

Aprendizaje y escolarización en poblaciones indígenas: retos de investigación y de práctica profesional ¹

Conferencia Magistral presentada en la XIV Semana de Educación en el marco del XIX Aniversario de la Facultad de Educación, UADY. Mérida, Yucatán, octubre de 2003

Guadalupe Acle Tomasini

Sinopsis

El aprendizaje y la escolarización en los medios indígenas presentan matices diferentes a los de ámbitos urbanos. La población indígena de México se conforma de 12 millones setecientas mil personas (Instituto Nacional Indigenista, Consejo Nacional de Población, 2002). Sólo el 41% de niños indígenas de cinco años asiste a la escuela y de los de seis a 14 años el 72% lo hace. Panorama desolador que plantea enormes retos para el psicólogo educativo. Desde 1992 se ha trabajado en Temoaya, Estado de México cuya población es otomí, la zona es bilingüe, el 97% habla una lengua indígena, siendo el otomí la primera lengua (Serrano, et al., 2002). De su población de más de 15 años, el 20.4% no tiene algún tipo de instrucción, el 35% tiene estudios incompletos de primaria, primaria completa el 21.2% y, sólo el 23.2% estudió algo después. Se comentarán los resultados de investigación que se han tenido y se concluye que para que el psicólogo educativo logre un abordaje efectivo se requiere de dos aspectos fundamentales: (1) respetar a la otra cultura y reconocerse como diferente; y, (2) mantener en la labor profesional bases teóricas sólidas que puedan llevar a la instrumentación de programas de evaluación-intervención acordes a la realidad de estos medios.

Términos claves: <Investigación en la clase> <investigación sobre la conducta> <aprendizaje> <escuelas primarias> <escuelas rurales> <necesidades educacionales> <psicología de la educación> <psicólogos escolares> <México>

Abstract

Learning and schooling in the indigenous areas show different shades to those of the urban ambits. The indigenous population in Mexico is comprised of 12,700,000 people (INI, CONAPO, 2002). Only 41% of five-year-old indigenous children attend school, and from the ages of 6 to 14, 72% do so. This is a desolate panorama

¹ Proyecto IN302501 financiado por el Programa de Apoyo a la innovación e Investigación Tecnológica, DGAPA-UNAM

that poses enormous challenges for the educational psychologist. Work has been done since 1992 at Temoaya, in the state of Mexico, with its Otomi inhabitants. The zone is bilingual, 97% of the people speak an indigenous language, Otomi is the first language (Serrano, et al., 2002). 20.4% of its population over 15 years of age has no instruction whatsoever; 35% has incomplete elementary school instruction; 21.2% has completed elementary school; and only 23.2% studied beyond that level. The results of the research will be commented on. It is concluded that in order to achieve an effective approach, the educational psychologist requires two fundamental aspects: (1) to respect the other culture and to recognize himself as different; and (2) to maintain a solid theoretical foundation in his professional work, which can yield to the instrumentation of evaluation-intervention programs in accordance to the reality of those types of population.

Key terms: <Classroom research> <behavioural science research> <learning> <primary schools> <rural schools> <educational needs> <educational psychology> <school psychologists> <Mexico>

Introducción

En el programa de Modernización Educativa 1989-1994, se planteó como objetivo dentro del subsistema de Educación Especial, brindar atención en las zonas rurales e indígenas, de lo cual surgió un cuestionamiento básico: *¿bajo qué concepto de educación especial iba a trabajarse?* Para los propósitos de la educación especial, una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia, superior o inferior, en la ejecución de cualquier tipo de tarea, de un individuo en relación con la de la mayoría (Kirk & Gallagher, 1989). Pero: *¿bajo qué circunstancias la ejecución de los individuos puede ser considerada como superior o inferior?* En un país como México con tantas diferencias económicas y socioculturales, tanto en la ciudad como en el campo, *¿qué es lo que va a considerarse como desviado de la norma?*

Dicha propuesta llevó a reflexionar acerca del cómo se establecería la frontera entre la educación especial y la regular en zonas rurales e indígenas. Reflexión que se destacó cuando, al proponer un modelo de educación especial para el medio indígena, Izquierdo, Fernández y Nieto (1992) enfatizaron la necesidad de caracterizar la educación especial indígena considerando sus principios, ámbitos y cultura. Para dar seguimiento a lo establecido en dicho programa, la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) diseñó un proyecto: *"Detección de la Demanda de Educación Especial en zonas rurales e indígenas"* (s/f), en el que se reconocían las desigualdades educativas de este tipo de zonas así como las variaciones presentes en las distintas comunidades y grupos étnicos.

