

Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales

Un estudio etnográfico en Michoacán, México¹

MARTA CRISTINA AZAOLA CALDERÓN*

Este artículo analiza la importancia, el significado y la participación social en la escolarización entre pobladores rurales de una comunidad de Michoacán, México. El artículo es resultado de un estudio doctoral que analizó las formas en que familias de escasos recursos participan en su educación formal e informal.

Los principales hallazgos muestran que, a pesar de los bajos niveles de instrucción de los padres, éstos apoyan a sus hijos en el cumplimiento de su educación básica. Sin embargo, debido a sus limitados recursos económicos pocas familias pueden apoyar la escolarización de sus hijos en niveles educativos posteriores. Los hallazgos relativos a la educación formal muestran que el servicio educativo que ofrece CONAFE en la comunidad no satisface a muchos padres, quienes optan por matricular a sus hijos en las escuelas rurales de la SEP. Las conclusiones aportan algunas sugerencias y recomendaciones dirigidas a mejorar la calidad y pertinencia del programa de Educación Comunitaria de CONAFE.

This article analyzes the importance, meaning and social participation within the schooling process amongst rural settlers in a community of Michoacán, Mexico. It is actually the result of the research carried out to obtain a PhD during which the author analyzed how low-income families take part into their formal and informal education.

The main discoveries of this research show that in spite of their low instruction levels, the parents use to support their children so they can achieve basic education. Nevertheless, because of their low income, only few families can support their children's schooling for further education levels. The discoveries linked with formal education show that the educational service offered by the CONAFE in their community does not offer satisfaction to most of the parents, who prefer to enroll their children in the Ministry of Education (SEP)'s rural schools. The conclusions add some suggestions and advices oriented to improve the quality and pertinence of the CONAFE's Community Education Program.

Palabras clave

Educación rural

Participación social

Relación familia-escuela-comunidad

Keywords

Rural education

Social participation

Relationship between family, school and community

Enviado: 17 de agosto de 2009 | Aceptado: 8 de febrero de 2010

¹ La investigación referida en este artículo fue presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE realizado en Veracruz en el mes de septiembre de 2009. La autora agradece a los dictaminadores de *Perfiles Educativos* sus sugerencias para la mejora de este artículo.

* Investigadora, doctora por la Universidad de Southampton, Inglaterra. Temas de investigación: sociología de la educación y política educativa; participación social en la educación en sectores marginados. Publicaciones recientes: (2007), "What Does Education Mean for Us and How Do We Get Involved? Parents' Accounts in a Mexican Rural Community", *International Journal about Parents in Education*, vol. 1, núm. 0, pp. 1-7. CE: m.c.azaola@soton.ac.uk

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es resultado de un estudio doctoral que exploró las formas en que las familias de una comunidad rural participan en la educación. Esto incluyó procesos de enseñanza tanto formal como informal de niñas, niños, jóvenes y adultos. La principal pregunta de investigación del estudio fue: ¿de qué manera las organizaciones sociales y educativas de la comunidad propician —o no— la participación de los padres en la educación de sus hijos?

Siguiendo un enfoque de estudio etnográfico, a lo largo de tres meses de visitas periódicas se recolectaron datos sobre diferentes aspectos de la vida de la comunidad. Tanto el personal educativo como diversos pobladores rurales participaron en el trabajo de campo, que se llevó a cabo de septiembre a diciembre de 2005. El presente artículo se enfoca en los hallazgos empíricos relativos a la importancia, el significado y la participación en la escolarización de los pobladores de una comunidad rural de Michoacán.

El estudio se llevó a cabo en un poblado rural de 22 familias ubicado a 40 kilómetros de Pátzcuaro, en el estado de Michoacán, México. Al momento del estudio diez de estas familias tenían niños de edades comprendidas entre los tres y 16 años. La comunidad constaba de una antigua finca abandonada, una cancha de baloncesto y la escuela CONAFE; no tenía caminos pavimentados de acceso y no contaba con servicios de electricidad, drenaje, telefonía y clínicas de salud pública. Para efectos de esta investigación la comunidad será nombrada como Las Torres; los nombres de los participantes son pseudónimos.

Por lo observado durante el trabajo de campo, todos los pobladores eran de origen rural, esto significa que proceden de generaciones que se han ganado la vida a través de actividades agrícolas y que siguen haciéndolo, aunque actualmente combinado con otras actividades. La mayoría de los adultos contaba

con educación primaria terminada; esto no se debe exclusivamente a las limitaciones económicas familiares, sino también a que antes la escolarización en las comunidades rurales se proporcionaba sólo hasta el tercer grado de primaria. Actualmente, las generaciones más jóvenes suelen cursar en promedio hasta la educación secundaria.

IMPORTANCIA Y SIGNIFICADO DE LA ESCOLARIZACIÓN

Los participantes del estudio a menudo se refieren a la escolarización, especialmente al nivel básico de instrucción, como algo beneficioso para ellos. Dentro de la comunidad existe la idea de que a través de la escolarización los individuos pueden superarse y abrir sus mentes. Así, los participantes asignan un valor positivo a la educación formal, y por lo tanto, es un servicio que les interesa recibir. A diferencia de otras investigaciones (Blasco, 2004; DuBois, 2001; Heymann, 2000; Martin, 1998), en este estudio se observó que la posición social de los padres de familia no parece disminuir su reconocimiento y participación en la educación básica; sin embargo, se encontró un desajuste entre el valor de la escolarización y el significado real que las familias comúnmente le asignan. Para la mayoría, escolarización significa simplemente la adquisición de competencias básicas (lectura, escritura y cálculo), las cuales se enseñan en un nivel primario de instrucción y proporcionan la posibilidad de interactuar con el mundo.

Si no sabemos leer, no sabemos nada. Nos podemos perder si no podemos leer los números y las señales en las calles. Siempre he dicho que los que saben “una letra” saben mucho y no están a ciegas [segunda etapa, sexto grupo focal, Eulogia].

También es muy importante para los participantes la esperanza de que a través de la escolarización podrán ganarse la vida, y por lo tanto, superar sus privaciones. Consecuentemente, la

instrucción formal es valorada socialmente en la medida en que les permita ganarse la vida y superar la pobreza. Aunque los padres tienen escasos recursos económicos y educativos, quieren que sus hijos sigan estudiando y puedan aprender más porque ellos consideran que al asistir a la escuela las generaciones jóvenes tendrán mayores oportunidades con respecto a generaciones anteriores. Sin embargo, se encontró que algunas personas que lograron terminar su educación primaria no alcanzaron una mejoría económica en comparación con otros individuos que no terminaron el mismo nivel educativo. En este sentido, se encontraron algunas similitudes con los hallazgos obtenidos por Ezpeleta y Weiss en comunidades rurales de Guerrero y Oaxaca:

El interés por la educación, que motivó las gestiones para obtener la escuela, se ha revitalizado a medida que la migración temporal crece en volumen y en franjas de edad. El dominio de la lecto-escritura se percibe como necesario para resolver mejor los desplazamientos a lugares lejanos, circular en las ciudades y aspirar a ocupaciones “menos sacrificadas” que se descubren afuera. Por ello, aunque la pobreza extrema, sumada a las costumbres del campo, requiere del trabajo infantil para la sobrevivencia, la mayoría de los padres respeta la asistencia a clases de los niños y tiene fuertes expectativas sobre su aprendizaje (Ezpeleta y Weiss, 1996: 56).

