la deserción escolar; su contribución a una imagen de fracaso entre los niños; su posición como indicador de la ineficiencia en sistemas educativos; y su papel como factor en la perpetuación de desigualdades en la sociedad. El interés en el tema también tiene su origen en un deseo de saber si las intervenciones dirigidas específicamente a reducir la repetición tienen el efecto deseado, o no. En relación con este último punto se llevaron a cabo los estudios de caso presentados en este artículo. Más específicamente, la investigación formó parte de una evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en México.

A pesar de que existe una amplia literatura sobre el tema, los investigadores continúan identificando y analizando las causas de la repetición. De revisiones (por ejemplo, Muñoz Izquierdo y Lavín, 1987; Torres 1995) de esta literatura se puede concluir que la repetición es mayor en áreas rurales; en escuelas públicas; en grupos indígenas con una idioma materno diferente de la cultura dominante; en condiciones de pobreza; cuando los padres son analfabetos o con poca educación; cuando el ausentismo es alto (vinculado a la pobreza, estado nutricional y de salud; al trabajo de los niños, distancia, migración temporal, etc.); cuando los maestros tienen pocas expectativas respecto de sus alumnos; cuando los padres tienen pocas expectativas para sus niños; si hay poco tiempo de instrucción; si la enseñanza es autoritaria, vertical, fría y "frontal"; cuando el calendario escolar es rígido; y en los casos de una falta de estimulación temprana y de una capacitación adecuada para leer (y escribir).

Estos hallazgos nos ayudaron a seleccionar las comunidades y escuelas para los casos de estudio y para formular hipótesis sobre las causas inmediatas y las variables a tomar en cuenta. Así, las escuelas escogidas tienen las siguientes características: están ubicadas en una zona rural, son públicas, atienden poblaciones de escasos recursos económicos y en uno de los dos casos, es indígena.

Además, muchos de los padres tienen un nivel bajo de educación y existen condiciones propicias para el ausentismo. Es de suponer que en estos casos la repetición debe ser elevada en relación con el promedio nacional.

La literatura también nos enseña que los índices de repetición son altos en muchos partes del mundo, pero especialmente en América Latina. Por ejemplo, Schiefelbein (1991) ha estimado que un niño latinoamericano necesita 1.7 años para lograr pasar al próximo grado escolar, y que la repetición en la escuela primaria implica una pérdida, cada año para la región, cerca del equivalente a cuatro billones de dólares. Además, se estima que casi la mitad de todos los niños repiten su primer año, con porcentajes más altos para los grupos que viven en condiciones de desventaja económica.

Aunque está claro que la repetición es frecuente, hay poca precisión en las estimaciones. Por un lado, es posible identificar las razones por las cuales las cifras pueden estar subestimadas: por ejemplo, los maestros pueden exigir que algunos niños repitan el año aunque sus notas indican que lo han aprobado, y esto no aparece en las estadísticas; o algunos niños pueden ser reportados como desertores durante el año pero vuelven a ingresar; o es posible que algunos niños oculten su situación y los maestros no saben si repitieron en otra escuela. Por otro lado, existen varios métodos para estimar la repetición (por ejemplo, según la edad por grado; comparando niños clasificados como "reingresos" con el total de niños inscritos; por medio de estudios longitudinales; con datos de encuestas de hogares), y cada uno proporciona un resultado diferente. Además, es poco frecuente encontrar cifras desagregadas por condición socioeconómica. Y, aunque sabemos mucho sobre la magnitud de la repetición en general, los datos globales no nos permiten distinguir muy bien qué porcentaje de toda la repetición se puede atribuir a unos pocos estudiantes que repiten muchas veces.

En los estudios de caso, la posibilidad de consultar los registros de las escuelas año por año nos permitió llegar a un cálculo bastante confiable de las tasas de repetición y a una descripción de las pautas. Nos permitió comparar diferentes definiciones de la magnitud de la repetición en las escuelas estudiadas. También buscamos factores

relacionados con la repetición en las dos escuelas, con información "objetiva" y con base en las opiniones de los niños, sus padres, los maestros, y las autoridades educativas.

En las páginas que siguen se presenta primero una descripción breve del contexto general del estudio, de los lugares en que se llevó a cabo, y de la metodología utilizada. Sigue una presentación de los resultados sobre la magnitud y causas de la repetición y conclusiones.

I. EL CONTEXTO

En 1993, cuando comenzamos el estudio, México estaba todavía en un proceso de recuperación de la crisis económica que empezó durante la década de los ochenta —una crisis marcada por sus efectos sobre el empleo y un incremento en el porcentaje de personas que viven en la pobreza. Esta crisis y los efectos de una política económica neoliberal, con sus consecuencias negativas para la población de bajos ingresos del país, llegó hasta los pueblos pequeños de la sierra del estado de Oaxaca donde se efectuó la investigación. Para contrarrestar los efectos de esa política neoliberal, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari inició varios programas "compensatorios" dirigidos al sector más pobre de la población, algunos con préstamos del extranjero. Entre estos programas se encuentra el PARE, cuyo propósito principal fue reforzar la calidad de la educación básica en aquellos estados donde la educación parece estar más rezagada, dando prioridad a las áreas rurales e indígenas.¹ Los diseñadores del PARE tomaron como uno de los resultados esperados del programa la reducción en la tasa de repetición.

El estado de Oaxaca se encuentra entre los cuatro más pobres de la República Mexicana. Su población indígena es muy grande; se conocen 16 etnias; de éstas, una de las más grandes es el mixteco,

¹ Para cumplir sus metas, el proyecto PARE estableció nueve estrategias: 1) incrementar la cantidad y calidad de los materiales de enseñanza; publicar y distribuir materiales en las principales lenguas indígenas; crear bibliotecas escolares; distribuir libros de texto gratuitos y apoyar con material didáctico; capacitar maestros y personal técnico y administrativo; utilizar métodos de comunicación masiva, con énfasis en la radio, para ofrecer educación a distancia y capacitación; mejorar la infraestructura; reforzar y reorientar la supervisión escolar; y ofrecer estímulos a los mejores profesores.

que se encuentra en el área donde se realizó la investigación. En años recientes, la velocidad de los cambios en los grupos indígenas en México parece haberse acelerado, invadidos no sólo por la cultura española sino también por la norteamericana.

En el año escolar 1994-95 se estimó que la tasa de reprobación fue de 7.8% y la tasa de repetición de 7.0% para todo el país. La tasa de repetición para Oaxaca fue estimada en 11.9%, con porcentajes del 17.1 y 17.2 en los primeros dos grados, respectivamente (las cifras oficiales basan el cálculo de repetición en la comparación del número de niños clasificados como "reingresos" con el número total de los inscritos en la primaria.) En el mismo año, la tasa de deserción antes de terminar los seis años de primaria fue del 3.4%.

Con el fin de ubicar el estudio dentro de su contexto más inmediato, describiremos brevemente las dos comunidades y escuelas en las que se efectuó la investigación.

A. Las Nubes

La comunidad de Las Nubes se encuentra escondida entre los cerros de la Sierra Madre, a diez horas aproximadamente de la ciudad de Oaxaca y alrededor de cinco horas de la ciudad de Tlaxiaco (población: 9 600 habitantes). El pueblo está ubicado en una pequeña saliente plana de la ladera boscosa de una montaña. Se llega a la comunidad por un camino de brecha pobremente mantenido.

Hace 35 años el pueblo estaba constituido por cerca de una docena de familias. Ahora la población se aproxima a las 800 personas. La electricidad llegó en 1969. Aunque la mayoría de las viviendas son aún de madera, existen construcciones de cemento y ladrillos. Sólo un tercio de las casas está conectado a un sistema de drenaje. En el centro del pueblo se encuentra un dispensario evidentemente activo, cuyo personal consiste en un doctor residente y sus asistentes. En vista de que Las Nubes es la cabecera municipal de un área de 8 300 habitantes, ostenta un edificio municipal de considerables proporciones que incluye una especie de salón de actos para ocasiones especiales. También cuenta con una iglesia. Además de la escuela

primaria, hay un jardín de niños (con 50 niños aproximadamente), así como una secundaria que está en los límites del pueblo. Un "internado" cercano ofrece una alternativa educativa a niños bilingües provenientes de familias de escasos recursos a partir del segundo grado.

La población está formada por una mezcla heterogénea de campesinos que trabajan la tierra cercana al pueblo y por pequeños comerciantes o trabajadores informales involucrados en actividades domésticas, tales como elaborar comida o distribuir pan o tortillas. Frecuentemente, los campesinos se ocupan también como carpinteros, albañiles o ayudantes. En las áreas periféricas, malamente se ganan la vida cultivando un terreno áspero que con frecuencia rinde poco. Las posibilidades de empleo son limitadas. Son comunes las familias grandes con cinco o más niños y son más frecuentes aún en las áreas cercanas.

El pueblo experimenta cierta migración, pero también llegan familias a Las Nubes procedentes del campo y ocasionalmente desde otras áreas. Algunas familias emigran al norte del país para participar en las cosechas. A los emigrados que tienen más tiempo fuera les gusta mantener sus lazos con el pueblo y con frecuencia regresan para asistir a las fiestas para lo cual hacen contribuciones monetarias. Algunas de las construcciones más recientes y mejores pertenecen a estos emigrantes. Estas nuevas construcciones dan al pueblo una apariencia de mayor riqueza y oportunidades económicas que las que en realidad tiene; desde luego, la migración es producto de la escasez de empleos y las pobres condiciones económicas que caracterizan la zona.

Los continuos cambios en el pueblo se hacen evidentes en los diferentes materiales de construcción utilizados, las antenas parabólicas que agracian a unas cuantas casas, el pequeño hotel de una estrella que fue construido unos pocos años atrás, la aparición de dos pequeños restaurantes durante 1994, y el teléfono público (que no siempre está en servicio), el cual llegó en 1993 para conectar a Las Nubes con el resto del mundo. El cambio es también evidente en cuanto a la utilización del español; actualmente, ya pocas familias usan la lengua mixteca en la vida de la comunidad; aunque los padres

todavía lo hablan en casa, el número de familias monolingües está en rápido declive.

La escuela ofrece todos los años de primaria. La inscripción en el año escolar 1993-94 fue de 280 estudiantes. En este periodo la escuela tenía ocho maestros y un director. El primero y segundo grados fueron divididos cada uno en dos grupos. El tercero y cuarto, con 51 y 41 estudiantes, respectivamente, podrían haberse divididos también, pero la escuela carece de los maestros adicionales para hacerlo.

Construida en 1959, con ampliaciones en las postrimerías de los setenta, la escuela está, sorprendentemente, en buenas condiciones. Los padres ayudan a mantener el edificio y con regularidad se asignan a los estudiantes tareas de limpieza. El número de salones de clases disponibles es suficiente para los 250 a 280 niños que asisten a la escuela. El complejo incluye una sala de juntas grande, la omnipresente cancha de básquetbol y un jardín u otras áreas verdes que ofrecen suficiente espacio a los niños para jugar. Los salones de clases son de paredes lisas, sin pinturas u otros materiales. Los niños se sientan en escritorios en parejas y organizados en filas.

La mayoría de los maestros completaron su formación en la Escuela Normal (dos tienen bachillerato), aumentado por un año o dos en la escuela Normal Superior o, como en tres casos, con estudios en la Universidad Pedagógica Nacional. Su antigüedad promedio es de nueve años, con un rango de uno a 14 años; han enseñado, en promedio, en tres comunidades. La rotación de maestros ocurre con una regularidad moderada; ninguno habla mixteco, aunque cinco de ellos son de la región (tres son de Las Nubes). El director interino de la escuela es un hombre joven y dinámico que lleva dos años en el puesto; tiene programado ser remplazado en breve y regresar al salón de clases. La escuela aparentemente funciona bien. Existe una activa asociación de padres de familia. La asociación se ocupa del mantenimiento físico de la escuela, pero también actúa como canal para convocar a los padres a reuniones sobre sus hijos.

B. Llano Alto

La comunidad de Llano Alto está asentada en un amplio valle entre las montañas distante dos horas en automóvil desde Tlaxiaco por un difícil camino de brecha. Apenas en 1964 la comunidad pudo comunicarse por un camino con la cabecera municipal, situada a 2 km de distancia. En esa época, se pusieron lotes a disponibilidad de los habitantes que quisieran mudarse al pueblo y se hicieron provisiones para conectar la electricidad y el drenaje. La planeación por lotes da al pueblo, que ahora tiene más de 2 000 habitantes, una apariencia organizada y amplia. La mayoría de las casas están hechas de troncos o tablas de madera que provienen de las laderas de las montañas cercanas. Existen pequeñas comunidades dispersas en todas direcciones partiendo de Llano Alto, desde donde llegan a las escuelas del pueblo. Algunos niños deben caminar más de una hora para llegar a la escuela primaria.