Para tal efecto, Paéz y Trejo (1994) elaboraron una *"Guía de Observación para el Docente"*, cuestionario compuesto de 80 reactivos dicotómicos a ser contestado por los maestros de las zonas rurales elegidas para el estudio. Esta guía, se enfocó principalmente a determinar la presencia de

cuatro categorías: (a) deficiencia mental; (b) problemas auditivos; (c) problemas neuromotores; y, (d) problemas visuales. De los resultados obtenidos, las autoras indicaron que 432 niños de la población total de la muestra (n=2260), se diferenciaron en dos grupos: uno de 174 menores (40.3%) que presentaban algún tipo de déficit correspondiente a las categorías definidas en la guía y, otro de 258 niños (59.7%) que manifestaban problemas de aprendizaje y/o conducta. Datos significativos, pues, indican que el 19.11% de la población estudiada pudo ser ubicada con requerimientos de educación especial, porcentaje que rebasa en mucho el 10% estipulado por la Organización Mundial de la Salud para la población total de un país.

A partir de estos antecedentes, se ha llevado a cabo desde 1992 un proyecto intitulado *"Diseño de un Modelo Ecológico de Evaluación-Intervención de Necesidades Educativas Especiales en una Zona Rural e Indígena"* el cual parte de los siguientes supuestos básicos:

- (1) En el ámbito de la educación, el enfoque ecológico tiene repercusión en la medida en que se empieza a estudiar la influencia que tiene el medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad. Se modifica el planteamiento que aborda el fenómeno educativo centrándose únicamente en el individuo al proponerse el estudio de la relación entre éste y su ambiente.
- (2) En su hábitat natural, las especies funcionan como parte de un ecosistema ordenado en el cual están auto controlados, mientras que en el ámbito humano, la forma en que vive el hombre en el ecosistema, se da a través de la cultura; cada organismo y población construye su propio hábitat.
- (3) En este sentido, la escuela constituye un hábitat creado por el hombre y ubicado de manera particular en un ecosistema conformado por aspectos políticos, sociales,

jurídicos, económicos, culturales y educativos.

- (4) La noción de interrelación dinámica entre los distintos elementos de un ecosistema es un aspecto clave, pues, un sistema refleja un conjunto de elementos que están entrelazados y que por consiguiente interactúan entre sí, cuando uno de ellos se mueve, se modifica todo el conjunto, todos los elementos tienen igual peso, ya que, el todo es mayor que la suma de las partes.

Al utilizar el enfoque ecológico en el estudio de lo social, es necesario dar prioridad al hombre, de aquí que, en el presente trabajo se han estudiado a los individuos que conforman el conjunto educativo y que, de hecho, son quienes construyen y mantienen los ecosistemas educativos. Los enfoques ecológicos abocados a la explicación del aprendizaje escolar enfatizan la manera en la que el ambiente ejerce sobre el niño una acción continua y permanente, por lo que es necesario considerar su influencia a través de diversas personas, situaciones y lugares. Para Báez de la Fé (1988) las variables consideradas dentro de esta postura son: el alumno, el aula, la infraestructura, la familia y el entorno.

Para la educación especial, Kauffman (1995) indica que los principios ecológicos son importantes, pues, con las políticas actuales de integración educativa se afirma la necesidad de construir un sistema social general que sea hospitalario e incluya una variedad de ambientes, dirigidos a la diversidad de las características de la población. Respecto a los procedimientos de evaluación - intervención, Rosenberg (1987), Sugai y Maheady (1988) recomiendan que la valoración que se realice con personas de culturas diferentes, incluya: la adquisición de habilidades básicas, el contenido de las materias, la interacción sistemática del grupo y de la instrucción así como las oportunidades de aprendizaje vividas.

El objetivo de esta presentación, es mostrar la manera en que la interacción entre los diversos

actores -niños, padres, maestros, administración escolar- y elementos -cultura, salud, bilingüismo, política educativa, autoconcepto, contenidos y materiales de aprendizaje- permite documentar la aparición, mantenimiento y erradicación de las necesidades educativas especiales (NEE) en niños otomíes.

Metodología

Es importante tener presente que, tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa, han considerado a la educación especial como su objeto de estudio, empleando procedimientos sistemáticos al realizar investigaciones (Roque, 2001). En este estudio, la metodología cualitativa ha sido fundamentalmente etnográfica, apoyada en instrumentos como: registros de observación, guías de entrevista, elaboración de cuestionarios estructurados, obtención de información de diversos documentos: datos de los censos, revisión de archivos y expedientes de las escuelas. La metodología cuantitativa ha sido básica para realizar el análisis de los resultados derivados de la aplicación de instrumentos, su validación y la comparación entre grupos y escuelas.

Contexto

Se ha trabajado en una escuela monolingüe español de San Pedro Abajo, en Temoaya, estado de México, municipio ubicado a 20 kms. de Toluca y a 80 del Distrito Federal. La zona es bilingüe; el 97% habla una lengua indígena, siendo el otomí la primera lengua (Serrano et al., 2002). La población es campesina con una fuerte migración, en particular masculina. El número de escuelas registradas para 1995 era de 121, de las cuales 54 correspondieron al preescolar, 48 a la primaria, 16 al nivel de secundaria, una preparatoria, un Centro de Capacitación en Artes y Oficios (CECAO) y un CONALEP (INEGI, 1997). La relación del número de escuelas de primaria con las de nivel medio y

medio superior sigue siendo piramidal y, no es proporcional, si se considera que los índices demográficos del municipio, muestran que el 59% de la población total corresponde a personas menores de 19 años (Acle & Roque, 1994; Acle, 2000).