Otra ventaja, de acuerdo con los participantes, es que a través de la escolarización los alumnos adquieren buenos modales y mejores habilidades de comunicación. Por ejemplo, de acuerdo con los padres de familia, gracias a la escolarización los niños no se expresan incorrectamente. La adquisición de buenos modales es importante ya que la disciplina tiene un lugar importante para los pobladores. Paradójicamente, los padres no confían en su capacidad para enseñar buenos modales, y por lo tanto, dejan este asunto en manos de los maestros.

Sin embargo, aunque la escolarización es importante para los participantes, parece que

su reconocimiento es más retórico que práctico. A pesar de que la educación es considerada un medio para ganarse la vida, los pobladores no la consideran la única ruta, ya que ellos a menudo cuentan con otras opciones, como el trabajo remunerado y la migración. Así, el valor social atribuido a la educación está relacionado con la posibilidad de ganarse la vida y ser independiente económicamente.

Está bien si mi hijo deja de estudiar una vez que adquiera buenos modales y aprenda a ser responsable [segunda etapa, séptimo grupo focal, Justa].

Estamos interesados en que ellos aprendan a leer, que es la cosa más importante, no necesitan mucho más [segunda etapa, sexto grupo focal, Eulogia].

DESVENTAJAS DE LA ESCOLARIZACIÓN

Aunque la escolarización es generalmente bien recibida, no se considera una panacea. Las generaciones anteriores (cuando la mayoría de las madres eran jóvenes), tenían que ayudar con los quehaceres domésticos y, por consiguiente, sus responsabilidades escolares resultaban ser un esfuerzo agotador. Sin embargo, una vez que algunos inconvenientes estructurales fueron resueltos (como el tener que viajar largas distancias para asistir a la escuela), los participantes tuvieron que enfrentar otros retos. Por ejemplo, sabían que la escolarización no era una garantía para encontrar un puesto de trabajo: los participantes relataron casos de familiares que aun con secundaria o bachillerato terminado no pudieron encontrar empleo y terminaron dedicándose al empleo informal. Consecuentemente, los padres saben que el hecho de que los niños asistan a la escuela no les garantiza que puedan mejorar la situación precaria en la que han vivido por generaciones.

Un muchacho de otra comunidad que terminó sus estudios estaba a punto de obtener su

título, pero no fue aceptado en Morelia y se fue “al norte”. Abandonó sus esfuerzos y los de sus padres [segunda etapa, tercer grupo focal, Magnolia].

Conozco personas que tienen un título y que están vendiendo como nosotros porque no encuentran trabajo [segunda etapa, séptimo grupo focal, Hugo].

Esta situación asusta no sólo a los padres sino también a los adolescentes y les hace considerar seriamente el gasto de tiempo y dinero en su educación post-primaria. Este temor se agrava por su fuerte deseo de independencia económica, ya que muchos prefieren empezar a trabajar lo antes posible para poder solventar sus gastos personales. Incluso cuando han tomado la decisión de invertir en su educación, esto siempre significa un sacrificio para las familias. Los padres tienen que ver la forma de pagar los gastos implicados en la escolarización de sus hijos, lo cual significa limitaciones y presiones constantes. Por ejemplo, los niños que asisten a las escuelas de la SEP necesitan uniforme y, en general, todos piden algo de dinero para gastar en la escuela:

El dinero es una limitación porque no pueden ir a la escuela sin uniforme, ya que con el programa Oportunidades los maestros son más estrictos. Ellos no quieren que fallemos. Si los profesores piensan que los niños no tienen materiales y uniformes seguido preguntan: ¿qué está haciendo tu familia con el dinero de Oportunidades? Otro problema es que si los niños no tienen suficiente dinero para gastar en la escuela no quieren ir a clases [segunda etapa, séptimo grupo focal, Justa].

Así, a pesar de los costos asociados a la escolarización, los padres reconocen sus beneficios y, por lo tanto, apoyan y solventan la educación básica de sus hijos. Sin embargo, un análisis costo-beneficio produce efectos negativos cuando se trata de la educación post-primaria, como se explicará más adelante.

DESIGUALDADES Y PRIORIDADES RESPECTO DE LA ESCOLARIZACIÓN

La decisión de los padres con respecto a mandar a sus hijos a la escuela a menudo implica algún tipo de discriminación. La más generalizada es en contra de la inversión en la educación de las niñas.

Nosotros mandamos a nuestra hija a la secundaria, pero para su preparatoria mi marido dijo: “se va a encontrar un muchacho y se va a ir, es mejor que se quede aquí” [segunda etapa, séptimo grupo focal, Eulogia].

Este sesgo, al cual he llamado *desigualdad educativa entre hermanos*, se origina debido a una falta de consenso entre los padres y se manifiesta por medio de priorizar la educación de los hijos varones. Esta práctica generalmente es desalentada por las madres, quienes tienen poco poder de decisión con respecto a sus maridos, los cuales consideran que el gasto en la educación de sus hijas es una pérdida de tiempo y dinero.

[Magnolia] Cuando mi marido Manolo dice que apoyará la educación de nuestro hijo Mauro y no la de nuestra hija Pamela, está valorando más al muchacho.

[MC] ¿Es verdad, Manolo?

[Manolo] Tenemos que cuidar a las niñas [segunda etapa, séptimo grupo focal].

A diferencia de Cragnolino (2004), quien encontró que los padres de una zona rural en Argentina preferían invertir en la escolaridad de sus hijas en lugar de la de sus hijos, este estudio constató que los padres de esta la comunidad rural en México consideran inútil invertir en la educación de sus hijas después de la escuela primaria, debido principalmente a las altas tasas de desempleo y a la costumbre generalizada de casarse a edades tempranas.

La mayoría de los hombres piensan lo mismo; pocos apoyan la educación de las niñas. Tanto niños como niñas trabajan duro, pero aquí casi todos los hombres discriminan a la mujer [segunda etapa, sexto grupo focal, Magnolia].

Yo de hecho veo que mis hijas son más listas que mi muchacho [segunda etapa, sexto grupo focal, Verena].

Creo que ambos son igualmente capaces, pero mi marido no piensa así [segunda etapa, séptimo grupo focal, Justa].