Los cambios recientes en el pueblo incluyen la instalación de una línea telefónica rural (fue instalada en 1994), una escuela secundaria para la cual se está construyendo un nuevo edificio, así como un dispensario. Este, que tenía tres años de instalado en el momento del estudio, está localizado a una cuadra de la escuela primaria. Recientemente llegó una nueva doctora (desde la ciudad de México), que está respaldada por dos asistentes de la comunidad, mixteco hablantes. Dos o tres antenas parabólicas han aparecido en la comunidad. Un número de casas de bloques de cemento están ahora presentes junto a las cabañas de troncos. El activo alcalde de la comunidad consiguió fondos para la construcción de un pequeño auditorio en el centro del pueblo y tiene otros proyectos, incluyendo uno para producir muebles de calidad para exportar dentro el Tratado de Libre Comercio.

Pese a todos estos cambios recientes, Llano Alto todavía es una comunidad campesina. La mayoría de los padres varones entrevistados mencionó ser "campesino", como su ocupación principal, aunque con frecuencia hacen doble turno como carpinteros o albañiles. Las mujeres manifestaron ser amas de casa. Las mujeres (y niños) atienden a los animales, ayudan con las labores del campo

y se encargan de una variedad de demandantes labores domésticas, incluyendo la molienda de maíz y la producción casera de tortillas. Existen algunos comercios pequeños en el pueblo, y en los cuartos traseros de algunas casas se encuentra un puñado de pequeños restaurantes caseros todavía sin promocionarse. Las oportunidades de empleo alternativo son escasas. Por esta razón la emigración de Llano Alto hacia los Estados Unidos, Tijuana y otros lugares se ha venido incrementando.

En contraste con Las Nubes, casi toda la gente en Llano Alto todavía habla mixteco. Al menos la cuarta parte de la población, tal vez más, habla únicamente mixteco. Sin embargo, el mismo director de la escuela, quien proporcionó estos datos, afirmó que casi todos los niños que llegan a la escuela primaria hablan al menos algo de español, y "sólo" cuatro o cinco niños llegan cada año como hablantes monolingües de mixteco.

La escuela primaria de Llano Alto está clasificada como "rural bilingüe" y funciona bajo de la responsabilidad del departamento de Educación Indígena. Ofrece los seis grados. El primero, cuarto y quinto tienen por lo regular dos grupos, haciendo un total de nueve grupos, cada uno con su propio maestro.

El edificio escolar se levantó en 1967. Se han hecho ampliaciones desde entonces; la última fue la adición de la oficina del director, constituida en 1992. La escuela tiene varias construcciones. Existe una gran bodega que, cuando visitamos la comunidad, estaba llena de diversos materiales traídos recientemente. La cancha de básquetbol sirve también de espacio para reuniones generales ya que la escuela no tiene una sala de juntas grande. El espacio para jugar parece adecuado. Al igual que en Las Nubes, los salones de clases no tienen decoraciones y los niños se sientan en escritorios por parejas.

En contraste con Las Nubes, todos los maestros en la escuela son nativos del pueblo (o la región circundante) y todos hablan mixteco. El promedio de años de servicio de los maestros es 18.5 años, con un rango de 11 a 24 años; en promedio, su experiencia incluye trabajo en siete escuelas diferentes. Los maestros tienen formación de la Escuela Normal básica; tres son pasantes. Un maestro cursó un semestre en la Escuela Normal Superior. El director

tiene tres años en la escuela, y además se desempeña en otro puesto en el pueblo. Está respaldado por una asociación de padres muy activa.

II. EL ESTUDIO

A. Metodología

Se utilizó la metodología de estudio de caso, tomando dos escuelas ubicadas en la Alta Mixteca del estado de Oaxaca. Se seleccionó este estado porque es uno de los cuatro participantes en el PARE; porque presenta niveles relativamente altos de repetición y es predominantemente rural con una población indígena extensa. La selección de las dos comunidades se basó en los siguientes criterios:

- comunidades rurales localizadas en áreas marginadas;
- tienen escuelas completas (con los seis grados de primaria)
- tienen escuelas con varios maestros (al menos un maestro por grado);
- poseen tasas de repetición aparentemente encima del promedio estatal;
- cuentan con menos de 300 estudiantes;
- están en un área donde se ofrece educación posprimaria;
- incluyen niños indígenas.

Así, Las Nubes y Llano Alto comparten, en términos muy generales, un área geográfica, su orientación a la agricultura, una orientación cultural, y escuelas primarias completas de un cierto tamaño. Al mismo tiempo, es evidente, por las descripciones, que existen diferencias entre los dos lugares.

1. *Recolección de información*

El estudio fue hecho con base en: 1) consultas de los archivos pertinentes a las escuelas que se encuentran en la capital del estado y 2) dos visitas a cada una de las dos comunidades (la primera en

noviembre de 1993 y la segunda en marzo de 1995). Cabe destacar que el equipo de trabajo de cuatro incluyó dos personas íntimamente relacionadas con las comunidades por haber nacido y vivido en la zona y también por haber trabajado en el sistema escolar de la zona. Así, fue posible enriquecer las entrevistas y las observaciones de la vida cotidiana y de la vida escolar con las historias y las habladurías de los pueblos.

Las dos técnicas básicas utilizadas en el estudio para obtener información fueron:

Análisis de cohortes. Para poder conocer la trayectoria escolar de los niños, cuantificar la magnitud de la repetición, y determinar las pautas, se analizaron los registros oficiales de las listas de niños inscritos en el primer grado de las dos escuelas en el año escolar 1986-87. En el caso de Las Nubes, el número de inscritos fue 59, y en el caso del Llano Alto fue 54. Se examinaron los registros de cada año subsecuente (1986-87, 1987-88, etc.), finalizando con la lista de inscripción de 1994-95.² Con los datos del seguimiento por medio de registros, fue posible contestar a preguntas tales como:

- ¿Qué porcentaje de niños repitió al menos un grado?
- ¿Qué porcentaje de los repetidores lo hizo más de una vez?
- ¿Cuántas veces repitió cada niño?
- ¿Cuál es la distribución de la repetición por sexo y grado escolar?
- ¿Qué porcentaje de niños completaron los seis años en la misma escuela en el tiempo normal y sin repetir?

Análisis transversal de una muestra de repetidores en el periodo de septiembre 1991 a octubre 1993. Utilizando los registros escolares de 1991-92 y 1992-93, así como las listas de inscripción de 1993-94 fue posible identificar los niños que reprobaron y repitieron cada grado escolar (del primero al sexto) durante estos dos años. Un análisis de los datos de este grupo permitió conocer la repetición por grado escolar y por sexo durante los dos años. También, la iden-

² La de 1994-95 fue posible incluirla porque hicimos una nueva visita a la comunidad en enero de 1995.

tificación de los repetidores durante este periodo constituyó la base para la selección de una muestra de 24 niños en el caso de Las Nubes y 18 niños de Llano Alto, a quienes entrevistamos.

La guía de entrevista para los niños y sus padres incluyó una pregunta directa sobre las causas de la repetición. No obstante, la mayor parte consistió en preguntas formuladas para obtener información sobre las posibles causas, tales como la lengua hablada en el hogar, problemas de salud o nutrición, distancia, estructura familiar y sus actitudes y problemas, así como el trato dado a los niños en la escuela. También se entrevistó a maestros, directores, supervisores y miembros de la comunidad (la asociación de padres, las autoridades y personal del sector salud). Se preguntó sobre sus percepciones de las causas de repetición y las condiciones en la comunidad y en la escuela, para conocer mejor el contexto.

B. Los resultados

1. Terminación y deserción escolar

Aunque el enfoque de este artículo está basado en la repetición, vale la pena presentar datos sobre la terminación y deserción escolar obtenidos de los análisis de cohortes y del análisis transversal.

Análisis de cohortes. El cuadro 1 muestra el número de estudiantes que cursaban primer grado en 1986-87 tanto en Las Nubes como en Llano Alto y que completaron la escuela primaria al final del año escolar 1993-94 (es decir en ocho años); el número de los que todavía permanecían en la escuela al inicio del año escolar 1994-95 (el inicio del noveno año escolar), y el número de estudiantes que salieron de la escuela.

Aunque hay muchas salidas de las dos escuelas, sería un error tomarlas como "deserciones", puesto que no se ha considerado si fueron o no transferencias a otras escuelas. En el caso de Llano Alto tratamos de saber dónde habían ido los diez estudiantes que salieron de la escuela. Las indagaciones nos llevó a la conclusión de que sólo uno o dos de los 54 estudiantes originales podrían ser clasificados como desertores permanentes; es decir que dejaron el

sistema escolar antes de completar los seis años de educación primaria. En el caso de Las Nubes, fue más difícil seguir las pistas de los niños que salieron de la escuela. Sin embargo, nos percatamos de dos hechos que sugieren que una gran parte se fue a otras escuelas. Primero, 13 de los 29 estudiantes salieron sin haber reprobado un año; otros tres salieron después de haber aprobado el año anterior a su salida. Segundo, la mayoría de los estudiantes dejaron la escuela en los primeros años de la primaria (20 de los 29 salieron antes de finalizar su tercer año incrementándose así la probabilidad de haber permanecido en el sistema en otro lugar.

Si tomamos la definición de "terminación" en términos de completar seis años en la misma escuela sin haber repetido, las tasas para las dos escuelas serían del 27% y 22%. Pero si ampliamos nuestra definición para incluir a todos los que llegaron a completar seis años de primaria, sea en otra escuela o incluso a los que repitieron una o más veces, el resultado es muy diferente. En ese caso, con supuestos conservadores, concluimos que el porcentaje de la cohorte que termina los seis años de primaria es alrededor del 75% en el caso de Las Nubes y cerca del 90% para Llano Alto.

CUADRO 1
Terminación de la escuela primaria y salidas:
Las Nubes y Llano Alto, cohortes 1986/87*

	<i>Las Nubes</i>	<i>Llano Alto</i>
Terminaron:		
(1991/92) 6 años	16 (27%)	12 (22%)
(1992/93) 7 años	5	17
(1993/94) 8 años	6	9
	Total 27 (46%)	Total 38 (70%)
Siguen en la escuela:		
(1994/95)		
En sexto grado	3	5
En quinto grado	—	1
	Total 3 (5%)	Total 6 (11%)

	<i>Las Nubes</i>	<i>Llano Alto</i>
Salieron de la escuela		
Despues de: 1 año	9	2
2 años	4	1
3 años	7	2
4 años	1	2
5 años	2	1
6 años	4	2
7 años	1	—
8 años	1	—
	Total 29 (49%)	Total 10 (19%)

* Los datos fueron tomados del análisis de las listas de los estudiantes de las escuelas respectivas con respecto a los finales de curso de cada año de 1986-87 a 1993-94, así como de las listas de inscripción del año 1994-95.

Análisis del corte transversal. De acuerdo con los registros, durante los dos años estudiados (1991-93), 47 niños salieron de la escuela en Las Nubes y 27 en Llano Alto. Cuando tratamos de determinar lo sucedido a los 47 estudiantes de Las Nubes, por medio de conversaciones con maestros, vecinos y otros miembros de la comunidad, encontramos que sólo cinco de ellos salieron definitivamente del sistema y parece que uno iba a regresar a la escuela al año siguiente. Pudimos verificar que 21 niños habían regresado a la misma escuela o se cambiaron a otra, y sabemos que otros 21 niños se cambiaron de comunidad pero no sabemos si ellos siguieron dentro del sistema educativo o no. Si dos tercios de esos niños que cambiaron de comunidad, se reinscribieron en su nuevo lugar, la "deserción" escolar permanente sería sólo 12 de los aproximadamente 250 alumnos durante un periodo de dos años, o sea, una tasa de menos de 3% por año.

Otro dato que parece relevante es que todos los padres con los que hablamos esperaban que su hijo completara la educación primaria. La gran mayoría quería que su hijo continuara en la escuela secundaria pero reconocía, a menudo, que su situación económica podría hacerlo difícil.

De los análisis de terminación y salidas de las escuelas, concluimos que la tasa de deserción es relativamente baja y que el mayor problema en el sistema es el de la repetición.

2. Repetición: niveles y pautas

¿Cuál es el nivel de la repetición escolar?

Hay varias formas de responder a la pregunta. Para hacerlo se presentan, en primer lugar, datos provenientes de los análisis de las cohortes. Averiguamos qué porcentaje de los alumnos en la cohorte repitieron uno o más años durante el periodo de ocho años. El cuadro 2 muestra que los porcentajes son de 48% y de 63% para Las Nubes y Llano Alto, respectivamente. Es decir, más de la mitad de los alumnos en las dos escuelas repitieron al menos un año durante su trayectoria por la escuela. Además, las dos cifras pueden ser subestimadas porque en el caso de Las Nubes, diez niños salieron de la escuela antes del cuarto año sin haber repetido. En Llano Alto, cuatro niños salieron sin repetir. Es probable que algunos de estos estudiantes repitirá un grado en otras escuelas.