Escenario

La escuela está rodeada por una barda de ladrillo combinada con herrería, está pintada de blanco, la puerta de entrada es de aluminio, está rodeada por árboles y un río. Al entrar hay un zagúan, el piso de la escuela es de cemento. Del lado esta entrada hay dos jardines que siempre están arreglados, el patio es de 400 m² y le rodean las aulas. En estos años se ha observado una mejora substancial en las instalaciones, por ejemplo un mayor número de aulas y un espacio destinado a la dirección y la subdirección.

Participantes

1. Todos los alumnos que desde 1992 han cursado el primer grado, 90 en promedio por ciclo escolar;
2. los maestros de la escuela: 15 en promedio por año;
3. 100 madres entrevistadas formalmente;
4. las dos directoras y el subdirector de la escuela.

Procedimiento

A partir de la invitación que nos hizo la directora de la escuela en 1992 para atender los problemas de aprendizaje de los educandos, se presentó un proyecto al Supervisor de la zona No. 18. Una vez aceptado éste y, que nos introdujimos en dicho medio, tan diferente al urbano, la pregunta a plantearse era: cómo detectaríamos las necesidades especiales de los niños; conscientes de que, utilizar pruebas estandarizadas para poblaciones urbanas arrojaría resultados injustos para los menores. Se decidió elaborar un instrumento que diera cuenta de las habilidades precurrentes requeridas para el inicio del aprendizaje escolar. En el diseño de este instrumento se consideraron los conocimientos que los menores habían adquirido en la escuela, por lo

que, una actividad fundamental para lograrlo fue la entrevista a los maestros.

El instrumento de detección constó de dos áreas: la visomotora, en la que se midieron aspectos como: discriminación visual de letras, integración visomotora, integración de la figura humana y campo semántico visual. Pruebas que fueron aplicadas de forma grupal, se empleó aproximadamente una hora en su aplicación. En la segunda, la auditivo-verbal se evaluó el lenguaje receptivo y el campo semántico auditivo a través de la identificación en objetos de animales, colores, letras y, sin el estímulo presente de plantas. Para evaluar el lenguaje expresivo se les formuló la pregunta: *¿qué haces cuando sales de la escuela?*. Estas pruebas se aplicaron de manera individual y se ocuparon, en promedio, 35 minutos por niño.

Los instrumentos se calificaron sobre 10, puntuación que al nivel escolar ha sido establecida para medir el rendimiento académico. En la primera aplicación los resultados se agruparon con base en los cuatro grupos de edad identificados y que puede ser considerada como una variable importante en el desempeño académico de los niños dada la heterogeneidad de la muestra: grupo 1: de seis a seis años 11 meses; grupo 2: de siete años a siete años 11 meses; grupo 3: de ocho años a ocho años 11 meses; y, grupo 4; de más de nueve 9 años.

Paralelamente a estas aplicaciones se llevaron a cabo las entrevistas con directivos, maestros y padres, para lo cual se elaboraron guías específicas, al mismo tiempo se hicieron observaciones tanto al interior como al exterior del aula, se elaboraron los registros correspondientes y se consultaron los censos escolares y nacionales.

Resultados

Para dar cuenta de la forma en que los diferentes elementos estudiados se interrelacionan, se comentarán los principales hallazgos obtenidos en cada uno de ellos con objeto de mostrar la manera en

cómo éstos interactúan e influyen en la caracterización de las necesidades educativas especiales en esta población indígena.

En lo que se refiere a los *alumnos* es relevante mencionar que, desde 1992, los directores y maestros han hecho un mayor énfasis en los problemas de aprendizaje de los niños de primer grado, reportando en promedio, a un 20% de ellos cada año escolar. Por razones de espacio y, por la importancia que ello tuvo en el resto del trabajo, se describirán los datos obtenidos cuando se aplicó por primera vez el instrumento diseñado *ex profeso*, a los 87 niños de primer grado. Desde ese momento, fue patente la heterogeneidad de la población a la que se enfrenta el maestro, pues sólo el 59.3% contaba con seis años cumplidos, edad oficial para ingresar al primer grado; además, sólo el 41.9% había cursado el preescolar y el 27.9% estaba constituido por alumnos repetidores. En el año lectivo 1995-96 la muestra estuvo conformada por el 52.3% de niñas y el 47.4% de niños.