El favoritismo por la educación de los niños, sin embargo, no es admitido abiertamente por los hombres y muchos dicen apoyar la educación de sus niños y niñas por igual. Sin embargo, Matilde (adolescente), por ejemplo, decidió abandonar la escuela y cuando más tarde cambió de parecer, sus padres no le dieron la oportunidad de volver porque sus dos hermanos menores ya asistían a la escuela en otras comunidades. Así mismo, durante el trabajo de campo se encontraron otros dos casos críticos: Suliana y Pamela estaban a punto de terminar su escuela primaria y tanto las madres como las niñas estaban muy preocupadas por su futuro educativo, ya que sus maridos no mostraban signos evidentes de apoyo. En este sentido, son interesantes las similitudes con los hallazgos de Skeggs en Inglaterra:

A las madres les preocupaba que sus hijas mejoraran sus vidas... La educación era el medio por el cual ellas podrían convertir su capital emocional en un recurso económico en el mercado de trabajo (Skeggs, 1997: 82).

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCOLARIZACIÓN DE SUS HIJOS

Aunque, en general, los padres están interesados en el desarrollo y crianza de sus hijos, la participación en cuanto a su educación formal es básicamente obligación de las madres de familia. Las madres tienen que hacer frente a estas responsabilidades no sólo porque están más tiempo en casa, sino principalmente

a causa de los roles de género impuestos en la comunidad. Esto confirma lo que la literatura académica afirma sobre los roles de género impuestos en la participación de los padres en la educación (Borg y Mayo, 2001; Edwards y Alldred, 2000; Hanafin y Lynch, 2002; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Lareau, 1987; Vincent, 2000; Vincent y Tomlinson, 1997). La idea de Reay (1998a) acerca de las madres como agentes de reproducción de clase está bien representada en las citas que se muestran a continuación:

Es obligación de la madre; nosotros vamos a trabajar y ella se encarga de la tarea de los niños; cuando llego a casa sólo les pregunto cómo les fue en la escuela [segunda etapa, séptimo grupo focal, Manolo].

Mi esposo les ayuda y juega con ellos, pero el hombre siempre puede ir lejos, independientemente de si tienen o no trabajo, quieren distraerse después de estar todo el tiempo en la comunidad, mientras que nosotras no podemos hacer eso y siempre tenemos que estar con los niños [segunda etapa, quinto grupo focal, Magnolia].

Por lo tanto, en lo que a la educación formal de sus hijos se refiere, las madres muestran una participación activa con respecto a la tipología expuesta por Navarro, González y Recart (2000). Es decir, las madres regularmente firman boletas, compran materiales y, a veces, libros. Sin embargo, se encontró que ellas casi no ayudan a sus hijos a estudiar para los exámenes ya sea porque no confían en sus propias capacidades académicas, o porque los niños no les avisan a sus padres cuando tienen exámenes. Esto corrobora el argumento de Edwards y Alldred (2000) acerca de que los niños de clase trabajadora tienden a impedir la participación de sus padres en su educación, como se explicará más adelante.

Dada la naturaleza de la comunidad, llevar a los niños a bibliotecas y museos, así como realizar actividades de lectura en casa constituyen tareas inusuales dentro de las familias. Debido a su limitada formación académica,

algunas madres dijeron sentirse más capaces y seguras de sí mismas al proporcionar alimento, ropa y consejos a sus hijos. Por otro lado, a diferencia de los hallazgos de Reay (2000) relativos a las dificultades de las mujeres de clase trabajadora en Inglaterra en cuanto a la provisión de capital emocional a sus hijos, en este estudio se encontró que las madres, a pesar de ser estrictas con los niños y tener baja autoestima, resultado de las inequidades de género existentes en la comunidad, son conscientes de su papel como transmisoras de amor, atención y cuidado a sus hijos.

Los niños tienen más amor y comodidad cuando nos quedamos en casa que cuando trabajamos y les compramos todo lo que ellos quieren [segunda etapa, quinto grupo focal, Verena].

Nosotras sólo sabemos de trabajo, niños y el amor de madre [segunda etapa, séptimo grupo focal, Magnolia].

Más que tener grandes expectativas académicas para con sus hijos, las madres prefieren que los niños eviten problemas y estén cerca de su familia. Del mismo modo, tratan de transmitirles valores relativos al matrimonio y maternidad, sobre todo porque les interesa darles el apoyo y el consejo que ellas no recibieron de sus padres, a fin de evitar los matrimonios a temprana edad.

Mi hija Pamela está creciendo y me pregunto qué voy a decirle y cómo, para que ella no se enoje y me pueda entender. Voy a intentarlo de todos modos porque es importante para mí, me preocupa. Aunque, no sé cómo [segunda etapa, cuarto grupo focal, Magnolia].

Cada vez es peor, se están casando cada vez más jóvenes [segunda etapa, séptimo grupo focal, Justa].

Mi hijo tiene 17 y yo hablo con él un montón. Hugo mi esposo no está de acuerdo pero espero que mis esfuerzos valgan la pena. Nosotros no tuvimos muchos consejos de nuestra familia como hoy en día [segunda etapa, séptimo grupo focal, Luciana].

Es lo que dije en una reunión anterior. Depende del consejo que reciben; explicar qué es la vida para que comprendan mejor. Tal vez ellos entiendan y no se casen tan jóvenes [segunda etapa, séptimo grupo focal, Magnolia].

El cuidado y la preocupación de las madres tienen que ver con la historia social de cada familia y, consecuentemente, su participación emocional es un ejemplo significativo de lo que Moll y Greenberg (1990) llaman *pedagogías caseras*, ya que su cuidado y afecto forman parte del “conocimiento latente y oculto” de las familias de bajos recursos económicos y educativos.

Por otra parte, se encontró que las madres asisten regularmente a las reuniones escolares y están al tanto de lo que sus hijos aprenden en la escuela y de quiénes son sus maestros. Ellas participan constantemente en los festivales escolares y apoyan económicamente cuando es necesario. Se encontró incluso solidaridad entre diferentes madres de familia para participar en actividades educativas tales como asistir a las juntas escolares y apoyar en la organización de eventos.

Aquí la mitad de las mujeres están, siempre participan, y la otra mitad no son tan activas, pero siempre convencemos al resto para hacer cosas [segunda etapa, quinto grupo focal, Justa].

Por otra parte, debido a la gran importancia que tiene la disciplina para las familias de la comunidad, la participación educativa a menudo adquiere la forma de ejercer autoridad sobre los niños. De esta forma, son los padres los que dan las órdenes y los niños quienes deben obedecer.

Desde que los niños llegan a casa los empezamos a regañar. Creo que sólo los dejamos tranquilos a ratos [segunda etapa, séptimo grupo focal, Justa].

Así, se constató que la participación familiar en la educación de los hijos se realiza a

través de dos actitudes opuestas: por un lado, las familias aplican códigos estrictos de disciplina, y por otro lado, las madres especialmente, suministran capital emocional a sus hijos con el fin de reforzar valores morales. Así, la disciplina y el capital emocional tratan de compensar la incapacidad de los padres de familia para proporcionar apoyo intelectual y económico con respecto a la escolarización de sus hijos.