CUADRO 2

Repetición en Las Nubes y Llano Alto en la cohorte de alumnos inscritos en primer grado en el año escolar 1986-87

	<i>Las Nubes</i> (N = 59)		<i>Llano Alto</i> (N = 54)	
	#	%	#	%
Repitió: Un año o más	28	48	34	63
Dos años o más	17	29	13	24
Tres años o más	5	8	5	9
Repitió: Primer Grado	14	24	10	19
Segundo grado	10	17	7	13
Tercer grado	7	12	15	28
Cuarto grado	8	14	9	17
Quinto grado	1	2	3	6
Sexto grado	1	2	1	2

Otra forma de determinar el nivel de repetición es en términos del porcentaje de años escolares (en vez de alumnos) que se puede calificar como años de repetición. Para el cálculo comparamos el número de años repetidos durante el periodo (de ocho años) por los miembros de la cohorte con el número total de años asistidos por los mismos alumnos en el mismo periodo.³

En el caso de Las Nubes, el número de años escolares asistidos en primaria (pero sólo Las Nubes) por los estudiantes de la cohorte fue de 281 (sin contar cuatro casos en donde el estudiante empezó, pero no terminó el año escolar). De éstos, 56 fueron años de repetición, siendo el porcentaje de repetición de 19.6 para la cohorte durante el periodo de ocho años. En otros términos, en Las Nubes, la cohorte de 1986/87 necesitaba aproximadamente 1.2 años para completar un año escolar.

En el caso de Llano Alto, el número de años escolares asistidos durante el periodo de ocho años fue de 338. De éstos, 64 fueron identificados como años de repetición, obteniéndose una tasa de 18.9%.⁴ Es decir, en Llano Alto, los miembros de la cohorte también necesitaban casi 1.2 años para completar un año escolar.

Una tercera manera de determinar el nivel de repetición es tomar un corte transversal en cuyo caso se compara el número de alumnos repetidores con el número de alumnos inscritos en un tiempo definido. Tomando el periodo entre 1991/2 y 1993/4, se estima (cuadro 3) que las tasas de repetición para Los Nubes y Llano Alto son de 11.4% y 11.6%, respectivamente.

³ En este cálculo, si un alumno asistió a la escuela de Las Nubes durante cuatro años y salió de ella, sólo se cuenta con cuatro años cursados para calcular el total. Si el alumno repitió un año, el porcentaje de años repetidos con relación a años asistidos es $1/4 = 25\%$. Este es el caso para la escuela aunque el alumno puede haber ido a otra y haber terminado sin repetir otro año, en cuyo caso la tasa personal de repetición sería $1/6 = 16.7\%$.

⁴ En el caso de Las Nubes se obtuvieron datos del año escolar 1985/86. De este modo se hizo posible determinar qué estudiantes en la cohorte ya estaban repitiendo el año escolar en el primer grado; estos años fueron contados como años de repetición. En el caso de Llano Alto, no fue posible obtener datos del año escolar 1985/86 y las listas del año 1986-87 no indicaron qué miembros de la cohorte eran ya repetidores al empezar el estudio. Para hacer un ajuste se hizo un supuesto de que diez niños en la cohorte entraron al estudio como repitentes.

Si comparamos métodos de calcular el nivel de repetición para responder a la pregunta original, es obvio que el resultado es muy diferente cuando hacemos el cálculo en términos del número de estudiantes que repitió por lo menos un año vs. el porcentaje del tiempo escolar considerado como tiempo de repetición. En el primer caso, la preocupación subyacente es el efecto que la repetición puede tener en la vida de cada niño. ¿Deja la repetición huellas en todos los niños o sólo en algunos? Con el segundo método, el énfasis está dado en la eficiencia del sistema educativo y, aunque el resultado está lejos de lo esperado, aparece mucho más moderado que en el primer método. La cifra de 1.2 años para terminar un año está muy lejos de la cifra de 1.7 años citada con frecuencia para la región.

CUADRO 3
Repetición en Las Nubes y Llano Alto:
análisis transversal, 1991-93

Grado	Las Nubes			Llano Alto		
	Inscritos	Repetidores	%	Inscritos	Repetidores	%
Primer grado	107	16	14.5	76	12	15.8
Segundo grado	103	16	15.5	69	7	10.1
Tercer grado	86	9	10.5	78	10	12.8
Cuarto grado	91	11	12.1	81	6	7.4
Quinto grado	79	5	6.3	83	84	16.9
Sexto grado	60	3	5.0	81	3	3.4
Todos los grados	526	60	11.4	468	52	11.1

El tercer método de calcular la tasa de repetición para las dos escuelas, en el periodo 1991-92 a 1993-94 no debe ser comparado directamente con los dos primeros porque fue aplicado en momentos distintos en el tiempo y a diferentes estudiantes. El hecho de que las tasas para 1991-93, presentadas en el cuadro 3, son más bajas que las de la cohorte sugiere, pero no prueba definitivamente, que la repetición está disminuyendo.

Cuando comparamos tasas de repetición para las dos escuelas, vemos que el porcentaje de niños individuales en la cohorte que

repitió por lo menos un año en Llano Alto es más elevado que en Las Nubes (63% vs. 48%). Sin embargo, la repetición múltiple es menor en Llano Alto que en Las Nubes y por eso los otros dos cálculos muestran tasas más parejas.

¿Cuán frecuentes son los niños repetidores múltiples?

El cuadro 2 muestra que el 29% y el 24% de las cohortes de Las Nubes y Llano Alto, respectivamente, repiten más de un año. Más aún, en ambas escuelas ocurren casos crónicos de repetición en donde se han recurrido tres o más años; esto tiene lugar en casi un 10% de esta población.

¿En qué grados ocurre la repetición?

La respuesta fácil, tal como se ve a simple vista en los cuadros 2 y 3, sería "en todos los grados"; sin embargo, hay que notar:

- que para la cohorte, casi no existe repetición después de cuarto grado. Sin embargo, en el análisis transversal, aparece una excepción en Llano Alto donde la tasa de repetición en el quinto año es la más alta de todos los grados, llegando a casi 17%.
- que la tasa mayor de repetición no siempre aparece en el primer grado. En Llano Alto y en la cohorte, la tasa fue más alta en el tercer y el cuarto grado que en el primero. En el estudio transversal, hemos notado la alta tasa en el quinto año para Llano Alto, y en Las Nubes el porcentaje fue ligeramente más alto en el segundo grado que en el primer grado.

¿Existen diferencias en las tasas de repetición entre niños y niñas?

En el análisis de la cohorte la respuesta es "sí", pero el resultado es confuso. En Las Nubes, la repetición es mayor para los niños que para las niñas (52% vs 42%). Pero en Llano Alto, el patrón se invierte: las niñas repiten más que los niños (71% vs. 51%). El análisis transversal mostró diferencias mínimas entre niños y niñas en las dos

escuelas, con la repetición aproximadamente un punto más alta para los niños en ambas.

3. Las causas de la repetición

En el cuadro 4 se presenta un perfil de la muestra de niños repetidores según variables exógenas a la escuela que probablemente estén relacionadas con la repetición. El cuadro incluye también comentarios provenientes de las entrevistas que parecen relevantes.

Ubicación y distancia. En Las Nubes, un número desproporcionado de niños en la muestra de repetidores vive lejos del centro del pueblo: 50% de repetidores vs. 30% de todos los alumnos de la escuela. Uno de los niños hacía casi dos horas y media diarias para llegar a la escuela debido a la gran distancia y a que todo el camino de ida es cuesta arriba. En Llano Alto la proporción de repetidores que llegan a la escuela desde las afueras del pueblo es virtualmente la misma que la de la población de la escuela en su totalidad: 39% vs. 42%. Aquí, la distancia raramente es un factor en sí mismo. Sin embargo, un niño de primer grado mencionó haber perdido tiempo escolar debido a la distancia.

CUADRO 4
Presencia o ausencia de factores seleccionados entre
los niños repetidores de las escuelas primarias en Las Nubes
y Llano Alto, 1991-92 y 1993-94

Las Nubes

No.	Sexo	Año	Ubicación de la casa	Orden del nacimiento	Salud nutricional	Ausencia de algún padre	Ausencia por trabajo en casa	Lenguaje en casa	Comentarios
1	H	1		X					
2	M	4		X	X		X		
3	M	1	X			X			Dificultades en el aprendizaje
4	M	1						X	
5	H	1				X			

No.	Sexo	Año	Ubicación de la casa	Orden del nacimiento	Salud nutricional	Ausencia de algún padre	Ausencia por trabajo en casa	Lenguaje en casa	Comentarios
6	H	3	X	X				X	
7	M	2		X					Dificultades en el aprendizaje
8	H	2				X			
9	M	2				X			Cambio de escuela: perdió tiempo
10	H	2	X	X			X		
11	M	2	X		X				
12	H	3	X					X	Ingresó tarde. Perdió libro
13	M	3	X			X		X	Visitó D. F. Perdió tiempo
14	M	4		X	X	X			El padre murió
15	H	4		X		X			Mucho tiempo con TV
16	M	4		X	X				No revalidaron créditos
17	M	2	X		X				Cambió de maestro
18	H	6	X	X	X				Accidente en bicicleta
19	H	1	X					X	
20	H	2	X					X	
21	H	4		X					
22	H	1	X	X					
23	H	5		X					Problemas con el maestro
24	H	6	X						

No.	Sexo	Año	Ubicación de la casa	Orden del nacimiento	Salud nutricional	Ausencia de algún padre	Ausencia por trabajo en casa	Lenguaje en casa	Comentarios
<i>Llano Alto</i>									
1	M	1		X		X		X	Madre murió. Problemas aprendizaje
2	H	1		X				X	
3	M	3		?	?		X	X	Madre enfermó. Problemas familiares
4	M	3	X	?	X	X	X	?	Problemas con la vista
5	H	3	X					X	Cambio de escuela
6	H	4		X				X	
7	M	4						X	Dificultades en el aprendizaje
8	M	5		?	?	X	X	?	Padre alcohólico. Madre murió
9	H	5					X	X	Perdió tiempo: trabajo pagado
10	H	5		X	?	X		X	Madre alcohólica. Padre fuera
11	M	6	X					X	Tiene 16 años
12	M	1			?	X		X	Madres y padre murieron
13	M	1	X	?	?	?			Distancia un problema

No.	Sexo	Año	Ubicación de la casa	Orden del nacimiento	Salud nutricional	Ausencia de algún padre	Ausencia por trabajo en casa	Lenguaje en casa	Comentarios
14	M	2	X			X		X	Madre soltera
15	H	2	X	?		X		X	Padre emigró
16	H	3	X	?	?	X		?	Padre emigró
17	M	5			X	X		X	Problemas de oído/ dislexia
18	H	5		?	?	?	X	X	Accidente en bicicleta

Tamaño de la familia y orden de nacimiento. La mitad de los niños repetidores de Las Nubes provienen de familias con al menos cuatro hijos, en las que ocupan por lo menos el cuarto lugar en el orden de nacimiento. A partir de entrevistas con los padres y de las comparaciones no sistemáticas que pudimos realizar con los hermanos, parece que los niños que ocupan los últimos lugares en el orden de nacimiento se encuentran en desventaja, ya que hay menos recursos para ellos y también porque es más difícil para los padres dar la atención que reservan a los hijos mayores. En Llano Alto, en cuatro de los 12 casos en donde se obtuvo información completa, los niños repetidores pertenecían a familias grandes y ocuparon los últimos lugares en el orden de nacimiento. En dos de estos casos, esto coincidió con la ausencia de algún padre.

Problemas de salud o nutrición. Problemas identificables de salud o nutrición estuvieron presentes en siete de los 24 repetidores de Las Nubes. Estos incluyeron anemia en dos casos (tal como fue indicado por los padres) y una herida sufrida cuando un niño se cayó de su bicicleta en otro caso; a causa de la herida, el niño se atrasó en la escuela, y cuando supo que iba a reprobado decidió, hacia el fin de año, no asistir a clases. En otro caso, el padre mencionó que su hijo había "nacido desnutrido". La desnutrición no era evidente en

ninguno de los niños que vimos, pero no pudimos realizar mediciones para determinar si tenían desnutrición leve (el doctor dijo que la mayoría de los niños del pueblo pueden clasificarse como desnutridos, pero piensa que la clasificación tiene poco valor porque las normas provienen del extranjero).

Sólo dos de los 12 casos de los que pudimos obtener datos en Llano Alto presentaron problemas de salud identificables; uno era de visión, el otro de oído. Sin embargo, es probable que la desnutrición moderada sea un problema común. Una gran parte de la gente con la que hablamos creía que había escasez de comida en la mayoría de las familias, particularmente en las más grandes.

Estructura familiar/ausencia de algún padre. En Las Nubes, en siete de los 24 casos, uno o ambos padres estaban ausentes, debido a fallecimiento, emigración o trabajo en otro lugar. En tres de los casos, los niños se encontraban bajo la responsabilidad directa de los abuelos al no estar ninguno de los padres presentes; otros tres casos involucraron niños en hogares con un solo padre. Un caso se refirió a un padre que daba clases en otra comunidad y que sólo regresaba a la casa la mayoría de los fines de semana.

En Llano Alto el problema de la ausencia apareció con mayor frecuencia. En ocho de las 17 familias de las que se obtuvo información, uno o ambos padres estaban ausentes. Tres de las madres murieron y en una familia tanto la madre como el padre murieron. En dos casos, los niños estaban al cuidado de los abuelos y en otro el cuidado estaba a cargo de la madrastra (el padre había emigrado para trabajar en el norte). En un caso, el niño repetidor estaba bajo la responsabilidad de una hermana mayor debido a que la madre había muerto y el padre enseñaba en una escuela que estaba fuera del pueblo, por lo que estaba ausente toda la semana.