Los principales hallazgos fueron los siguientes: el promedio total obtenido para las pruebas visomotoras fue de 6.8 mientras que para las pruebas verbales fue de 7.6. En general, ningún grupo de edad logra obtener una calificación superior a ocho en las distintas pruebas; a excepción de la correspondiente a identificación de animales en la que el promedio fue de 10. Aspecto estrechamente relacionado con el conocimiento que tienen de los elementos de su propio ambiente. Al analizar el desempeño de los diversos grupos de edad, se encuentra que los niños de más de nueve años fueron más capaces que los pequeños para discriminar letras y para formar campos semánticos sin tener los estímulos visuales; no obstante, al mismo tiempo se observó que no lograron ejecutar exitosamente, de acuerdo a lo esperado a su edad, las otras pruebas de integración visomotora. Dificultad que se refleja claramente en el dibujo de la figura humana en donde se advirtió que eran, los niños mayores de ocho años

los que mostraron tener mayor dificultad para integrar adecuadamente su dibujo.

Resultado que puede ser ocasionado por la escolarización tardía y por consiguiente por su falta de experiencia con el papel y el lápiz. De hecho, cabe señalar que fue el grupo de niños de ocho años los que mostraron tener más dificultad que los otros para identificar colores, para formar campos semánticos auditivos sin los estímulos presentes y para comprender el lenguaje oral. No obstante, fue el grupo que obtuvo la media más alta en la actividad del dictado, lo que habla a favor del estímulo escolar recibido.

Al nivel cualitativo, las respuestas de los niños con relación a la pregunta: *¿qué haces cuando sales de la escuela?* independientemente de que dieron cuenta de la manera en que organizan su lenguaje expresivo, indicaron la participación activa que todos tienen dentro de la organización social y económica de la familia y, que de cierta forma, les limita en su tiempo para efectuar tareas escolares. Así, las niñas se ocupaban prioritariamente de labores dentro del hogar y los niños fuera de éste. Si bien, más o menos el 56% de los niños mencionaban que hacían su tarea o bien que jugaban y veían la T.V., sus respuestas señalaban las diferentes tareas a realizar mientras sus padres estaban ausentes.

Al llevar a cabo un análisis individual de los resultados, se encontró que 30 de los niños examinados presentaban problema en una o en las dos áreas, lo que correspondía al 34.48% del total de menores de primer año, cifra muy elevada. No obstante, estos datos apuntan a lo señalado por Viqueira (1979) en cuanto a que, en la evaluación que se aplique a niños indígenas, deben ser considerados tanto los parámetros de la ecología cultural del grupo al cual pertenecen, como los relativos a la instrucción dada en la escuela, que en este caso, se refiere a una cultura diferente a la propia. Las respuestas de los niños acerca de sus actividades dentro del medio familiar, reflejan lo que autores como Gálvez (1985), González (1988) y Heshusius (1991) han señalado

con relación a que no puede centrarse la explicación del fracaso escolar únicamente en el alumno. Los niños otomíes participan en actividades domésticas y laborales como parte de la organización social que la misma familia tiene.

En el estudio antropométrico se encontró que la mayoría de los menores mostraban deformidades óseas en dedos de pies y manos, a causa de su trabajo en el campo aunado a sus dietas bajas en proteínas. Muchos niños llegaban sin desayunar a la escuela después de haber realizado diferentes labores. A nivel del autoconcepto y su relación con las notas escolares, se encontró que en las áreas social y escolar las niñas se percibían más valorizadas que los niños, en quienes, por contra, su autoconcepto personal era mejor que el de ellas. En términos generales, se apreció una relación positiva entre autoestima alta y baja con notas altas y bajas respectivamente. Niñas y niños otomíes con bajo autoconcepto presentaban dificultades en el aprendizaje escolar.

Al interior del aula y en lo que concierne específicamente en la *interacción maestro - alumno*, no se observó el establecimiento de una relación auténtica y de confianza, ni la promoción de la autorregulación y la auto-organización de los niños, ya que se siguen utilizando técnicas pasivas de enseñanza. Además, no se consideran en el aprendizaje ni en el programa oficial de primaria, las desigualdades étnicas y lingüísticas presentes entre el profesor y los chicos, elementos considerados por Heshusius (1991), básicos en la labor que se realiza con personas de culturas diferentes. La percepción que los docentes de esta primaria rural manifiestan, respecto de la participación de los padres en la educación escolarizada de sus hijos, así como de las deficiencias de los niños se derivan de actitudes negativas hacia ciertas características culturales de esta población. Martínez (1999) encontró que las diferencias de género orientaban las formas de concebir las prácticas docentes, e indicó que, ante las dificultades escolares que los maestros enfrentaban en

el salón de clases, había más desesperación por parte de las mujeres que de los varones. Ellas utilizaban expresiones como: "...*me desespero, ya no sé qué hacer, por más que hago estos niños no salen adelante*", mientras que los hombres decían: "*Algunos niños tienen problemas, pero van a salir, porque ellos tienen prisa por aprender*".

Una forma importante de instrucción se traduce en una interacción inadecuada al interior del aula. De acuerdo con Rockwell (1992), participar en la situación escolar requiere un aprendizaje especial por parte de los niños, que implica que éstos deben entender la lógica del docente en cada momento, lo que no es fácil para los niños que ingresan por primera vez a la escuela en esta comunidad. En observaciones realizadas al interior del aula se advirtió, por ejemplo, que un docente no promovía ni la participación ni la autorregulación de los menores, quienes constantemente se paraban de su lugar y se acercaban al maestro con objeto de pedir su aprobación y enseñarle lo que habían hecho.