Las familias saben que son más responsables que los maestros en cuanto a las prácticas de crianza; sin embargo, las familias esperan que los profesores también apliquen una disciplina estricta, ya que, de acuerdo con los padres de familia, las peleas y las groserías no pueden ser toleradas.

Cuando los niños están en casa tenemos que enseñarles, educarlos y regañarlos; cuando están en la escuela los profesores tienen toda la obligación de aplicar una “mano firme” [segunda etapa, sexto grupo focal, Eulogia].

Aunque las madres están bastante involucradas en la escolarización de sus hijos, al igual que los hallazgos de Crozier (1997) en Inglaterra, en este estudio se constató que, debido a su limitado nivel educativo las familias tienden a confiar en los maestros como profesionales para formar académicamente a sus hijos. Éste es el caso tanto en escuelas de CONAFE como en las de SEP. Sin embargo, las madres constituyen un constante vínculo entre el hogar y la escuela; por ejemplo, éstas acostumbran escribir notas a los instructores o maestros cada vez que sus hijos necesitan ayuda personalizada.

Mi hija Pamela no iba bien en la escuela el año pasado, entonces le pedí al profesor que la ayudara y la hiciera trabajar más [segunda etapa, sexto grupo focal, Magnolia].

Lo mismo está sucediendo con mi hijo Gustavo, no sé de quién es culpa: a lo mejor es de la maestra, tal vez es de mi hijo, o tal vez de los dos, pero él no está saliendo bien. El año pasado aprendió muchas cosas, sabía cómo

hacer muchas cosas y ahora va para atrás y yo le digo a la maestra que no me voy a enojar si es más estricta con él, más bien, me molestaría si no es estricta [segunda etapa, sexto grupo focal, Eulogia].

Según los padres de Las Torres, ellos están muy interesados en contribuir en el aprendizaje formal de sus hijos mediante la aportación de sus conocimientos y habilidades en el salón de clase. De hecho, en el trabajo de campo se discutió con los padres la posibilidad de proponer al personal de CONAFE la realización de talleres escolares. El objetivo sería fomentar una participación más activa de las familias en la escuela y así hacer de las actividades escolares de los niños experiencias más interesantes y prácticas con el propósito de aprovechar los *fondos de conocimiento* de los padres (Moll, Amanti, Neff y Gonzalez, 1992) y su disponibilidad causada por el frecuente desempleo en la comunidad. Los padres mostraron una respuesta positiva a esta propuesta aunque no fue posible implementarla durante el trabajo de campo.

[MC] ¿Cómo creen que pueden contribuir al proceso de enseñanza en el aula?

[Manolo] Ayudando a los maestros con los niños, con su trabajo o con las pocas cosas que sabemos sobre agricultura y construcción.

[Hugo] Aunque no tengo experiencia, me gusta la idea de los talleres escolares [segunda etapa, séptimo grupo focal].

La iniciativa de los talleres escolares podría ser reforzada por el hecho de que el origen social y los valores de los instructores de CONAFE son generalmente afines a los que poseen las familias en la comunidad y, por tanto, la selección y preferencia sobre posibles ayudantes sería menos tendenciosa; a diferencia de escuelas socialmente más heterogéneas donde cierto favoritismo de algunos maestros hacia familias de clase media suele ser más común.

Por otra parte, se observó que las funciones de la Asociación Promotora de Educación

Comunitaria del CONAFE (APEC) parecen ser más burocráticas que realmente participativas. Si bien los pobladores solicitaron y consiguieron instalar la escuela en su comunidad, los miembros de APEC se limitaban a firmar documentos y asistir a las reuniones con las autoridades educativas de CONAFE. Así, los padres continuamente supervisan la asistencia de los instructores pero en realidad no participan en la organización de las actividades educativas.

LAS EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS

La importancia de la disciplina y la independencia económica dentro de la comunidad influyen en gran medida lo que los padres esperan de la educación de sus hijos.

Qué caso tiene tener un título si uno sigue siendo grosero e irresponsable [segunda etapa, séptimo grupo focal, Justa].

La posibilidad de estudiar una carrera profesional constituye una opción no contemplada entre los pobladores a causa de los gastos que representa y las dificultades en la búsqueda de puestos de trabajo; por lo tanto, los padres alientan a sus hijos a realizar empleos que les permitan ganarse la vida, ya sea estudiando una carrera técnica (que es la excepción) o por medio del aprendizaje de un oficio, generalmente de construcción en el caso de los niños. En cuanto a las ocupaciones de las niñas, anteriormente las mujeres adolescentes con frecuencia trabajaban como empleadas domésticas en ciudades más grandes.

Realmente he luchado mucho; tuve que ir a Morelia a trabajar como sirvienta. Mis padres estaban vivos, pero no podían trabajar [tercera etapa, entrevista, Señora Hortensia].

La Sra. Alicia comenzó a trabajar como empleada doméstica en la Ciudad de México a los diez años, a fin de pagar sus gastos y poco después comenzó a tener la posibilidad

de comprar todo lo que ella quería, a pesar de la discriminación que sufría por parte de sus patronos [tercera etapa, notas de campo, 19/12/05].

Hoy en día esto casi no sucede, aunque la situación de las niñas no ha mejorado mucho: si no se casan y se convierten en amas de casa de tiempo completo, sin el apoyo por parte de sus maridos para seguir estudiando, las adolescentes empiezan a considerar cada vez más la posibilidad de emigrar a Estados Unidos como una opción viable a fin de cumplir su deseo de independencia económica y quizá también de libertad. Sin embargo, esto no significa que los padres no estén interesados en que sus hijas adquieran una ocupación que les permita ganarse la vida.

Nuestra hija debe aprender algo de manera que si su marido no la mantiene, ella pueda empezar a trabajar por su cuenta [segunda etapa, sexto grupo focal, Eulogia].

Me gustaría que mi hija fuera contadora o que estudiara una carrera corta como maestra o enfermera [segunda etapa, sexto grupo focal, Magnolia].

Me gustaría que mi hija estudiara belleza, porque ese trabajo nunca te deja mal parada, como mínimo puedes hacer tres cortes al día [segunda etapa, séptimo grupo focal, Eulogia].

El interés de los padres en que sus hijos adquieran la enseñanza primaria, y el valor social que le asignan a este nivel educativo, se debe en gran medida al hecho de que los pobladores prefieren que sus hijos no se dediquen a lo mismo que ellos, es decir, a actividades que requieren de un gran esfuerzo físico y que son poco remuneradas. Esto tiene que ver con el proceso de descampesinización expuesto por Cragnolino (2004), el cual se refiere a los esfuerzos realizados por los campesinos para superar la pobreza rural a través de la escolarización. Curiosamente, un fenómeno similar se encontró entre los padres de familia de este estudio.