Tiempo perdido por trabajar o ayudar a la familia. En Las Nubes, aunque casi todos los niños tenían tareas que realizar, sólo dos pudieron ser identificados para los que el tiempo perdido en la escuela debido al trabajo en casa parecía ser un factor en la repetición. Un caso resultó de la necesidad de prestar ayuda al enfermarse la madre. El otro caso consistió en un niño que vivía fuera del pueblo al que se le pidió trabajar en el campo.

En Llano Alto cinco niños repetidores mencionaron que la necesidad de trabajar contribuía a que repitieran; sólo uno de ellos tenía un trabajo pagado fuera de la casa. Las niñas perdieron tiempo escolar por ayudar a sus madres y los niños por trabajar en el campo. Si descontamos los seis niños que estaban en el primer y segundo grados, entonces cinco de los 12 niños restantes que repitieron grados superiores perdieron tiempo por razones de trabajo, y creen que esto contribuyó a que repitieran. Esto parece ser un problema en Llano Alto.

Lenguaje. Relativamente pocos de los niños repetidores en Las Nubes (25%) provienen de familias en donde el mixteco es la lengua principal en la casa. En todos los casos, excepto uno, los niños que hablan mixteco viven fuera del pueblo. No pudimos obtener cifras para elaborar los porcentajes de todos los niños de la población escolar en Las Nubes que tienen el mixteco como lengua materna en casa, por lo cual no fue posible hacer comparaciones.

En Llano Alto todos, menos uno, de los niños repetidores provenían de familias en donde el mixteco es la primera lengua. No pudimos obtener información que nos permitiera distinguir si los padres eran monolingües en mixteco o bilingües. El hecho de que casi todos los niños hablan mixteco parece reflejar la condición del pueblo y el área circundante.

Dificultades de aprendizaje. Al menos dos de los niños de cada una de las escuelas (alrededor del 10%) tienen problemas obvios de aprendizaje. Otro niño tenía un problema de dislexia (combinado con un problema de audición). Otros niños parecían de lento aprendizaje, pero no hubo manera de verificar esto por medio de pruebas. La aparente lentitud puede reflejar timidez o un problema de lenguaje. El sistema escolar en la zona no tiene una forma sistemática para evaluar las habilidades de aprendizaje ni para tratar niños con dificultades severas de forma especial. Todo esto recae en el buen juicio del maestro y su habilidad para ofrecer algo extraordinario.

Año escolar interrumpido. En adición a los niños que han tenido que trabajar en la casa por periodos temporales o quienes perdieron tiempo debido a problemas de salud, dos niños de Las Nubes per-

dieron tiempo debido a que cambiaron de escuela y un tercero fue a México por un tiempo para visitar a sus padres.

En Llano Alto un niño tuvo un problema relacionado con el cambio de escuela. En los casos de tiempo perdido parece difícil para el niño ponerse al corriente y el sistema no tiene una buena forma de ayudarles o de enfrentar las pérdidas y cambios.

Alcoholismo. En tres casos en Llano Alto se mencionó el alcoholismo como un factor contribuyente a los problemas en la escuela. Aunque este tema no pudo ser explorado sistemáticamente respecto a los casos particulares, también salió a la luz en conversaciones con los maestros, directores y otros como un problema en ambas comunidades.

Problemas con maestros. Encontramos dos casos en que la repetición parece haber sido motivada por un pleito con el maestro.

Opiniones de los niños, padres, maestros y autoridades educativas

En las entrevistas se vio, desafortunadamente, una tendencia a culpar de la reprobación y la repetición al niño, especialmente entre los mismos niños y sus padres. Los niños respondieron en términos de su fracaso para trabajar lo suficientemente duro o una falta de motivación o de atención a sus asuntos escolares. En un número significativo de casos, sin embargo, los niños mencionaron problemas específicos en relación con el contenido del curso, incluso problemas para leer y escribir en los primeros años. En Las Nubes, dos de los seis repetidores del primer grado mencionaron específicamente problemas con la lectura y uno de los cuatro repetidores de segundo grado. Otros niños señalaron problemas específicos en matemáticas como, por ejemplo, división. También hablaron de tener problemas con sus maestros. "El maestro me pegó muy feo". "El maestro se enoja muy fácilmente".

Los padres también culparon a sus niños: 15 de los 24 padres (o tutores) entrevistados en Las Nubes dijeron que sus hijos tenían problemas. Además, los padres hicieron referencia a las circunstancias difíciles en las que viven y estudian los niños: por ejemplo, la distancia a la escuela, la falta de materiales y escasez de recursos

(incluyendo alimentos). Rara vez los padres reconocieron su propio abandono o, en caso de los tutores, dieron peso a la ausencia de los padres. Sólo cinco de los padres de Las Nubes mencionaron problemas con el maestro o la escuela; había una clara resistencia a culpar a los educadores o la escuela. En algunos casos los padres dijeron que no se creían calificados para juzgar a los maestros o la escuela porque ellos mismos no habían terminado la escuela primaria. Por la misma razón creían no poder ayudar a sus hijos con la tarea más allá de ver lo que el niño había hecho. Desde luego, uno de los factores ocultos que alienta la repetición puede ser la falta de una escolaridad formal de los padres. Este factor se corrige por sí mismo a medida que el tiempo pasa. En el presente, sin embargo, la falta de una educación primaria completa es casi universal entre las madres de los niños repetidores y muy pocos padres tienen más que la primaria completa.

Cuando se les preguntó si pensaban que la repetición era necesaria, la mayoría de los padres dijeron que creían que probablemente era peor aprobar a estudiantes que todavía no estaban listos que retenerlos en el mismo grado. Había un poco de preocupación con relación al desperdicio de tiempo y dinero, pero en general esta opinión era aceptada. Las excepciones las constituyeron dos padres que creían que las decisiones educativas (o personales) que condujeron a la repetición de sus hijos eran injustas.

Los maestros algunas veces situaban la causa de la repetición en los niños, pero más a menudo las ubicaron o en la familia o en el contexto general social y económico. Las observaciones más consistentes fueron dos que estaban relacionadas con el precario estado de salud y nutrición y con la necesidad de los niños de trabajar —los comentarios se referían frecuentemente a la falta de alternativas económicas en la comunidad y el nivel de pobreza. La distancia fue mencionada como un factor en tres casos específicos. Raramente los maestros tomaban una actitud autocrítica con respecto a su forma de enseñanza. Sin embargo, se mencionaron problemas que dificultan su tarea de enseñar tales como la falta de materiales, el tamaño del grupo, confusión en el programa de estudios y el bajo sueldo.

Las autoridades educativas, en varios niveles, ubicaron las causas principales de repetición fuera de la escuela, enfatizando invariablemente las circunstancias económicas: pobreza y sus consecuencias (emigración, mala nutrición y la necesidad de los niños de trabajar). También, fue mencionada la falta de interés de las familias y la distancia. En cuarto o quinto lugar quedaron los factores relacionados con la escuela: la calidad del trabajo de los maestros y la falta de materiales didácticos, el cambio de programa, el tamaño de las clases, y la discontinuidad relativa a cambios en la planta de maestros.

III. CONCLUSIONES

Los porcentajes de niños que logran terminar todos los seis años de primaria son aproximadamente el 75% y el 90% para la cohorte de 1986-87 en las dos escuelas, aunque menos del 25% terminan en sólo seis años. La tasa de deserción anual en las dos escuelas es menor del 3%. La deserción permanente usualmente tiene lugar después de al menos cuatro años en el sistema escolar, y con frecuencia está relacionada con varias repeticiones de grados escolares. De acuerdo con esta aseerción, la repetición es el problema base en la mayoría de los casos de deserción.

Frente a los obstáculos que tienen las familias y frente a los mismos problemas del sistema escolar y de la enseñanza, las tasas de terminación tan altas muestran una persistencia impresionante; sugieren una gran fe en la importancia de la educación básica y unos sacrificios de parte de los padres.

El nivel de repetición permanece relativamente alto, sin embargo, existe una diferencia muy grande según la definición. Cuando se calculó la repetición en términos del número de niños en la cohorte de 1986-87 que repitió un año o más durante todo su tiempo en la escuela, la tasa es muy alta, cercana al 60% en las dos escuelas. Pero si la tasa de repetición se define como la relación entre el número de años que fueron repetidos en un espacio de tiempo determinado y el número total de años escolares cursados por los educandos durante ese periodo, la tasa se acerca al 20%. Es decir, en promedio,

se necesita menos de 1.2 años escolares para pasar de un grado al próximo, tomando el lapso como todo el periodo en la primaria.

La repetición múltiple es un problema aparentemente relacionado con dificultades de aprendizaje que el sistema educativo no está preparado a manejar. Al menos 10%, y probablemente un porcentaje mayor, de los repetidores en las escuelas estudiadas son niños con dificultades de aprendizaje severas. Requieren un tratamiento especial (o un programa que ataque los problemas de pobreza y mala salud). Estos niños representan como el 25% de toda la tasa de repetición debido a que tienen muchas posibilidades de repetir tres o cuatro veces durante su trayectoria en la escuela primaria. Las reformas planteadas hasta ahora dentro del programa PARE para reducir la repetición tienen pocas posibilidades de afectar este 25% de la repetición.

Aunque existe una tendencia hacia una mayor repetición en el primero y segundo grados, la pauta no es clara. Encontramos tasas relativamente altas en todos los grados menos en el sexto. En algunos casos parece que existen condiciones especiales que influyen la repetición en un año y grado específico —condiciones de la escuela que tienen poco que ver con el éxito o fracaso de un niño durante el año.

La mayor causa de repetición se asigna (¿con demasiada frecuencia?) al niño, y en segundo lugar a la familia. El papel que juega la escuela es minimizado. Tal actitud no propicia soluciones educativas al problema.

Las causas extraescolares parecen tener un lugar importante en la repetición. La pobreza es, indirectamente, un factor por su asociación con mala salud y nutrición, la migración de padres en busca de trabajo y la necesidad de los niños de trabajar en la casa o fuera de ella. Por eso, las soluciones netamente educativas al problema de repetición sólo tienen alcance parcial. La necesidad de ubicar tales soluciones, como el PARE, dentro de un programa social y económico más amplio se hace evidente.

En el estudio la ausencia de uno o ambos padres apareció como una característica en muchos de los niños repetidores. Sólo en parte se atribuyó la ausencia a emigración. También hubo casos de falle-

cimiento y de separaciones familiares. El equipo de estudio se impresionó particularmente con el impacto aparente de este fenómeno en las comunidades. Se notó que esta situación es más grave cuando el responsable del niño es analfabeto o tiene un bajo nivel de escolaridad. La escuela tiene que vivir con esta realidad, que no puede cambiar, pero debe buscar maneras para apoyar a aquellos niños cuyos padres están ausentes. Específicamente, es necesario crear una atmósfera escolar de apoyo más que una de castigos. También implica un esfuerzo especial de los maestros para comunicarse con el padre que queda y/o con los tutores.

A pesar de la pobreza, la necesidad de los niños de dejar la escuela para un trabajo permanente no parece estar presente en un alto grado. Esto obviamente representa un sacrificio familiar. En Llano Alto, más que en Las Nubes, la necesidad de trabajar ocasionalmente en la casa (más allá de las tareas regulares) estaba presente o constituyó un factor relacionado con la repetición. La necesidad de tal ayuda en casa parece surgir tanto por emergencias familiares como por necesidades recurrentes, tales como el tiempo de cosecha. Nuevamente, la escuela no puede hacer mucho para cambiar esta realidad. Sin embargo, se puede buscar maneras para poner al día a niños que pierden clases por trabajar temporalmente y se puede considerar un sistema de tutores (incluso niños del mismo grupo) escolares para que visiten al niño fuera de horas de clase.

Los efectos indirectos de la pobreza en la repetición se agravan cuando se combinan con una ubicación lejana de la escuela y/o con una familia grande y uno de los últimos lugares en el orden de nacimiento. La distancia de la escuela es un factor más importante en la repetición de los niños en el primer grado que en los subsecuentes.

En el estudio se encontró retención de los niños por razones que no están relacionadas con su desempeño. Hubo pocos casos (dos) en que la repetición pareció relacionada con un pleito entre el maestro y el niño o su familia. Aunque fue difícil precisar, parece que en las escuelas varía el número de niños que se selecciona para repetir, por lo menos en parte relacionados con la disponibilidad de maestros en el grado siguiente, regulando así el tamaño de las clases.

Ni las instalaciones ni la falta de materiales pareció contribuir de manera significativa a la repetición. Se presenta esta conclusión a pesar de que una de las demandas más consistentes de los maestros fue de materiales didácticos. Más importante con relación a la repetición son los métodos de enseñanza y, por encima de todo, las relaciones maestro-estudiante y maestro-padres.