No obstante, los docentes de este primer grado comentaron que las dificultades a las que se enfrentaban en su labor cotidiana eran porque: "*los niños no entienden, no hablan bien y llegan a la escuela sin saber nada*". Los niños ingresan con un código cultural y lingüístico diferente al empleado en la escuela, poseen una serie de conocimientos que les han sido brindados por sus padres, educación informal referida a su cultura y forma de vivir, situaciones que no son ni reconocidas ni retomadas en la enseñanza por los maestros. Al cabo del tiempo, el niño se adapta al código lingüístico y cultural de la escuela sin mayor problema, se ha visto incremento en la matrícula de esta escuela así como mayor permanencia y eficiencia terminal, independientemente de que los niños sigan participando en la organización social de su familia.

En el caso de los maestros que se preocupan por el aprendizaje de los niños, se pudieron advertir diversas actitudes y formas de actuar derivadas del propio reconocimiento de la falta de preparación para

enseñar a niños con dificultades de aprendizaje. Así, en el caso de los docentes del primer grado, pudo observarse: (1) a quien, durante las clases, separaba en una fila aparte a los niños que no podían aprender, pero, que les daba atención especial de una a dos de la tarde durante un tiempo para regularizarlos; (2) al maestro que creía que gritándoles aprenderían más y lograría controlarlos; (3) al docente que iba los sábados a ocuparse de los que tenían problemas.

Cuando el docente se enfrenta a estas situaciones, para él difíciles, en general se siente solo, sabe que debe sacar a los niños adelante pues, no tener reprobados es importante para la carrera magisterial, pero también reconoce que no es fácil porque "los padres no colaboran", "son los padres los que forman los hábitos en los niños para mantener la atención y estudiar fuera de la escuela". Con lo cual se coincide con Schmelkes (1999) quien encontró en su investigación que, el maestro deposita los problemas fuera del aula, se adjudica la responsabilidad del fracaso escolar a los padres y no es consciente de los mecanismos a través de los cuales él mismo es partícipe del rezago. En esta escuela tampoco son conscientes de la diferencia cultural.

En relación con la variable *familia-entorno*, los resultados indican que los ingresos familiares determinan el nivel educacional de los hijos, pues afectan la capacidad de costear su educación, así como la participación que pudieran tener en la misma; enviarlos a la escuela implica gastos directos. Otros aspectos se vinculan con las aspiraciones educacionales; la mayor parte de los padres entrevistados no perciben las ventajas de brindarles una mayor educación a los hijos, más allá de saber leer, escribir y contar, lo que les va a asegurar un trabajo en un futuro, que en muchos de los casos no es tan remoto como sucede en el medio urbano, pues hay padres que sacan de la escuela a los niños en 3º y los "alquilan" para trabajar. Como señala Roque (1999), la falta de apoyo familiar es causada por carecerse de tiempo, tener muchos hijos, además de

ocupaciones varias, muchas de las cuales se realizan fuera de la comunidad, vivir lejos del centro escolar, ser analfabetas, desconocer la lengua que se prioriza en la enseñanza, o bien, pensar que la educación de los niños compete sólo al maestro, o sentirse desmotivado porque su participación sólo se solicita para actividades ajenas al aprendizaje del menor tales como pintar, barrer, levantar aulas o preparar los desayunos calientes.

Bajo esta perspectiva, al analizar *la relación entre los microsistemas escuela-hogar*, se aprecia que, en lo referente al vínculo que los maestros guardan con los padres, muchos de ellos consideran que es mejor que los padres no intervengan en la educación:

"...no tiene utilidad su participación, pues son incapaces de aportar y ayudar en algo, todos los problemas que surgen son por ellos".

"...por los pocos conocimientos que tienen y por que tienen otras prioridades que son las que les ayudan a subsistir".

En contraposición, para los padres entrevistados, el valor de la escuela es totalmente funcional; se relaciona con la importancia de aprender a leer, escribir, hablar y entender el español, para que en el futuro sus hijos puedan integrarse al comercio y encontrar trabajo. Por otro lado, los padres influenciados por su condición socioeconómica y cultural, asumen que sólo el profesor sabe, así, aún cuando tengan dudas no se atreven a preguntar. Roque et al. (1996) encontraron que para estos padres, el maestro es responsable de que el hijo estudie, pues es quien "le exige, educa, pregunta y enseña". A su manera, ellos les ayudan a hacer sus tareas para que:

"...entienda y aprenda, lo haga bien y rápido, no lo castiguen o regañen y a mi no me reclamen, aprovechando el dinero que se gasta en él..."

"...aunque no sé leer ni escribir, lo pongo a trabajar, a que llene los cuadernos, lo vigilo, le exijo, le pego, lo apuro o lo regaño..."