Trabajamos mucho, físicamente es un trabajo duro y no quiero que mis hijos hagan algo así. Quiero que mi hijo estudie y sea diferente de nosotros, porque nuestra vida es muy dura. Creo que es muy diferente y mejor trabajar con la mente que con las manos. Quiero que siga estudiando, no sé cómo le voy a hacer, pero voy a pagar sus estudios [tercera etapa, entrevista, Rufino 16/12/05].

Por lo tanto, a pesar de los quehaceres domésticos, los roles de género impuestos y la constante carga de trabajo en el campo, la adquisición de educación básica de los niños es prioritaria para los padres de familia. Ellos les dan tiempo a sus hijos para hacer sus tareas, independientemente de la baja autoestima mostrada por algunas madres para ayudarles con sus estudios.

Cuando están estudiando rara vez hacen las tareas del hogar [segunda etapa, sexto grupo focal, Eulogia].

Las niñas se vuelven flojas pero siempre y cuando estudien nosotros no les pedimos que hagan otra cosa [segunda etapa, sexto grupo focal, Magnolia].

Las familias cuentan con sus propias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos. Según un instructor de CONAFE, los padres escriben palabras en los cuadernos de los niños para que ellos puedan leerlas en voz alta o les dictan oraciones para que las escriban. Según el instructor, aun con escasos materiales los padres logran hacer cosas buenas y, a veces, incluso los niños enseñan matemáticas a sus padres. Sin embargo, debido a la insistencia general en la adquisición de sólo lectura, escritura y cálculo, el apoyo y entusiasmo de los padres de familia disminuye una vez que sus hijos terminan su educación básica. Esta disminución del apoyo en los niveles educativos subsecuentes es agravada por el masivo fenómeno de la migración. Independientemente de los esfuerzos y consejos de los padres, la migración es una tentación muy poderosa entre los adolescentes. Sin embargo, aun- que es apoyada por una amplia red social, se

constató que los padres, y especialmente las madres, hacen hincapié en los riesgos y las dificultades que entraña la migración porque no quieren que sus hijos se vayan.

No me gustaría que se fueran, pero eso es lo primero que los hombres y los niños dicen [segunda etapa, séptimo grupo focal, Eulogia].

La profesión que simplemente no queremos es la "profesión del migrante" [segunda etapa, sexto grupo focal, Justa].

Sin embargo, los padres y los adolescentes tienen expectativas distintas. Los jóvenes, en general, optan por sumarse al mercado de trabajo (en actividades de agricultura y construcción, ya sea nacional o internacional) después de terminar su educación básica, a fin de ser independientes económicamente. En consecuencia, los padres de familia esperan que sus hijos cumplan con el nivel de educación básica. Sin embargo, una vez que los niños han terminado este nivel de instrucción y tienen la edad suficiente para decidir qué hacer con sus vidas, aunque los padres les transmiten su deseo de que sigan estudiando, no los obligan a hacerlo. Existe una idea generalizada de que cuando los adolescentes no quieren seguir estudiando no hay nada que se pueda hacer. Por lo tanto, se observó que los padres tienen completa responsabilidad de sus hijos durante las primeras etapas de vida; después los docentes son quienes están a cargo de la escolaridad de los niños, y finalmente, los jóvenes deciden su propia trayectoria educativa o laboral.

Si los niños quieren tomar otro camino los debemos apoyar, de lo contrario serán infelices. Ellos deben decidir por sí mismos, no voy a obligarlos [segunda etapa, séptimo grupo focal, Manolo].

LAS ASPIRACIONES DE LOS JÓVENES Y LA RELEGACIÓN DE SU ESCOLARIZACIÓN

Según Macbeth (1989), tres grupos principales pueden ser descritos como desfavorecidos en

términos de educación: a) aquellos a los que se les niega la igualdad de acceso a oportunidades educativas en cuanto al tipo de escuela, recursos, maestros o plan de estudios; b) aquellos que, a pesar de tener un buen rendimiento escolar, desertan a la primer oportunidad; y c) aquellos que tienen un bajo rendimiento escolar debido a una serie de factores sociales.

Se puede argumentar que, en el caso de Las Torres, la primera y tercera categorías son poco frecuentes y más bien la mayoría de los estudiantes tienden a ubicarse dentro del segundo grupo. Así, la relegación de su educación formal y la entrada en el sector laboral es consecuencia de diversos factores: en primer lugar está el desfase entre los contenidos educativos, especialmente en la enseñanza secundaria, y los intereses de los estudiantes. Otra razón es el hecho de que es difícil alcanzar niveles educativos más altos, ya sea porque los adolescentes están más interesados en ser independientes económicamente (para quienes la migración es la mejor opción), o porque los gastos que representa la educación superior son inasequibles para sus padres. No es que los adolescentes no quisieran estudiar una carrera profesional, sino que simplemente saben que es una opción inviable.

[MC] Si decides estudiar, ¿qué estudiarías?

[Camilo] Ingeniería.

[MC] ¿Te imaginas siendo ingeniero en cinco o diez años?

[Camilo] No [tercera etapa, entrevista 16/12/05].

Otra explicación tiene que ver principalmente con la escolarización de las niñas y los roles de género impuestos en la comunidad. Como ya se ha explicado, la escolaridad es más difícil de cumplir cuando las niñas deciden casarse, en parte debido a las responsabilidades de tiempo completo que los matrimonios imponen sobre las mujeres y también porque ocuparse de actividades familiares y escolares en

general no es algo admitido en la comunidad. Por lo tanto, aunque la migración femenina originalmente no era algo común, las mujeres adolescentes están empezando a considerarla como una opción posible. Consecuentemente, las aspiraciones de los jóvenes son determinadas más por la influencia de los amigos que por sus familias o la escuela en sí. Además se encontró un fuerte sentimiento de incertidumbre entre los adolescentes:

[MC] ¿Dónde te gustaría trabajar?

[Camilo] No lo sé.

[MC] ¿Cuáles son tus opciones actualmente?

[Camilo] No lo sé.

[MC] Si pudieras elegir, ¿qué te gustaría hacer?

[Camilo] Trabajar en la construcción o ¿quién sabe? [tercera etapa, entrevista, 16/12/05].

[MC] ¿Cuáles son tus planes para el futuro?

[Matilde] No lo sé.

[MC] ¿Qué te gustaría hacer?

[Matilde] No lo sé. Ir a los Estados Unidos para comprarme un coche [tercera etapa, entrevista, 16/12/05].

Como puede verse, parece ser que en materia de migración los motivos de los adolescentes, a diferencia de generaciones anteriores, no son sólo económicos, sino que también tienen que ver con los valores actuales que imperan en las comunidades rurales de México. Los adolescentes son a menudo influenciados por otros amigos que regresan de los Estados Unidos con coches y dinero. En este sentido es importante señalar que, en general, la decisión de trabajar o emigrar no se debe a que los padres esperen que los adolescentes contribuyan al ingreso familiar.