Las técnicas generales de enseñanza y métodos utilizados comúnmente alientan la repetición. Como comentamos antes, el clima de la escuela es más de castigo que de apoyo. Los métodos de enseñanza observados en las escuelas son "frontales", poniendo énfasis en "dictar" clases, en la memorización, y en el uso del pizarrón y los libros de texto. Se espera que los niños sean pasivos. El castigo físico es utilizado ocasionalmente y el "juego" en el salón de clases no es permitido. Más aún, los maestros dirigen la enseñanza al estudiante "promedio", de tal manera que los estudiantes lentos no pueden ir al paso.

En el estudio, un número significativo de estudiantes y padres indicaron que los niños tienen problemas específicos con la lectura, el español, las reglas de división o las tablas de multiplicación, lo cual causa un retraso. Una vez identificados, debe ser posible tratar esos problemas específicos.

Las relaciones escuela-familia son distantes, a pesar de las activas asociaciones de padres. Un tema recurrente de conversación fue la falta de comunicación entre los maestros (o la escuela) y las familias. Por un lado, los maestros no están necesariamente alertas a los problemas particulares que puede tener un niño (aunque en pueblos pequeños las noticias sobre los problemas en general de una familia viajan rápido). Por otro lado, los padres afirman que no son notificados con la suficiente prontitud sobre los problemas que sus hijos tienen en la escuela.

El lenguaje constituye un área difícil. La velocidad del cambio lingüístico y cultural que pudo inferirse por medio de las observaciones de campo fue evidente y desconcertante. En Las Nubes, donde la mayoría de los niños hablan el español y virtualmente todos los niños son bilingües o hispano parlantes a su llegada a la escuela, el problema no pareció grave. En Llano Alto, donde el mixteco es mucho

más prominente, pareció un problema, aunque el director de la escuela lo negó. Fue desconcertante ver el caso de una escuela clasificada como bilingüe dentro del sistema de educación indígena, con maestros bilingües, que no hacen ningún esfuerzo por enseñar el mixteco durante los primeros años. El mixteco está totalmente ausente en el aula. No hay manera de juzgar el efecto de esta política sobre la repetición, en parte porque el factor de lengua materno se relaciona con varios otros factores, pero parece un elemento importante en el proceso de aprender a leer durante los primeros grados.

IV. NOTA FINAL

El estudio muestra la utilidad del método del análisis de cohortes, siguiendo niños específicos en el sistema. El método sería más fácil de aplicar si cada niño tuviera asignado un número de identificación en el momento de entrar al sistema. Se debe destacar también la importancia de diferenciar estadísticas enfocadas en estudiantes y basadas en el concepto de uno o más años de repetición y las que reportan el porcentaje de todos los años escolares que se puede clasificar como años de repetición.

El estudio ha servido para confirmar muchos de los factores que se asocian con frecuencia a la repetición. Sin embargo, en las circunstancias especiales de los dos casos, dos factores no estaban dentro de la lista al empezar este artículo: ausencia de uno o ambos padres, y problemas de aprendizaje severos. Parece que este último es responsable de la repetición hasta en un 25%, pero es un área que el sistema educativo no ha podido atacar hasta ahora.

Para cerrar, hay que destacar, al lado de la repetición que todavía existe en un nivel más alto que lo deseado, la persistencia de las familias y los niños para terminar la primaria a pesar de los múltiples obstáculos en su camino, tanto extraescolares como educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DEL RÍO de Rumbaitis y Federico Rosas. "Estudio diagnóstico sobre repetición y deserción en escuelas marginadas de Oaxaca", Reporte preparado para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Banco Mundial, junio de 1993.

EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss. "Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación Cualitativa del Impacto. Primera Etapa", México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, septiembre de 1993.

GONZÁLEZ, Guillermo R. "Diagnóstico sobre repetición y deserción. Estudio de caso en seis escuelas del estado de Oaxaca", Reporte preparado para el Banco Mundial, México, junio de 1993.

MCGINN, Noel *et al.* *Repitencia en la escuela primaria: un estudio de la escuela rural en Honduras*, Cambridge, Mass., BRIDGES, Agosto de 1992.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Sonia Lavín de Arrivé. "Estado del arte sobre estrategias para mejorar el acceso y la retención en educación primaria en América Latina", México, Centro de Estudios Educativos, octubre de 1987.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. "Efficiency and Quality of Latin American Education", Santiago, Chile, UNESCO-OREALC, 1991.

TORRES, Rosa María. "Repetition: A Major Obstacle to Education For All", en *Education News*, Vol. 5, No. 2, abril de 1995, pp. 5-10.

Prácticas de crianza en familias participantes en un proyecto de desarrollo comunitario en el estado de Puebla*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXV, No. 3, pp. 87-108

**León R. Garduño Estrada
Dolores Cervantes S.**

Universidad de las Américas, Puebla

INTRODUCCION

El estudio está dirigido a analizar las prácticas de crianza de una muestra de padres de familia participantes en el proyecto de desarrollo comunitario Centro Educativo Ixtliyollotl en la localidad de San Andrés Cholula, en el estado de Puebla, localidad económicamente pobre. Esta institución está dedicada tanto a la educación de niños, como al trabajo comunitario. Este es el inicio de un programa educativo para los padres de dicho Centro, con el propósito de mejorar la relación con sus hijos, y promover valores, metas para la vida, actitudes, y aspectos de personalidad que les permitan, entre una variedad de cosas, tener un mayor aprove-chamiento en la escuela.

Desde hace muchos años, se ha llevado a cabo investigaciones sobre los factores que determinan el aprovechamiento en la escuela. Entre estos factores se ha encontrado que tanto las variables del estudiante (inteligencia, edad, aptitud, etc.), como las del ambiente en que el niño se desarrolla (profesor, ambiente en el salón de clase, materiales, etc.), están relacionadas,

* Este trabajo forma parte del estudio más amplio: "Desarrollo y evaluación de un programa para el incremento de la motivación interna en una comunidad marginada", financiado por el Instituto de Investigación y Posgrado de la Universidad de las Américas, Puebla.

en diferente medida, con el aprovechamiento. No obstante, es en la década de los cincuenta cuando el estudio del tema de la familia, y concretamente el de las prácticas de crianza, comienza a tener importancia.

Por prácticas de crianza se entiende las formas de interacción y comunicación que se manifiestan de padres a hijos dentro de una familia y que promueven la adquisición de actitudes, valores, normas morales, diferentes factores de la personalidad, así como diferentes hábitos. El tipo de relación entre esposos, lugar de control de cada uno, autoconcepto, la forma de interacción entre ellos y sus hijos, etc., son poderosos elementos que contribuyen a explicar el éxito o el fracaso escolar de niños y adolescentes, o inclusive de estudiantes universitarios.

Esta investigación servirá como inicio de un programa educativo dirigido a los padres de familia pertenecientes a dicho Centro.

A continuación se presentan algunos estudios llevados a cabo sobre el tema tanto en México como en otros países; se destacan y se explican algunas de las principales variables dentro de esta área, y su importancia para el aprovechamiento escolar y finalmente, se describe la metodología y los resultados obtenidos en este trabajo, y se discuten sus implicaciones para la educación, la familia, la escuela, y el aprovechamiento escolar.

Varios autores han reportado investigaciones sobre el tema de las prácticas de crianza y, en general, todos ellos coinciden en afirmar que, consciente o inconscientemente, los padres de familia son los mejores maestros de sus hijos y son los agentes socializadores que más influyen en su conducta (Fitzgerald, Stroman, y McKenzie, 1986). Mandelbaum (1969) plantea que los adolescentes recapitulan las actitudes que sus padres tuvieron para con ellos. Arbuckle, y MacKinnon (1988) presentaron un modelo que muestra la importancia de la interacción padres-hijo sobre diferentes variables en el niño y su relación con el aprovechamiento académico de éste. Las variables que ellos encontraron importantes a partir de una revisión de la literatura, fueron las de lugar de control y atribuciones, autoconcepto, competencia instrumental, motivación al logro y aptitud, y enfatizan que mediante tal interacción padres-hijo se desarrolla la motivación al logro, se establece un autoconcepto alto, se ubica —interna o externamente— el lugar de control de la conducta y las atribuciones particulares, y se desarrollan ciertas competencias y habilidades básicas para la escuela y el aprendizaje. Las atribuciones se refieren a las causas que la gente expone para explicar lo que le sucede. La teoría de la atribución estudia tanto las explicaciones que el individuo formula sobre los resultados de su propia conducta, como sus efectos sobre la conducta subsiguiente, y los diferentes estados afectivos que se generan.

Es en la interacción del padre y la madre con los hijos que se promueven actitudes y valores, y donde el niño aprende a ser sensible a ciertos aspectos sociales, a la vez que se preparan las condiciones para que el individuo se enfrente a la vida (Pederson, 1982; Abraham, y Coie, 1981). También en función de las concepciones, valores y actitudes de los padres se dan la cantidad y la calidad de interacciones con sus hijos. De acuerdo con Strommen, McKinney y Fitzgerald, (1982), éstas pueden ser de tipo afectuoso, tolerantes, proteccionistas, déspotas, hostiles y perfeccionistas. En otra clasificación, Baumrind (1978) identificó los siguientes estilos de relación padres-hijo: tolerante, impositivo y autoritario. En general, los padres tolerantes no son muy exigentes, son afectuosos, establecen pocas reglas, y evitan aplicar el castigo. En virtud de que desconfían de sus propias habilidades como padres, son inconsistentes. Los hijos de este tipo de padres tienen una baja autoestima, tienden a ser infelices, y tienen un pobre aprovechamiento en la escuela. En cuanto al tipo impositivo, los padres están muy pendientes de lo que hacen los hijos, son exigentes y firmes, son distantes y fríos, y no los escuchan. Como consecuencia de ello, los hijos son retraídos y tímidos, a la vez que desconfiados. Su aprovechamiento en la escuela es pobre. Por su lado, los padres autoritarios también están muy pendientes de lo que hacen sus hijos, son firmes, exigentes y cuando es necesario usan el castigo, aunque prefieren recompensar el buen comportamiento. Sin embargo, también son amorosos, y establecen buena comunicación, escuchan y explican las razones de sus decisiones. Sus hijos tienen una alta autoestima, se sienten felices, y autoafirmativos. En la escuela, estos niños tienen un buen rendimiento, a la vez que son sociables y cooperadores.

En estudios llevados a cabo en varios países, se ha demostrado la importancia de las prácticas de crianza de los padres de familia sobre la promoción de aspectos tales como el aprovechamiento, la autoestima, las atribuciones, etc. Por ejemplo, Wang, Yidan, y Kwok-Fai Hui (1992) encontraron que los padres chinos en Estados Unidos tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos, que inclusive los lleva a ejercer presión en las escuelas. En general, ellos esperan que sus hijos tengan mayores oportunidades para ingresar a la universidad, a la vez que sean excelentes en todos los aspectos y puedan sobresalir en la sociedad. Sin embargo, tales padres conservan la cultura asiática y la transfieren a los hijos. Los educan con un modelo tradicional, inculcándoles valores morales básicos como el trabajo con el mayor esfuerzo, el respeto a los padres, la autodisciplina, la cooperación y la limpieza. Sus hijos tienen logros académicos altos en relación con la población general de Estados Unidos, y su desempeño lo

atribuyen al trabajo arduo y al valor único de la educación (Butterfield, 1990). Por otro lado, las madres japonesas estimulan a los niños desde muy temprana edad con el uso de juguetes. Asimismo, ellas están pendientes de los avances de sus niños en la escuela, cuidan el desarrollo de las tareas, tienen horarios estrictos para el estudio, y frecuentemente solicitan entrevistas con los maestros.

En un estudio comparativo sobre atribuciones diferentes entre Japón y Estados Unidos (Holloway, 1988), uno de los hallazgos fue que las familias japonesas promueven la cooperación interpersonal y hacen más atribuciones al esfuerzo que a la habilidad tanto respecto a resultados de éxito como de fracaso académico en sus hijos. En contraste, las madres estadounidenses promueven más la competencia y explican los diferentes resultados de sus hijos en términos de habilidad.

En México, fundamentalmente a partir de los estados del conocimiento en el área, generados por el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1993, no se encuentran estudios destinados a revisar la teoría psicológica, y apenas existen algunas investigaciones sobre prácticas de crianza. La gran mayoría de los estudios estaban dirigidos a promover, entre las familias, temas tan diferentes como los de salud mental, nutrición, salud física, reproducción, etc., pero ninguno con el propósito de ampliar el conocimiento producido en otros países o para mejorar tales prácticas.

Sin embargo, más recientemente Muñiz (1994) llevó a cabo un estudio para determinar la relación entre el autoconcepto del niño y el concepto que éste tiene de su padre y madre. Los resultados encontrados comprobaron el planteamiento de que existe una relación entre la percepción del niño sobre sus propios padres y la concepción que tiene de sí mismo. En otro estudio realizado en México (Camacho, Moreno, y Hernández, 1994), en este caso con adolescentes, de la relación entre lugar de control, nivel educativo de los padres y rendimiento académico de los estudiantes, se encontró una gran similitud entre el lugar de control de padres e hijos. Los autores concluyen acerca de la necesidad del desarrollo de programas educativos dirigidos a promover estos factores en los padres.