Estos comentarios, muestran las diferencias acerca de la relevancia cultural del aprendizaje escolar; pareciera que ésta opera, entre maestros y padres, de manera paralela (Acle, 2003). Paralelismo en que también se mantienen ambas culturas en este hábitat creado y en el que las expectativas son distintas: ¿cómo se realiza, entonces, el contacto entre estas dos culturas al interior de este espacio intercultural? De lo observado, puede señalarse en primer término, que no existe un conflicto. Se coincide con Aguirre Beltrán (1992) en cuanto a que se advierte que los niños y los padres pasan de una cultura a otra en un patrón de adaptación alternativa, con lo que resuelven el problema de convivencia y de la continuidad de sus formas de vida.

Por otro lado, son los mismos padres otomíes los que prefieren enviar a sus hijos a esta escuela monolingüe de su comunidad que a las bilingües; la necesidad de hablar español para ingresar tempranamente al mercado laboral es una razón de peso señalada por la mayoría de ellos. Saber leer y escribir en español les permitirá a sus hijos no perderse en las ciudades a donde irán a vender sus mercancías, sea cuando concluyan la primaria o aún antes. De aquí que, las aspiraciones educacionales se vislumbren a corto plazo a diferencia de lo que esperarían los maestros, para quienes, lograr que los niños continúen estudiando la secundaria, y, algo más, sería importante para que progresen.

Las respuestas que 70 padres otomíes de 1º, 2º y 3º dieron a la pregunta de por qué era importante que sus hijos asistieran a la escuela muestra diferencias según el grado escolar (Roque, 2001). Para los que tienen a sus hijos en primero, lo más importante es que aprendan a leer y escribir; conforme se avanza en los grados posteriores se hacen manifiestas las necesidades relacionadas con el ingreso temprano al mercado laboral. Así, las respuestas de mayor porcentaje se refieren a razones como: *"encuentre trabajo cuando crezca"*, *"venda rápido donde ande"*, *"salga de la ignorancia"* o *"sepa hacer cuentas y dar el cambio"*. Menor

importancia dieron los padres de los tres grados, a aspectos como: *"no olvidar el otomí"*, *"aprender a ser limpio"* o *"no andar borracho"*, rasgos que forman parte de su cultura, como lo son la lengua y también su hábitat; la falta de drenaje aunado al clima frío de esta localidad, no facilita que se bañen diario. De acuerdo con McC. Netting (1993), el grupo campesino mantiene una organización social a través de una multitud de relaciones funcionales directas, existen razones prácticas, tanto sociales como económicas, por las que se adaptan a las necesidades ambientales.

Por otro lado, es relevante señalar que, los padres mantienen una participación activa con la escuela en lo que ésta les demanda: construir las nuevas aulas, organizar y preparar los desayunos escolares, participar en las fiestas o ceremonias que se realizan durante el año. Demandas que se vinculan, más con el trabajo extraenseñanza que, con el académico. De hecho, una queja de las madres fue que los maestros nunca les explican qué significan las calificaciones o las correcciones que hacen en los cuadernos, sólo les dicen que los niños están mal y que tienen que hacer qué estudien, pero, no les indican cómo hacerlo, lo que dado su bajo nivel educativo se les dificulta.

La *infraestructura* de la escuela es adecuada, las 17 aulas de las que consta la escuela son de 5 ms. por 5 ms., tienen dos ventanas que dan tanto al patio como al lado opuesto del mismo. Al interior, están los mesabancos de madera en donde se colocan dos niños por cada uno, un pizarrón, uno de los muros está pintado con algún motivo, ya sea de historia de México o un sistema solar o animales. El mobiliario y los pizarrones son viejos. Para las maestras hay una mesa, una silla y estantes de madera, en donde ponen sus cosas, algunos docentes lo tapan con cortinas de tela. Los niños utilizan los libros de texto gratuito proporcionados por la Secretaría de Educación Pública y sólo compran los cuadernos que usan; no todos los niños tienen lápices y gomas.

Discusión

La importancia de establecer la interacción de los elementos antes señalados, llevará a determinar realmente las NEE que los niños indígenas presentan y de ello derivar propuestas específicas de evaluación, intervención y prevención con objeto de contribuir a la mejora de la situación educativa de este tipo de poblaciones. Utilizar un enfoque ecológico para detectar los requerimientos educativos especiales de niños de zonas rurales e indígenas, e intervenir en consecuencia, muestra la necesidad de incluir otras variables de análisis, que en su interacción con el menor permitan una comprensión mayor de este objeto particular de estudio. Es claro que la tarea no es fácil, pero tampoco se puede seguir centrandose en el niño la responsabilidad y mantenimiento de este tipo de dificultades, en particular, en poblaciones indígenas, en las que la inadecuada aplicación e interpretación de tests, puede añadir un elemento más de marginación: el de la discapacidad.