Los amigos te dicen que puedes ganar más, comprar un coche y eso es lo que te hace decidir irte [tercera etapa, entrevista, Rufino 16/12/05].

Los adolescentes entrevistados mostraron que sus preocupaciones consisten en ganar dinero para comprar un coche y, después, construir una casa. También explicaron que la mayoría de sus amigos ya estaban “en el norte”; parecen no estar satisfechos con lo que sus padres modestamente pueden ofrecerles y como estrategia suelen presionarlos a fin de que les solventen mayores niveles educativos.

Mi hijo Camilo quiere estudiar mecánica y me dice: “si no quieres que me vaya a los Estados Unidos, inscribeme en la escuela ahora; si me gusta te prometo que la termino”. Pero yo pienso: ¿cómo voy a pagarla? [segunda etapa, cuarto grupo focal, Justa].

Además, se encontró una divergencia con respecto a las aspiraciones de los niños y los adolescentes. La mayoría de los niños dijeron que les gustaría estudiar algo o aprender un oficio a fin de servir a su propia comunidad en el futuro. Los adolescentes, en cambio, comúnmente consideran la migración o el desempeño de una ocupación a fin de cumplir su deseo de independencia económica.

MC: Entonces, ¿prefieres trabajar y ganar tu propio dinero?

Camilo: Sí [tercera etapa, entrevista, Camilo 16/12/05].

Curiosamente, se encontró una disparidad en las relaciones de los padres con ambos grupos (niños y adolescentes). Esto corresponde con el argumento de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) referente a las motivaciones de los padres para participar en la escolarización de sus hijos, las cuales pueden variar dependiendo de la edad de los niños. Con los niños más chicos, los padres de familia de la comunidad no sólo son más estrictos, sino que tienen mayores expectativas educativas. Sin embargo, parece que estas expectativas se desvanecen cuando sus hijos crecen.

Queremos lo mejor para ellos, me gustaría que uno fuera profesor, otra médico. ¡Imagínese cada uno de ellos con su profesión! [segunda etapa, sexto grupo focal, Verena].

Mi idea es darles el mayor grado de estudios posible, hacer el mayor esfuerzo [segunda etapa, séptimo grupo focal, Hugo].

Cuando no quieren seguir estudiando, no hay nada que se pueda hacer al respecto [segunda etapa, séptimo grupo focal, Luciana].

Es como si los padres y los adolescentes no pudieran cumplir sus expectativas originales. Esto tiene que ver con el argumento de Bourdieu (1974) de que la escuela da a los individuos aspiraciones educativas adaptadas a su posición en la jerarquía social. Sin embargo, se puede argumentar que no es sólo la escuela la que moldea las aspiraciones de los jóvenes, sino también el *habitus colectivo* del lugar donde viven, es decir, las disposiciones, actitudes y valores imperantes.

LA ESCUELA CONAFE EN LA COMUNIDAD

La comunidad escolar constituye un punto de referencia importante para los pobladores de Las Torres. La escuela multigrado de CONAFE fue construida hace diez años aproximadamente. Se trata de una construcción de tamaño mediano dividida en dos: un salón de preescolar y otro de primaria comunitaria. En general, la escuela se encuentra modestamente equipada, cuenta con electricidad, sanitarios y algunos juegos en el jardín. La escuela funciona bajo el Programa de Educación Comunitaria (PEC) de CONAFE.

El personal escolar

El personal escolar consta de cuatro autoridades de CONAFE y dos instructores comunitarios. De acuerdo con la coordinadora académica, el principal problema de CONAFE es la falta de material didáctico, el cual, desde los dos últimos años, llega siempre con retraso.

También los instructores tuvieron la misma queja y dijeron no poder realizar actividades artísticas con los niños cuando éstos querían distraerse, lo cual demuestra los limitados recursos con los que operan las escuelas rurales. A pesar de estos inconvenientes, y de que frecuentemente reciben su sueldo con retraso, el personal de CONAFE se muestra muy comprometido con su trabajo y demuestra gran responsabilidad profesional.

Su visión de la participación de los padres en la educación es que sin el apoyo de los pobladores el CONAFE podría hacer muy poco. Según ellos, el CONAFE depende de los padres de familia para cumplir con sus funciones: desde la instalación de escuelas hasta la enseñanza diaria. Sin embargo, entre el personal educativo se encontró una falta generalizada de entusiasmo con respecto a una activa participación familiar. A pesar del hecho de que el personal reconoce la importancia de ofrecer talleres a los adultos en las comunidades, ellos señalaron que los talleres no siempre se realizan debido a limitaciones de tiempo. Por otra parte, durante el trabajo de campo se observó que los talleres ofrecidos en la comunidad estaban lejos de una inclusión real de los padres o de fomentar un intercambio cultural con las comunidades vecinas. Estos talleres forman parte de las Caravanas Culturales de CONAFE, y cuando se llevan a cabo se enfocan en transmitir obras de literatura clásica tales como *Don Quijote de La Mancha*; esto sugiere un interés gubernamental por incorporar a la población rural a la cultura universal, lo que tiene poca pertinencia con respecto a las necesidades cotidianas de la población rural. Por otra parte, las autoridades locales de CONAFE admiten que los tutores deben alentar la participación de los padres en el aula, pero consideran que es principalmente responsabilidad de los instructores, ya que ellos son quienes interactúan con los padres diariamente. A su vez, la instructora de primaria afirmó que los padres estaban demasiado ocupados para tener una mayor participación más allá de

ayudar a sus hijos con las tareas y asistir a las reuniones escolares; sin embargo, ella suele ir a las casas para hablar con los padres cuando algún alumno va mal en la escuela. En las reuniones escolares se muestra al tanto de los padres que enseñan y ayudan a sus hijos en casa.

Sin embargo, a nivel práctico, los padres no tienen ninguna participación directa en el aula. Parece que, en general, los profesores, tanto en CONAFE como en las escuelas cercanas de la SEP, hacen una clara diferencia entre su trabajo en la escuela y las responsabilidades de los padres en casa. Es por ello que, consciente o inconscientemente, promueven la función de los padres independientes, como ya se mencionó.

La única excepción encontrada fue la del instructor de preescolar. Esto demuestra que una efectiva participación de los padres de familia suele depender de la visión y decisión personal de cada docente. Según este instructor, los maestros deben mostrar una fuerte disposición para su trabajo, independientemente de la formación que reciben en CONAFE. Relató que hizo su mejor esfuerzo durante su periodo de formación y gracias a eso no tiene dificultades en su trabajo diario. Considera a los padres como agentes de conocimiento.