Adicionalmente a esta función de los padres en cuanto a agentes socializadores y formadores de la personalidad del niño, se da otro aspecto también muy importante que es el de apoyo en el logro de los objetivos de la educación en la escuela. Padres de familia bien informados de las funciones y propósitos de la escuela y del salón de clase, son un mejor apoyo a los maestros para la consecución de objetivos académicos (Gebhart, y Hoyt, 1958; Hausman, 1989; Hess, y McDevit, 1984). La colaboración del

hogar con la escuela es un elemento importante en el desarrollo armónico de las potencialidades y capacidades de cada niño (Krasnow, 1990).

En un estudio anterior a éste que fue conducido en la misma comunidad donde se llevó a cabo el presente, Alvarez, Corro, y Lorandi (1992) encontraron una muy baja expectativa de los padres de familia en relación con el progreso y con el aprovechamiento de sus hijos. También se observó el predominio del respeto sobre el cariño hacia los padres, lo cual genera una relación de extrema dependencia y sumisión.

Por todo lo anterior es sumamente importante la investigación sobre las prácticas de crianza de los padres en atención a elementos socioculturales, así como la elaboración de programas educativos con el fin de promover actitudes, atribuciones, motivaciones, etc., apropiadas no sólo para el desarrollo de una personalidad, hábitos y emociones saludables y de valor a la sociedad, sino para la promoción de apoyos hacia el aprovechamiento académico de los niños.

Como ya se mencionó, este reporte forma parte de un trabajo de desarrollo comunitario tanto con niños en la escuela como con familias, en el cual los resultados alcanzados son producto de la participación y del esfuerzo de un grupo de miembros de la comunidad de San Andrés, y del trabajo de dos investigadores. El Proyecto Ixtliyollotl tiene como propósito desarrollar una alternativa educativa integral que responda a las necesidades de las familias y población infantil de escasos recursos, contribuya a elevar su nivel y calidad de vida, evite y prevenga el problema de la deserción escolar y promueva la formación de un carácter que les permita enfrentar con dignidad el reto que implica emerger de la pobreza y transformar su realidad mediante su propio esfuerzo y trabajo. Este proyecto tiene sus orígenes en 1984 y ha pasado por diferentes etapas. En la actualidad cuenta con el Centro Educativo Ixtliyollotl (institución que proporciona educación a los niños de la comunidad, ofrece diferentes programas educativos para los padres de familia), y con diferentes empresas productivas que ayudan a las familias participantes en su economía. La historia y evaluación de este proyecto está consignada en Garduño y Lorandi (1992).

I. METODOLOGIA

El proyecto Ixtliyollotl es resultado de la aplicación de una metodología de investigación participativa en la que los procedimientos y resultados reflejan las respuestas dadas a diferentes necesidades de la comunidad participante. Se presentan los resultados de una serie de entrevistas sobre prácticas de crianza llevadas a cabo con una muestra de padres de familia pertenecientes

a este Centro, por lo que los resultados sólo pertenecen a las familias participantes del mismo, y no reflejan las prácticas de crianza del resto de las familias en la comunidad de San Andrés.

A. Sujetos

Se llevó a cabo una serie de entrevistas con un conjunto de 21 familias. La selección se hizo de manera aleatoria del total de 84 familias que tienen hijos que estudian en el nivel de primaria en el Centro.

En cuanto a la comunidad de San Andrés, Cholula, ésta se encuentra a cinco minutos de la ciudad de Puebla. El estilo de vida de las familias, en general, constituye una mezcla de valores, costumbres y tradiciones del pasado y la época moderna. Su principal actividad económica es el trabajo en el campo y la producción de leche y derivados a nivel de subsistencia. El promedio de escolaridad los mayores de 15 años no llega al cuarto grado de primaria. El analfabetismo es del 12% y el analfabetismo funcional es casi del 80%. Parece más una comunidad rural que urbana en su estilo de vida.

B. Instrumentos

El método utilizado para obtener la información sobre las prácticas de crianza de las familias en la muestra fue fundamentalmente la entrevista. Para tales entrevistas se utilizó un protocolo de preguntas sobre las cinco áreas siguientes:

- Aspectos generales
- Tipo de comunicación/relación
- Percepciones sobre los hijos y atribuciones
- Valores y expectativas
- Conductas instrumentales para la educación

C. Procedimiento

Cada uno de los padres de familia fue entrevistado en forma separada; esto es, cada padre y madre fue citado en diferentes tiempos. Cada una de las respuestas fue grabada para su posterior captura en papel y revisión.

II. RESULTADOS

A continuación se tratará de hacer una esquematización de los aspectos más sobresalientes de un día típico de las familias participantes en el Centro Educativo Ixtliyollotl, con el fin de reconstruir las interacciones entre padres e hijos, actitudes de los padres hacia la educación, el apoyo a los niños en sus tareas, así como sobre otra serie de elementos.

Los niños se levantan entre las 6:30 y 7:00 de la mañana durante los días que asisten a la escuela. Se asean, se lavan las manos, y la cara y se visten. No mencionaron que se bañan porque en la gran mayoría de los casos estas familias no cuentan con baño en su casa. Ellos acostumbran ir a baños públicos o bañarse "a jicarazos en la cocina cuando de plano están muy sucios y no hay para el baño de todos". Desayunan y se van a la escuela. Al hablar del desayuno, las madres expresaron interés por darles alimentos nutritivos "ahí se les da lo que hay pero yo procuro que siempre haya fruta, huevo y leche para que aunque sea se echen su buen licuado y puedan con los estudios". Ninguno de los niños de esta muestra trabaja fuera del hogar o realiza quehaceres domésticos por la mañana. Van a la escuela caminando o toman el camión escolar. Por la tarde regresan a su casa entre las 14:30 y 15:00 hrs. y comen. Algunas veces, cuando las madres trabajan fuera del hogar, no están ahí para recibirlos y los niños comen solos. "Yo les digo mijitos no necesito estar yo ahí todo el tiempo, ustedes pueden darse solitos porque ya están grandecitos y deben aprender a no estar atenidos". Cuando la mamá está, ella les da de comer. Casi todos comen con sus hermanos y su mamá, porque el papá no vive con ellos o está trabajando. Varias de las señoras entrevistadas eran madres solteras, viudas o abandonadas, o no contaban con la presencia de sus maridos porque ellos trabajan lejos del hogar, algunos lo hacen en diferentes estados de la república y no los ven más que cada mes o dos meses. La interacción de los niños con sus padres es mínima o nula. "Mi marido tiene que trabajar lejos; allá en Oaxaca. Sí viene, pero cada vez más espaciado. Yo le digo que venga más seguido porque los niños ni le tienen confianza ni le hablan. El dice que mejor se ahorra lo del pasaje para una emergencia". Así, aunque ellas están casadas educan solas a sus hijos.

Después de comer, los niños descansan un rato o ayudan en los quehaceres domésticos como lavar los trastes, dar de comer a los animales que crían ahí mismo para el consumo familiar o para la venta. La mayoría de las madres indican a sus hijos que ya es hora de hacer la tarea, y así lo hacen mientras ellas realizan trabajos domésticos dentro de la casa. Aunque muchas no terminaron la primaria y no entienden los contenidos de las

tareas, saben que éstas tienen mucha importancia para el aprovechamiento de sus hijos y destinan un tiempo para esta actividad en especial. "Ya después que levantamos los trastes les digo: órale a hacer la tarea porque al rato disque están cansados y ya ni saben lo que escriben y como yo no sé, me ven la cara". Después los niños quedan libres para jugar o ver la televisión. El diálogo entre madres e hijos se ve afectado debido a que, aun cuando ellas están en casa, no interactúan con sus hijos la mayor parte del tiempo. Con respecto a este punto cabe mencionar la importancia tanto del capital humano nivel de escolaridad y preparación de los padres —como del capital social— número e intensidad de las interacciones entre padres e hijos. Coleman (1978) afirma que no importa cuánto capital humano tengan los padres de familia si sus hijos no se benefician por la falta de interacción con sus padres, o qué expectativas y valores tengan para sus hijos, si no se da el espacio dentro del hogar para su transmisión.

Por la noche toda la familia cena junta. Este es el momento en que los papás entrevistados dijeron convivir con sus hijos. Algunos de ellos los ayudan con sus dudas o los aconsejan si van mal en la escuela o platican sobre el valor de la escuela, el trabajo y la familia. "Yo llego como a las 7:00 o 7:30 en la noche y ya cenamos. La verdad, estoy cansado para oír niños o revisar sus cosas como dice mi esposa, pero hago el esfuerzo y si los ayudo cuando tienen dudas y yo sé".

A continuación se presentan los hallazgos más significativos del análisis de las respuestas para cada una de las preguntas en la guía de entrevista. Es importante hacer notar que los porcentajes que se mencionan se obtuvieron del total de respuestas diferentes dadas por los padres entrevistados; esto es, la suma de tales porcentajes no es 100.

A. Aspectos generales

Con el propósito de determinar las actividades de los niños a partir del inicio del día y hasta que termina, se hicieron cuatro preguntas que estaban dirigidas a determinar: a) si los niños trabajaban, b) presencia de conductas de aseo personal, c) tiempo especial para el cumplimiento de las tareas escolares, y d) supervisión sobre las mismas por parte de sus padres. En cuanto al trabajo de los niños, considerando el efecto, en muchas ocasiones negativo, en el aprovechamiento escolar, se encontró que ninguno de los niños trabajaban de manera remunerada. Algunos de los padres entrevistados hicieron referencia al trabajo pero en términos de quehaceres domésticos, como tender camas, lavar trastos, o darle de comer a los animales. Por otro lado, dos terceras partes de las familias dijeron que sus

hijos se aseaban cuando menos una vez al día. En cuanto a las tareas, casi la totalidad mencionó que sus hijos destinaban un espacio de tiempo para su cumplimiento. No obstante, aunque los padres se aseguraban de que los niños las terminaran, sólo una pequeña proporción de ellos afirmó entender los contenidos de las mismas; algunos indicaron pedir el apoyo de sus hijos mayores para revisar la tarea de los menores.

B. Tipo de comunicación/relación

Sobre una pregunta acerca del grado de convivencia con los niños, casi la totalidad dijo tener una escasa relación con sus hijos en actividades que no fueran las rutinarias, porque tienen que trabajar. Así, aun en el caso de las madres que pasan más tiempo en el hogar, la convivencia con sus hijos es escasa.

C. Percepciones sobre los hijos y atribuciones

En una pregunta dirigida a determinar la percepción general de los padres sobre sus hijos varones, las características que más mencionaron fueron las de noble, responsable y cumplido con sus trabajos escolares, inteligente, afectuoso, y flojo. En cuanto a las descripciones sobre las niñas, las características más mencionadas fueron las de responsable y cumplida, activa, caprichosa o berrinchuda, y obediente. El cuadro 1 muestra los porcentajes para cada descripción.

CUADRO 1

Porcentaje de descripciones más frecuentes sobre niños y niñas

		<i>Niños</i>		
<i>Noble</i>	<i>Responsable/ cumplido escuela</i>	<i>Inteligente</i>	<i>Afectuoso</i>	<i>Flojo</i>
47%	38%	33%	28%	28%
		<i>Niñas</i>		
<i>Responsable/ cumplido escuela</i>	<i>Activa</i>	<i>Caprichosa/berrinchuda</i>	<i>Obediente</i>	
33%	33%	24%	24%	

La siguiente pregunta estuvo destinada a conocer la explicación dada por los padres de las características de sus hijos. Se destacó la herencia (71%) como explicación del comportamiento o características de sus hijos. La respuesta típica fue la de que sus hijos son así porque ellos mismos o algún familiar es de esa manera. Otras atribuciones menos frecuentes fueron las de la propia inteligencia del niño, su distracción, o su conciencia de la realidad en que vive. Es decir, si los niños eran cumplidos, y tenían buenas calificaciones en la escuela, la explicación se expresaba en términos de que nacieron inteligentes, o porque se daban cuenta de la importancia de cumplir con lo pedido. Por el contrario, si los niños iban mal en la escuela y no cumplían con la misma, la explicación se daba en términos de la flojera o distracción del niño.

Con fin de conocer tanto el grado de conocimiento de los padres sobre la situación académica de sus hijos, ya sea a través del propio niño o de la misma escuela, como las atribuciones que los padres hacían sobre tal situación, se les hizo una pregunta sobre cada aspecto. Fue interesante encontrar que todos los padres conocían las calificaciones de sus hijos y también que los padres atribuyeron las buenas calificaciones de los niños a su inteligencia heredada (87%), y al tipo de educación y atención recibida en la escuela (79%). En cuanto a los padres de los niños con calificaciones reprobatorias, las atribuyeron a la falta de esfuerzo o a la flojera (65%), y a la distracción de los niños.

Sobre una situación que planteaba el caso concreto del hijo que llegaba a la casa con un cinco de calificación, y sobre la pregunta acerca de qué pensaban, y de qué hacían, la gran mayoría de los padres dijeron que si su hijo sacaba un cinco era por falta de esfuerzo o por flojera (92%) ya que, como se mencionó, ellos pensaban que sus niños tenían la capacidad necesaria para una mejor calificación. Sobre la situación contraria del hijo que obtenía un diez, los padres de familia lo atribuyeron a que ellos eran inteligentes (87%).