Los materiales obtenidos permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. En primer término, es importante resaltar que, el bilingüismo es una necesidad que cubre, por un lado, las relaciones al interior de la familia y del grupo y, por otro, conecta a los temoayenses indígenas con la sociedad mayor permitiéndoles integrarse al trabajo y al comercio.
2. Al ser San Pedro Abajo, una comunidad bilingüe y bicultural, se advierte que en este grupo se mantienen formas de pensar y costumbres que forman parte de una cultura sólida y antigua, que por lo mismo es transmitida por medio de la educación informal. Cuando se vinculan con la sociedad mayor, generalmente en términos económicos, jurídicos, educativos, religiosos o administrativos, actúan con una cultura de adaptación, esto es, utilizan los elementos y/o conductas que les sirven o son útiles para actuar

en una dimensión interétnica y que son aprendidas a través de la educación escolarizada.

3. La organización social muestra que las familias son nucleares, formadas por padres e hijos, generalmente patrilocales y patrilineales. El promedio de seis hijos por familia sobrepasa la media nacional que es de 2.5. Los altos índices de natalidad obedecen a patrones culturales como es el matrimonio a edades tempranas y el poco espaciamiento entre los hijos. La educación informal brindada en casa conduce al niño al aprendizaje del vivir que se da en cuatro sentidos: (a) su inserción temprana en la organización y economía de la familia; (b) el bilingüismo, (c) las diferencias por cuestiones de género; y, (d) el aprendizaje cultural de las expectativas para la vida.
4. La educación informal, en la que se emplea la lengua otomí como identificación étnica, sigue vigente, a pesar de que los padres refieren que no enseñan el otomí. Al hablarlo entre ellos y con las personas ancianas, los niños lo aprenden y lo entienden. Se aprecia que el peso del prestigio de hablar español es vigente y la cantidad de niños que asisten a la escuela monolingüe español en vez de la bilingüe de la comunidad es ilustrativa de ello. No obstante, se mantiene una identidad étnica y cultural en el grupo; el aprendizaje del español es funcional. La escuela monolingüe español de esta comunidad ocupa un lugar importante, pues, enseña tanto el español como las normas de pensamiento y conducta de la sociedad mayor.
5. En la relación educación informal-escolarización, hay una clara discontinuidad. Las expectativas escolares al interior de la familia otomí están delimitadas por la cultura, la organización social y la economía campesina. Las diferencias de género son manifiestas desde edades tempranas; los niños colaboran en el mantenimiento del hogar a al mismo tiempo que

asisten a la escuela. Estas expectativas difieren de las que maestros, directivos y administradores escolares se plantean, lo que conduce a pensar, que, ambas culturas en este espacio van por vías paralelas. Los maestros cumplen bien su trabajo y se preocupan por el aprendizaje de los niños; no obstante, el aprovechamiento escolar de éstos dependerá del grado de participación que tengan en la economía y organización social de su propia unidad doméstica.

6. Lo anteriormente expuesto tiene una repercusión importante en el nivel de aprovechamiento escolar de los menores así como en los índices de deserción y/o permanencia en la escuela. Un hecho significativo es que se haya incrementado el número de chicos que asiste a secundaria para que reciban la beca del PROGRESA; un ingreso monetario seguro que contribuye a la economía familiar; en ese momento, no hay problema de que el menor siga asistiendo a la escuela. Se coincide con Ogbu (1993) quien señala que, la educación formal está conectada a los rasgos de la sociedad mayor, especialmente con la economía y las oportunidades económicas, la conducta de los participantes en el aula está influida por su realidad social. De esta manera, por ejemplo, se aprecia que la migración, principalmente, masculina, influye en los niveles de aprovechamiento, pues, al quedar la madre a cargo de los hijos y del hogar -con menor escolarización- tiene mayor dificultad para ayudar a los niños en sus tareas escolares. Sin embargo, las madres procuran que éstos cumplan con las tareas, sin que, por otro lado, reciban una adecuada orientación por parte de los maestros de cómo deben hacerlo.
7. Las razones de los índices de reprobación presentes en esta escuela son variadas y, como se ha señalado obedece a factores económicos y culturales. No obstante, los maestros las refieren principalmente a la falta de apoyo académico en el hogar; lo que a su vez, obedece en gran medida, a la falta de preparación de los padres y a que ellos se consideran incapaces de ayudar a sus hijos por su limitada instrucción -el promedio de escolaridad de la población entrevistada fue de 2º de primaria-.
8. Los docentes de esta escuela muestran preocupación porque los niños aprendan, se pudieron advertir en ellos diversas actitudes y formas de actuar derivadas del propio reconocimiento de la falta de preparación para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje. Ya fue mencionado que, no existe una clara conciencia de la diferencia cultural, se hace hincapié en que el niño aprenda a hablar español o en que la niña ya no se vista con el chincuete. Por esta diferencia cultural, el maestro prefiere que los padres no intervengan en los procesos de aprendizaje, pero, al mismo tiempo se les recrimina su falta de participación. Como se señaló, la escuela no ha establecido un mecanismo a través del cual el vínculo padres-escuela se oriente a la mejoría del aprendizaje escolar, existe para otros aspectos como; la realización de la "faina", la asignación de becas o la organización para preparar y servir los desayunos calientes.
9. Al estudiar a la escuela, en este caso, ubicada dentro de un espacio intercultural, y por consiguiente, formando parte de un ecosistema educativo, en el que el hombre tiene prioridad por ser quien lo crea y mantiene, toma importancia la visión ecológica y se reafirma el hecho de que la totalidad es mayor que la suma de sus partes. La escolarización -en cualquier comunidad y nivel educativo- tendrá impacto en la medida en que se logren cambios en los otros elementos que forman parte de dicho ecosistema.