Los conocimientos locales de la comunidad son rara vez incorporados porque los contenidos que se imparten provienen del plan de estudios oficial diseñado por la SEP. No obstante, los dos instructores reconocieron que los padres estaban interesados en participar en la educación de sus hijos y que los alumnos eran generalmente apoyados por sus familias; asimismo, afirmaron que Las Torres es una comunidad unida que apoya su trabajo como instructores; consecuentemente, las actividades escolares se suelen arreglar con facilidad.

Los alumnos

En general, los niños son muy amistosos y a todos les gusta que sus padres acudan a las reuniones y festivales escolares. Todos los

niños parecen ser responsables y sacan buenas calificaciones a pesar del hecho de que las madres declararon que la migración de sus padres tiene consecuencias negativas en su rendimiento. Sin embargo, se constató que la mayoría de los niños son conscientes de las limitaciones de tiempo y dinero de sus padres. Por lo tanto, de acuerdo con la topología de Edwards y Allred (2000), los niños son “sujetos pasivos en la desvinculación de sus padres”, es decir, están conscientes de que sus padres no participan en su escolarización debido a compromisos de trabajo o porque su bajo nivel educativo se los impide. Sin embargo, también se encontró que algunos niños desearían una mayor participación de sus padres en su educación.

No todos los niños de la comunidad en edad primaria asisten a la escuela CONAFE. Esta situación inició hace unos años, cuando la escuela carecía de un instructor de primaria. Sin embargo, los padres actualmente tienen otras razones por las cuales prefieren inscribir a sus hijos en las escuelas de la SEP, independientemente de los inconvenientes en cuanto a trasladarse más lejos. Concretamente, al momento del estudio cinco alumnos de primaria asistían a la escuela de la SEP ubicada en un pueblo cercano, al igual que todos los estudiantes de secundaria y bachillerato.

LA OPINIÓN DE LOS PADRES SOBRE CONAFE

Los padres, y especialmente las madres, no siempre están de acuerdo con el funcionamiento de CONAFE. La disciplina es una preocupación importante para los padres en Las Torres y, en este sentido, la escuela CONAFE es mucho más flexible que las escuelas de la SEP. Según las madres, los instructores de CONAFE tienden a no establecer posiciones jerárquicas entre ellos y los alumnos. Los niños son alentados a expresar libremente sus opiniones y siempre piensan que tienen la razón. Para las madres de familia esto representa un

problema cuando los niños se cambian a las escuelas de SEP, donde los maestros no permiten dicha familiaridad. Como Reay (1998b) explica, las madres de familia de clases trabajadoras a menudo le asignan a la educación una gran importancia, a pesar de sus propias experiencias educativas negativas y de su escaso conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo.

Por otra parte, en la escuela CONAFE la apariencia personal de los niños es menos importante, mientras que en las escuelas de la SEP los niños no pueden entrar si no llevan todo en orden. Además, el hecho de que la escuela CONAFE no tenga director y que los instructores sean muy jóvenes, no tengan título y estén en constante movimiento, hace que las madres estén conscientes de las diferencias con respecto a las escuelas de la SEP.

Lo anterior indica que la idea de brecha entre escuelas urbanas y rurales está muy arraigada en la opinión de los padres de familia. Consecuentemente, los cinco niños que acudían a la escuela primaria rural más cercana, estaban inscritos ahí porque sus padres pensaban que las escuelas de la SEP hacen a sus hijos más responsables. Ésta es la razón por la cual algunos padres cambian a sus hijos a escuelas de la SEP sin tomar en cuenta si el cambio de métodos puede afectar la adaptación y los procesos de aprendizaje.

La mayoría de los padres de familia piensa que las escuelas más estrictas brindan una mejor calidad educativa, es decir, que las escuelas rurales de la SEP significan para los pobladores una de las pocas posibilidades de superación. La educación impartida en estas escuelas es importante para los padres porque ellos saben que en su comunidad hay muy pocas oportunidades para el desarrollo personal y profesional de sus hijos. En palabras de Bourdieu, las escuelas de la SEP, ya sean rurales o urbanas, transmiten (en la opinión de las familias rurales) el *capital cultural* legítimo y, en consecuencia, el *capital simbólico* que proporciona un mejor posicionamiento social.

En lugar de mostrarse reticentes a la escolarización de sus hijos, los padres se muestran interesados en que éstos adquirieran lo que ellos consideran una escolarización de mejor calidad. De esta manera, los pobladores rurales parecen haber asumido la *doxa* escolar tradicional (en cuanto a puntualidad, autoridad, pulcritud, etc.) como la suya propia. La insatisfacción de algunos padres con la educación impartida por CONAFE también demuestra la importancia que éstos asignan a la escolarización de sus hijos y el significado que la educación en general tiene para ellos.

Sin embargo, a pesar de las críticas que algunos pobladores le hacen a CONAFE, todos están conscientes de que la escuela en su comunidad constituye una necesidad y, por lo tanto, reconocen los fuertes vínculos entre la comunidad y la escuela, a la cual consideran como “suya”. Según los participantes, se trata de una dependencia mutua ya que la comunidad necesita un lugar donde sus hijos puedan aprender y, al mismo tiempo, los instructores necesitan escuelas donde enseñar con el fin de obtener la beca de CONAFE. Así, a pesar de que las madres de familia consideran que el personal de CONAFE no está plenamente integrado en su comunidad, esto no era un impedimento para que los instructores sean respetados y socialmente reconocidos por educar a sus hijos. Por lo tanto, se constató que los instructores y maestros rurales en general todavía gozan de gran reconocimiento público.

CONCLUSIONES

A pesar del desacuerdo de algunos padres participantes en este estudio, durante el trabajo de campo se constató que el régimen comunitario de CONAFE, caracterizado por su apertura y la flexibilidad con respecto a las relaciones ente instructores y alumnos, pero sobre todo, por su enfoque de enseñanza personalizada, es positivo para las experiencias de aprendizaje de los niños. Por lo tanto, puede

afirmarse que el mayor logro de CONAFE recae en los pocos conflictos existentes entre profesores y alumnos en comparación con escuelas más tradicionales que cuentan con grupos socialmente más heterogéneos. En otros estudios (Fuenlabrada y Taboada, 1992; Weiss, 2000), el PEC de CONAFE también ha sido considerado un programa exitoso.

No obstante lo anterior, la evidencia obtenida en este estudio sugiere que el CONAFE debería comunicar de una forma más efectiva a los padres de familia los aspectos positivos y valiosos de su modelo de enseñanza-aprendizaje. En el caso de Las Torres, parece que CONAFE no está haciendo lo suficiente en cuanto a tener una relación más estrecha con los pobladores de la comunidad. Los hallazgos también sugieren que CONAFE falla al no tener un plan de estudios diseñado específicamente para atender los intereses de los alumnos rurales.