D. Valores y expectativas

Sobre un cuestionamiento acerca de los aspectos que más valoran en un buen estudiante, el cuadro 2 muestra los porcentajes para cada uno.

CUADRO 2
Aspectos que más valoran los padres de familia
de sus hijos como estudiantes

<i>Respeto</i>	<i>Responsables/ Obediencia</i>	<i>cumplidos</i>	<i>Esfuerzo</i>
87%	83%	65%	61%

En cuanto a los aspectos que más valoran de los niños en general, las respuestas más frecuentes fueron las de respeto, aplicado y cumplido en la escuela, y la obediencia. Algunos otros padres le dieron también importancia a la limpieza, que no dijeran groserías, y que fueran acomedidos. El cuadro siguiente muestra los porcentajes correspondientes.

CUADRO 3
Aspectos que más valoran los padres de familia
de sus hijos en general

<i>Respeto</i>	<i>Aplicado/ cumplido</i>	<i>Obediencia</i>	<i>Limpieza personal</i>	<i>No decir groserías</i>	<i>Acomedidos</i>
96%	87%	83%	65%	65%	48%

Con el propósito de conocer las expectativas y los valores que los padres transmiten a sus hijos en la convivencia diaria, se les preguntó sobre lo que más platican de la escuela. La mayoría de ellos indicó la importancia de estar atentos al maestro (96%), y el valor de la escuela para conseguir mejores empleos (92%). Dentro de sus respuestas, algunos padres comentaron que mediante su propio ejemplo de participación en la escuela tratan de establecer en sus hijos el valor de ésta. Solamente dos personas afirmaron no abordar temas de la escuela con sus hijos.

En un cuestionamiento similar, pero acerca de la familia, 12 personas respondieron que no comentaban ese tema con sus niños; sin embargo, el resto de las familias afirmó abordarlo con ellos. El respeto y el apoyo fueron los temas más sobresalientes.

Acerca de la importancia del trabajo, diez personas dijeron no tratar ese tema con sus hijos. El resto sí mencionó tratarlo como un medio de progreso económico. De manera interesante, seis señoras mencionaron que el trabajo y la escuela tienen el valor adicional de proporcionar recursos

a sus hijas para lograr la independencia de sus esposos, en caso de que les fuera mal en sus matrimonios.

Sobre la pregunta de si la escuela tiene la misma importancia para los niños que para las niñas, el 83% de las respuestas manifestadas indicaron que era igual de importante para ambos. Estos padres de familia comentaron que la situación económica actual hace necesario que las mujeres también se preparen para que después puedan trabajar y contribuir al gasto familiar. De manera interesante, algunas señoras (35%) respondieron que la escuela era importante para las niñas con el fin de "no dejarse de sus maridos" y poderse defender de ellos. Solamente cuatro personas afirmaron que la educación era más importante para los niños, ya que ellos serían el sostén de su familia.

Sobre una pregunta acerca del ideal de hijo que tenían, o de las características más deseables que quisieran que tuvieran sus hijos, un 42% dijo aceptar a sus hijos como eran porque eran sus hijos. No obstante, también hubo respuestas en términos de que les gustaría que fueran más aplicados (33%), y más limpios y obedientes (30%).

Para conocer las expectativas de los padres sobre sus hijos en el mediano plazo, se les pidió que se los imaginaran dentro de cinco años. La mayoría de las respuestas (97%) indican que los padres ven a sus hijos estudiando; sin embargo, en otras se los imaginaron aprendiendo un oficio (83%).

En cuanto a las expectativas de los padres en el más largo plazo, se les pidió que se los imaginaran dentro de diez años. De manera interesante, a diferencia de la expectativa en el mediano plazo, la mayoría de las respuestas con respecto a las niñas se dieron en términos de que ya estarán casadas (78%), y tal vez con hijos (65%). No obstante, también mencionaron que si tenían suerte y no se habían casado, entonces estarían estudiando (87%), o trabajando (78%). En cambio, las respuestas sobre los niños se dieron en términos de que se los imaginaban estudiando (97%), o estudiando y trabajando (91%). Algunos padres expresaron temor de que sus hijos varones se casaran jóvenes y no pudieran seguir estudiando.

Cuando se les pidió que describieran a sus hijos de manera ideal cuando éstos fueran grandes, la mayoría de los padres dijeron que les gustaría que sus hijos continuaran estudiando para que pudieran conseguir un buen trabajo (97%). Un buen trabajo lo definieron como aquel donde ganaran un buen sueldo (95%), y donde no se requiriera mucho esfuerzo físico (91%). Con el fin de lograr mayor independencia económica, algunos padres mencionaron que les gustaría que sus hijos tuvieran un negocio propio (30%). Acerca de las profesiones que más les gustaría que sus hijos siguieran, el cuadro 4 muestra los porcentajes para niños y niñas.

CUADRO 4
Profesiones preferidas por los padres de familia
para sus niños y niñas

<i>Niños</i>			<i>Niñas</i>		
<i>Doctor</i>	<i>Abogado</i>	<i>Enfermera</i>	<i>Doctora</i>	<i>Maestra</i>	<i>Secretaria</i>
52%	43%	17%	17%	35%	26%

Con objeto de conocer la percepción de los padres acerca de la problemática que sus hijos tendrían que enfrentar para llegar a ser idealmente como quisieran que fueran, la situación económica fue la dificultad expresada con mayor frecuencia (74%); también mencionaron las malas compañías (61%), y la falta de habilidad de sus hijos (22%).

E. Conductas instrumentales para la educación, trabajo, y aseo

Para saber de qué manera ellos dicen que están contribuyendo para lograr ese ideal de hijo en el futuro, la respuesta que más se repitió fue la de que los mandan a la escuela; otras fueron las de "lo aconsejo para que se porte bien", y la de "no lo pongo a trabajar". En menor frecuencia también mencionaron la de "poner el ejemplo", y golpearlos. El cuadro 5 muestra los porcentajes correspondientes.

CUADRO 5
Conductas instrumentales para contribuir a lograr
la expectativa de hijo planteada

<i>Consejos</i>	<i>Apoyo</i>	<i>Dar ejemplo</i>	<i>Golpear</i>
69%	69%	19%	8%

Sobre el grado de participación de ambos cónyuges en la educación de sus hijos, casi todas las madres dijeron que eran ellas las encargadas por completo de la educación de sus hijos (71%). Sólo algunas dijeron que el papá participaba aconsejando a los niños a que obedecieran a la mamá (14%), o que la educación era compartida por ambos (14%).

Acerca de la situación concreta, ya mencionada, y que planteaba el caso del hijo que obtenía un cinco de calificación, las acciones más fre-

cuentemente expresadas sobre tal situación fueron las del consejo para estudiar más (35%), o ir con la maestra para pedir consejo de cómo ayudar a sus hijos (17%). Dos personas mencionaron que castigaban a sus niños, y una admitió pegarle.

Sobre la situación contraria, también ya mencionada, del niño que obtenía un diez, los padres de familia mencionaron felicitarlos (48%), acariciarlos (13%), otorgarles algún paseo o permiso especial (13%).

Con el propósito de averiguar algo sobre los papeles de niños y niñas en los quehaceres del hogar, la mayoría (88%) afirmó que tanto niños como niñas deben cooperar en los quehaceres domésticos. Uno de los papás entrevistados afirmó que él mismo, junto con la esposa, limpiaban la casa los fines de semana para darles el ejemplo a sus hijos varones. No obstante, una de las señoras mencionó que su esposo amenazaba a sus hijos con pegarles si los veía realizando alguna labor doméstica "para eso hay tantas viejas en la casa. Si te veo de maricón me las pagas".

III. CONCLUSIONES

De este estudio podemos llegar a establecer una serie de conclusiones con respecto a las prácticas de crianza de las familias pertenecientes a este Centro de desarrollo comunitario y con relación a los cinco aspectos básicos de las mismas que se incluyeron: generales, comunicación/relación, percepciones sobre los hijos y atribuciones, valores y expectativas, y conductas instrumentales para la educación de sus hijos.

En cuanto a la comunicación, ésta es más fuerte y frecuente entre madres e hijos que entre padres e hijos. La razón de esta diferencia está relacionada con la cantidad de tiempo que ellas pasan en el hogar cuidando a los niños. Los padres dijeron no tener mucho contacto con ellos debido a sus empleos y a que muchas veces cuando ellos llegan de trabajar los niños ya están durmiendo.

Cuando esta comunicación sí se llega a dar, se presenta en el siguiente sentido. Lo que se comunica de padres a hijos es la importancia de la escuela, los buenos hábitos y el respeto a los mayores, "yo sí le digo, lo aconsejo, mijito obedece y respeta, haz tu tarea, estudia que para eso estás. Yo creo que sí, algo se le queda porque como que veo que va cambiando".

Hay algunos padres dentro de esta muestra que se comunican con sus hijos sólo para exigir obediencia y respeto; ejercen un control firme sobre todas las actividades de la familia y son muy estrictos, "él no habla con nosotros para decirnos adónde va, qué quiere, qué vamos a hacer mañana pero ¿qué tal exige?...". "Ni le importa lo que hagan los niños a

menos que necesiten dinero. Yo como que quisiera que hablara con ellos", "El dice que lo tienen que querer nomás porque él es el papá pero yo creo que el cariño se gana platicando, jugando, ora sí que estando unidos no nomás juntos". La comunicación entre padres e hijos es lineal, de arriba hacia abajo. Es una relación donde el padre ordena y el niño obedece sin pedir explicaciones; "Mis hijos sí me obedecen porque así debe de ser. Yo no les doy golpes como a mí me daban pero sí les exijo que me obedezcan sin que yo les tenga que explicar; así debe de ser porque yo soy su padre y yo debo hacerme respetar porque si no ¿qué va a pasar?".

Según Goddard y Miller (1990) estos padres autocráticos dan como resultado niños sin habilidad social, dominados y retraídos, sin espontaneidad, curiosidad, independencia o creatividad. Son niños con autoestima baja y con lugar de control externo.

Los padres motivan a sus hijos a estudiar y ser mejores (más limpios, respetuosos y responsables) mediante pláticas que tienen con ellos. Como ya se mencionó, las mamás son las que tienen mayor contacto con los niños y son responsables en primera instancia de la educación de sus hijos. Ellas pasan más tiempo con ellos y son quienes les hablan sobre los beneficios de la educación y los buenos hábitos como camino para llegar a superarse económicamente. El aspecto económico, junto con una vida más cómoda para sus hijos, fue lo que más mencionaron, y es en ese sentido en que motivan a sus hijos. Otra forma de motivarlos es mostrando interés sobre el estado académico de los niños. Todos los padres de familia dijeron saber cómo iba su hijo en la escuela. La mayoría mencionó saber las calificaciones y nombres de los maestros. Rich (1985) afirma que los alumnos cuyos padres tienen interés en sus avances escolares, y colaboran en la escuela se ven beneficiados mostrando una mejor actitud hacia los estudios, mejor asistencia y una mejoría en sus hábitos al hacer la tarea, así como un decremento en la probabilidad de deserción. De aquí se puede hacer una proyección a futuro y predecir un mejor desempeño escolar de estos niños en comparación con sus padres. Según comentó una madre de familia "...a nosotros nomás nos mandaron poquito a la escuela porque a nuestros padres no les interesaba eso. Creían que no servía de mucho. Yo quiero algo diferente para mis hijos por eso los apoyo y les exijo buenas calificaciones...".

En el estudio de Garduño y Lorandi (1992) las personas que participan en el Centro Educativo Ixtliyollotl obtuvieron puntajes superiores en participación social, y en actitudes hacia la educación que el resto de la gente de San Andrés, Cholula. Este deseo de participar en las actividades vinculadas con el mejoramiento de la escuela y la comunidad se traduce en una mejor motivación en los hijos de estos padres. Grolnick y Deci (1991)

dicen que los niños que perciben apoyo por parte de sus padres a su autonomía y el involucramiento de éstos en sus actividades, son predictores muy fuertes de una alta motivación al logro. De acuerdo con esta afirmación, los hijos de estas familias estarán más motivados a empezar, persistir y terminar actividades escolares, por lo que podemos esperar un aprovechamiento mayor que de niños cuyos padres no tienen ninguna conexión con la escuela.

Una conclusión importante es sobre los estilos atributivos de los padres de familia de esta muestra. Cuando se les preguntaba cómo eran sus hijos y por qué ellos se expresaban usando adjetivos principalmente positivos. Le atribuyen el éxito escolar o el buen comportamiento de sus hijos a las características heredadas de ellos. Es interesante ver que estos resultados son consistentes con los reportados por Cashmore y Goodnow (1986), y por Holloway y Hess (1983), en estudios en los Estados Unidos en el sentido de que los padres atribuyen mayor importancia al talento innato que al esfuerzo para explicar el éxito académico de sus hijos.

Este tipo de atribución, según Weiner (1983), provoca orgullo y un aumento en la motivación del niño. También este tipo de respuesta señala una alta autoestima de los padres, pues son ellos los que aportaron por medio de la herencia esta característica.

Por otro lado, la causa del fracaso escolar de sus hijos es atribuida a la falta de esfuerzo. Esta causa es interna, más o menos inestable pero controlable. Esto implica que los padres creen que los niños pueden cambiar sus calificaciones y que, por lo tanto, es su deber educarlos y presionarlos para que así lo hagan. Un cambio es posible y esto sugeriría que estas personas se ven como agentes controladores de su destino. De esta manera, se podría esperar un futuro exitoso para estos niños.

Comparando las atribuciones de éxito y fracaso que las madres japonesas y americanas hicieron en el estudio de Conroy, Hess, Azuma y Kashiwagi (1980) podemos establecer algunas conclusiones importantes para el presente estudio. Las madres japonesas atribuyeron el éxito académico de sus hijos al esfuerzo que ellos ponen en sus deberes. Las madres americanas, así como las de esta comunidad, atribuyeron el éxito a la propia habilidad del niño. Su inteligencia es el factor determinante. Esta atribución inherente a ellos hace que su autoestima se vea favorecida en comparación con niños japoneses que ven la causa de su éxito como algo por lo que ellos necesitan luchar. Por otro lado, las madres japonesas así como las madres que participan en el Centro atribuyen el fracaso a la falta de esfuerzo. Esto es una causa controlable que es posible modificar. Se sienten capaces de lograr un cambio. Quedará para una futura investigación

comparar las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, el nivel de autoestima y la motivación, entre los alumnos del Centro Educativo Ixtliyollotl y los alumnos de otras instituciones del área.

En general, los padres quieren que tanto los niños como las niñas sigan estudiando. Mencionaron carreras cortas o técnicas como medio más apegado a la realidad, rápido y seguro de ganarse la vida. Expresaron el deseo de que sus hijos lleguen a obtener un título universitario, pero lo ven bastante fuera de su alcance por la falta de recursos económicos. Estos padres expresaron el deseo de que sus hijos e hijas continúen su educación, pero están conscientes de que el matrimonio o el hecho de que tengan hijos a temprana edad puede poner dificultades adicionales para la realización de este sueño. Sabemos (Baumrind, 1978) que un elemento muy fuerte que determina en gran medida el aprovechamiento escolar es la expectativa que los padres tienen sobre el futuro de sus hijos. Las aspiraciones de los padres es una buena medida de predecir el éxito y fracaso de sus hijos, así como los objetivos que ellos se propongan en el mediano y largo plazos. Si una persona percibe desde la infancia que se espera de él que llegue a cursar estudios superiores, él lo tomará en cuenta para su futuro y tendrá mayor probabilidad de que esto sea así (Coleman, 1988).

Los padres de estos niños consideran que la educación hoy en día es tan importante para los hombres como para las mujeres, porque es necesario que ambos aporten un ingreso a la economía familiar. Para las mujeres, sin embargo, la educación, además de ser un medio para aportar ingresos extra, tiene el valor adicional de ser una opción para encarar la vida dignamente en caso de que sus esposos las maltraten, se tengan que divorciar, queden viudas o sean abandonadas. La educación se ve como una puerta hacia la liberación del papel pasivo que tradicionalmente tenía la mujer en esta población.

En relación con las conductas instrumentales que llevan a cabo para ayudar a sus hijos a ser mejores, los padres de familia los mandan a la escuela. Esta respuesta enfatiza la confianza que tienen en la escuela como una institución de cambio. En igual proporción dijeron aconsejarlos sobre la importancia de la escuela y darles el ejemplo de participación e interés en asuntos escolares. Estos resultados son interesantes, en virtud de los encontrados en un estudio reciente, también de corte cualitativo, donde los padres de familia no confían en la escuela como agente de movilidad social.

El hecho de que asignen un tiempo especial para que los niños hagan sus tareas y se aseguren de que sí la hagan, es otra actividad encaminada a la educación de los hijos. "Yo los pongo a hacer la tarea. En veces me repelan, pero yo me siento ahí junto con mi costura o algo sí y les digo órale

a sus libros", "yo después les digo: ora mijitos a su tarea ahorita que tienen fuerza. Yo digo que es bueno que se acostumbren a hacerla en la tarde". Las madres que dijeron conocer a los maestros de sus hijos piden consejo sobre cómo ayudarlos en su aprovechamiento: "Voy con la maestra Yola y le pido que me diga qué hacer porque me da harta vergüenza que digan que es un flojo".

De estos resultados se desprende que son las madres las encargadas de la educación de los hijos y que algunos padres sólo indirectamente se involucran en esta tarea. Ellos tienen el papel tradicional de proveedores de bienes para cubrir las necesidades de la familia.

Las prácticas de crianza también son un punto que es conveniente destacar. La clasificación que Diana Baumrind (1978) hizo de las prácticas de crianza de los padres norteamericanos no parece aplicarse por completo a las parejas de esta muestra. Como ya se mencionó, ella estableció tres estilos de crianza: el autoritario (afectuoso pero firme y exigente), el impositivo (distante y exigente), y el tolerante (afectuoso pero no exigente, padres inseguros de sus capacidades). Los padres de San Andrés deben primero dividirse por género para poder hacer inferencias sobre su conducta.

De acuerdo con las respuestas de las madres de familia, las reglas de comportamiento que imponen (hacer la tarea después de comer, afeitarse, ayudar con los quehaceres) son respetadas. Son afectuosas con sus hijos. Estos hallazgos las colocan muy cercanas al estilo autoritario de crianza.

Por otro lado, muchos de los padres tienen una relación muy distante con sus hijos, casi no se comunican con ellos y no se interesan por sus actividades. Una de las madres mencionó "... yo le digo [refiriéndose a su esposo] que aunque sea los domingos les revise sus libretas, que se los lleve a pasear, que hable con ellos... pero no hace caso; no le importa. Dice que está cansado, que eso me toca a mí, pero los hijos son de los dos nos dijeron allá en la escuela". Algunos de estos padres pueden llegar a ser violentos cuando el niño se porta mal o llega con una mala calificación "... casi nunca los ve pero nada más se entera que alguien salió mal en la escuela y saca el cincho. Yo le digo, mira, si no te ocupas de ellos no los puedes corregir...".

Son las madres las que usualmente premian o castigan en caso de que los hijos saquen buenas o malas notas. En este sentido un programa para padres de familia encaminado a mejorar las prácticas de crianza de esta población deberá tener como primer objetivo tratar de involucrar a los padres junto con las madres en la educación de los hijos.

Partiendo de los resultados encontrados en las diferentes investigaciones en las que se muestra la importancia de los primeros años de vida

en el desarrollo de una serie de factores tanto de tipo social, como afectivo y cognoscitivo, relacionados con diversos aspectos de la vida de una persona, es sumamente importante la investigación sobre las prácticas de crianza de los padres, así como la elaboración de programas educativos para ellos, con el fin de que promuevan en sus hijos actitudes, atribuciones, motivaciones, etc., apropiadas no sólo para el desarrollo de una personalidad, hábitos y emociones saludables y de valor a la sociedad, sino para la promoción de apoyos hacia el aprovechamiento académico de los niños. Como se describió en este estudio, las prácticas de crianza distan bastante de ser las más apropiadas. Si bien se observa que las madres de familia son un factor sumamente importante en la promoción de ciertas características individuales favorables para el desempeño escolar, y para una vida productiva en el largo plazo, también se encuentra que carecen de una serie de conocimientos y habilidades que mejoren la relación con sus hijos.

Acerca de los padres entrevistados, podemos ver que son ellos los que más necesitan una atención en este sentido, con el fin de que contribuyan a ese desarrollo. No obstante, esta tarea es sumamente compleja y su solución conlleva otra serie de factores que también deben ser atendidos. El escaso ingreso, las normas y patrones propios de la cultura, el bajo nivel educativo de los padres, etc., son elementos que deben ser considerados en cualquier programa que pretenda tener éxito. En este sentido, en la tarea de una mejor educación en el hogar no sólo deben participar los padres, sino también el gobierno y la sociedad en su conjunto, sobre todo en las zonas más desprotegidas.

En un esfuerzo gubernamental iniciado a principios de los años ochenta, la Dirección General de Educación Inicial comenzó un proyecto dirigido a padres de familia de zonas urbano-marginales, rurales, e indígenas en el país, con el propósito de mejorar diferentes aspectos tanto nutricionales como socioafectivos y cognoscitivos en los niños. Es un proyecto que incluye un conjunto de materiales y de personal promotor que tiene la tarea de capacitar y supervisar a los padres. Este programa se ha mejorado mediante la incorporación de nuevos elementos con la participación y apoyo del Banco Mundial. No obstante estos esfuerzos, todavía queda por verse sus efectos en las variables mencionadas así como en el aprovechamiento en las escuelas.

En conclusión, es de destacar la importancia de la participación de los padres de familia para la solución de problemas educacionales. Sin embargo, el proceso de solución a esta problemática social debe partir de una actividad de reflexión, donde los diferentes elementos responsables del atraso y la marginación sean identificados y abordados de manera integral, y donde

los individuos adquieran la seguridad de su trascendencia en el mundo, así como la responsabilidad de su participación para cambiar el estado de cosas. Es en este nivel donde la educación a los padres adquiere su dimensión más relevante. No es sólo su aspecto informativo de ciertas verdades; es también un proceso de concientización de la propia realidad y de la posibilidad de transformación de la misma por medio del esfuerzo y del trabajo. Es una actividad de reflexión y trabajo entre gobierno, escuela, sociedad, y padres de familia, donde cada uno debe tomar su papel de manera responsable.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRAHAM, R. y J. Coie. "Maternal reactions to problem behaviors: An ordinal position of child", en *Journal of Personality*, Vol. 49, 1981, pp. 450-467.

ALVAREZ, A. "Valoración de necesidades de la comunidad de San Andrés, Cholula", *Documento no publicado*, Puebla, Universidad de las Américas, 1987.

ALVAREZ, A.; G. Corro y M. Lorandi. *A la sombra de la pirámide*, Puebla, COESPO, Universidad de las Américas, 1992.

BAUMRIND, D. "Parental disciplinary patterns and social competence in children", en *Youth and Society*, 9, 1978, pp. 239-276.

CAMACHO, M., S. Moreno y A. Hernández. "Locus de control, escolaridad de los padres, y rendimiento académico en adolescentes", en *La Psicología Social en México*, Vol. V, México, Asociación Mexicana de Psicología Social, 1994, pp. 401- 407.

CASHMORE, J. y J. Goodnow. "Parent-child agreement on attributional beliefs", en *International Journal of Behavioral Development*, 9, 1986, pp. 191-204.

GARDUÑO, L. y M. Lorandi. "Desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Ixtliyollotl", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. xxii, No. 3, 1992.

GEBHART, G. y D. Hoyt. "Personality needs of under and overachieving freshmen", en *Journal of Applied Psychology*, Vol. 42, 1958, pp. 125-128.

HOLLOWAY, S., y R. Hess. "Causal explanations for school performance: Contrasts between mothers and children", en *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 1983, pp. 319-327.

FITZGERALD, H.; J. McKenzie y E. Strommen. *Psicología del desarrollo: edad adolescente*, México, Manual Moderno, 1986.

HAUSMAN, B. "Parents as teachers: The right fit for Missouri", en *Educational Horizons*, Vol. 67, 1989, pp. 35-39.

HESS, R. y F. McDevit. "Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study", en *Child Development*, 55, pp. 1902-1912.

HIMELSTEIN, S.; S. Graham y B. Weiner. "An attributional analysis of maternal beliefs about the importance of child rearing practices", en *Child Development*, 62, 1991, pp. 301-310.

HOLLOWAY, S. "Concepts of ability and effort in Japan and the United States", en *Review of Educational Research*, Vol. 58, No. 3, 1988.

KRASNOW, J. "Building parent-teacher partnerships prospects from the perspective of the schools reaching out project", Boston, Institute for Responsive Education, 1990.

LAVÍN, S. "Exclusión y rezago escolar: elementos para una interpretación y prospectiva", en *Memorias del Congreso Nacional de Educación*, Puebla, Universidad de las Américas, 1987.

LEWIS, C. "Effects of parental firm control: A reinterpretation of findings", en *Psychological Bulletin*, 3, 1981, pp. 547-563.

LOEB, R.; L. Horst y P. Horton. "Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys", en *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 1980, pp. 205-217.

MANDELBAUM, A. "Youth and family", en *Menninger Quarterly*, No. 23, 1969.

MUÑIZ, A. "Concepto de los padres y autoconcepto del niño", en *La Psicología Social en México*, Vol. V. México, Asociación Mexicana de Psicología Social, 1994.

PEDERSON, L. en M., Lewis, y L. Rosenblum (Eds.) *The child and its family*, New York, Plenum, 1979.

STROMMEN, E.; J. McKinney J. y H. Fitzgerald. *Psicología del desarrollo: edad escolar*, México, Manual Moderno, 1982.

WEINER, B. *et al.* "Social cognition in the classroom", en *Educational Psychologist*, Vol. 18, No. 2, 1983, pp. 109-124.