Sin embargo, para poder aplicar un plan de estudios contextualizado es necesario ofrecer mejores oportunidades de empleo locales. Como se encontró en este estudio, existen pocas oportunidades de desarrollo agrícola e industrial en la región. Por esta razón, el CONAFE debería trabajar en conjunto con instituciones agrícolas nacionales con el fin de promover un desarrollo comunitario más integral a través del PEC. En consecuencia, a pesar de su pedagogía constructivista, lo que CONAFE parece estar logrando con el plan de estudios oficial es legitimar la cultura y los valores dominantes urbanos en comunidades rurales desfavorecidas, lo cual contradice uno de sus principios fundamentales: aplicar modelos pedagógicos diferenciados y hacer uso de la heterogeneidad de capacidades y del conocimiento latente y oculto que poseen los pobladores rurales del país. Al incluir conocimientos locales en el plan de estudios, los padres podrían participar más directamente en la escolarización de sus hijos y, más importante aún, el CONAFE podría contribuir a fortalecer las actividades locales como una

forma de desalentar la migración entre la población joven.

Éste debe ser un esfuerzo conjunto entre los pobladores y las autoridades educativas a través de una relación familia-escuela-comunidad más activa. Pero para que esto ocurra, el sistema educativo debe reconocer el derecho de las familias a participar en el proceso de toma de decisiones escolares. Por lo tanto, este estudio propone un enfoque diferente con respecto a la participación de los padres en la educación cuyo objetivo no es “educar a los padres” sino más bien invitarlos a compartir sus conocimientos, habilidades y redes sociales en un esfuerzo por enriquecer las experiencias educativas de sus hijos.

De acuerdo con los niveles actuales de pobreza rural a nivel nacional, el acceso a la educación básica por sí sola no ha sido suficiente para mejorar las oportunidades sociales y proporcionar bienestar a los sectores marginados. Los hallazgos de este estudio muestran que las políticas educativas todavía no han podido responder a las necesidades reales de la población rural en México. Por lo tanto, los

programas actuales deben ser diseñados más allá de la idea del derecho de los niños a acceder a la educación básica. Además, a fin de sacar mayor provecho de su papel a favor de mejorar las oportunidades sociales de niños rurales a través de modelos educativos alternativos, el CONAFE debe evitar contradicciones como tener un currículum urbano en un contexto rural, lo cual priva a las comunidades rurales de participar directamente en su propio desarrollo.

Por último, la falta de un modelo educativo post-primaria como el de CONAFE, que se adapte a las circunstancias locales e intereses educativos de los jóvenes, parece tener fuertes repercusiones académicas en cuanto a la trayectoria educativa de los adolescentes. Es fundamental ofrecer mayores servicios educativos y laborales a este sector de la población. La oferta de niveles educativos post-primaria en comunidades rurales es crucial a fin de insertar productivamente a los jóvenes en la economía local y contrarrestar así desigualdades sociales y la inserción de los jóvenes a la migración, o lo que es peor aún, al narcotráfico.

REFERENCIAS

- BLASCO, M. (2004), “Teachers should be like Second Parents: Affectivity, schooling and poverty in Mexico”, *Compare*, vol. 34, núm. 4, pp. 371-393.
- BORG, C., y P. Mayo (2001), “From ‘Adjuncts’ to ‘Subjects’: Parental involvement in a working-class community”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 245-266.
- BOURDIEU, P. (1974), “The School as a Conservative Force: Scholastic and cultural inequalities”, en J. Eggleston (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Londres, Methuen, pp. 32-46.
- CRAGNOLINO, E. (2004), *La educación, la escuela y sus significados. Lugares asignados y “estudios posibles” en familias de origen campesino*, ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad de Córdoba, Argentina.
- CROZIER, G. (1997), “Empowering the Powerful: A discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children’s schooling”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 187-199.
- DUBOIS, D. (2001), “Family Disadvantage, the Self, and Academic Achievement”, en B. Biddle (ed.), *Social Class, Poverty, and Education: Policy and practice*, Nueva York, Routledge Falmer, pp. 133-173.
- EDWARDS, R., y P. Alldred (2000), “A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating familiarisation, institutionalisation and individualisation”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 435-455.
- EZPELETA, J. y E. Weiss (1996), “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros. Tramas preexistentes y políticas innovadoras”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 53-69.
- FUENLABRADA, I. y E. Taboada (1992), “Currículo e investigación educativa: una propuesta de investigación para el nivel básico”, *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación*, vol. 22, núm. 1, pp. 97-105.

- HANAFIN, J. y A. Lynch (2002), "Peripheral Voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 35-49.
- HEYMANN, J. (2000), "What Happens During and After School: Conditions faced by working parents living in poverty and their school-aged children", *Journal of Children and Poverty*, vol. 6, núm. 1, pp. 5-20.
- HOOVER-DEMPSEY, K., y H. Sandler (1997), "Why do Parents Become Involved in Their Children's Education?", *Review of Educational Research*, vol. 67, núm. 1, pp. 3-42.
- LAREAU, A. (1987), "Social Class Differences in Family-Schools Relationships: The importance of cultural capital", *Sociology of Education*, vol. 60, núm. 2, pp. 73-85.
- MACBETH, A. (1989), *Involving Parents. Effective parent-teacher relations*, Oxford, Heinemann.
- MARTIN, C. (1998), "More for Less: The Mexican cult of educational efficiency and its consequences at school level", en L. Buchert (ed.), *Education Reform in the South in the 1990s*, Paris, UNESCO, pp. 165-190.
- MOLL, L. y J. Greenberg (1990), "Creating Zones of Possibilities: Combining social contexts for instruction", en L. Moll (ed.), *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 319-348.
- MOLL, L., C. Amanti, D. Neff y N. Gonzalez (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory Into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141.
- NAVARRO, G., A. González e I. Recart (2000), "Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos: estudio exploratorio en dos escuelas municipales", *Paideia: Revista de Educación*, vol. 28, pp. 127-141.
- REAY, D. (1998a), *Class Work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*, Londres, UCL Press Limited.
- REAY, D. (1998b), "Cultural Reproduction: Mothers involvement in their children's primary schooling", en M. Grenfell y D. James (eds.), *Bourdieu and Education: Acts of practical theory*, Londres, Routledge Falmer, pp. 55-71.
- REAY, D. (2000), "A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework?: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education?", *The Sociological Review*, vol. 48, núm. 4, pp. 568-585.
- SKEGGS, B. (1997), *Formations of Class and Gender: Becoming respectable*, Londres, Sage.
- VINCENT, C. (2000), *Including Parents? Education, citizenship and parental agency*, Buckingham, Open University Press.
- VINCENT, C. y S. Tomlinson (1997), "Home-School Relationships: 'The swarming of disciplinary mechanisms'?", *British Educational Research Journal*, vol. 23, núm. 3, pp. 361-377.
- WEISS, E. (2000), "La situación de la enseñanza multigrado en México", *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 89-90, pp. 57-76.