Con objeto de esquematizar la interrelación de los diferentes elementos se presenta la siguiente figura.

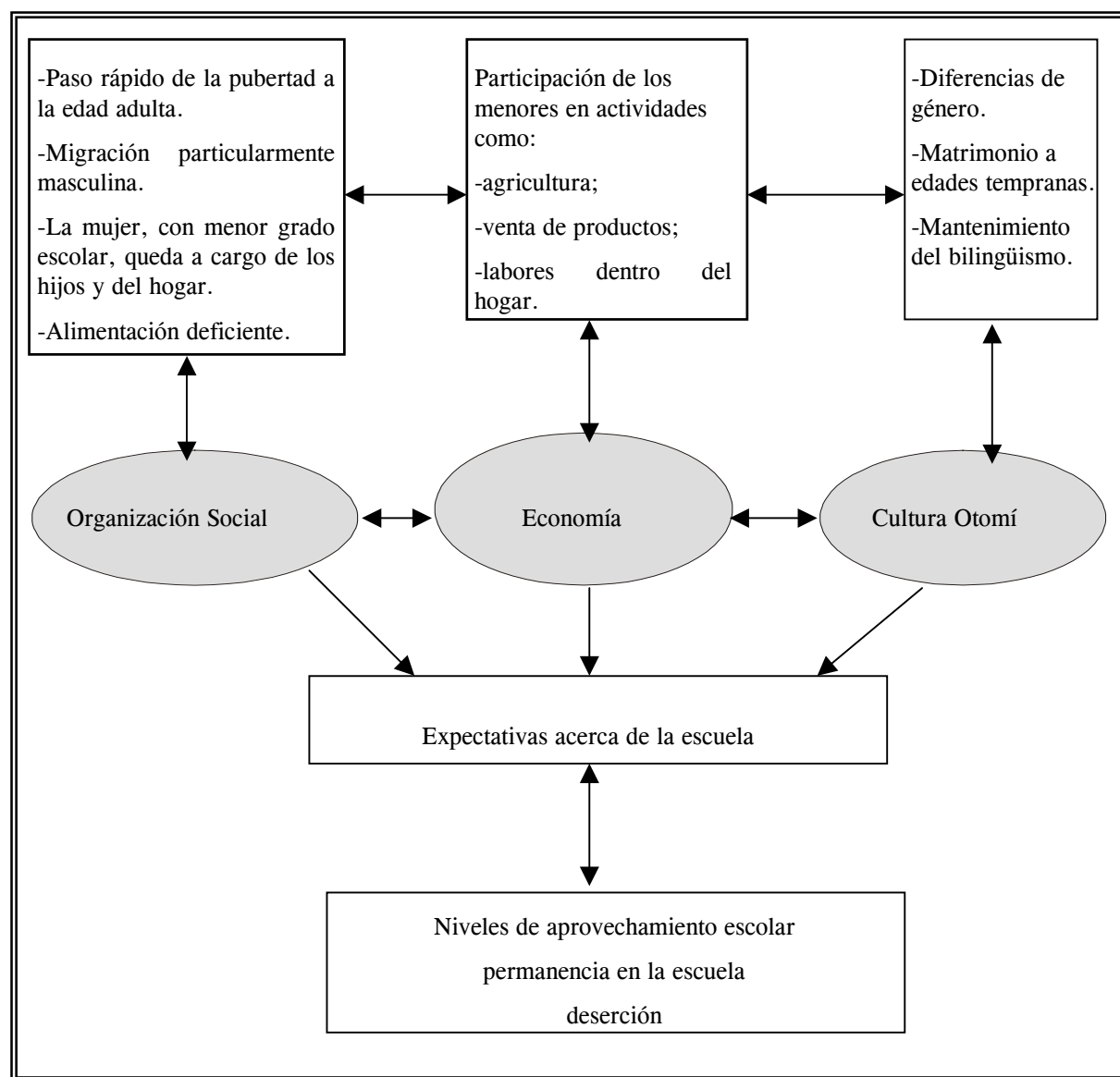


Figura 1. Niveles de integración vinculados a las expectativas escolares (Acle, 2000, 2003).

Se observó que en el factor afectividad hubo el conocimiento adquirido desde el modelo de la ecología cultural aplicado a la educación, es relevante en la medida en que al obtenerse información de los diferentes niveles de integración entre los elementos estudiados, podrían planearse programas más realistas y acordes a la realidad bilingüe y bicultural de comunidades como la de San Pedro Abajo. Por otro lado, permitiría conjuntar esfuerzos de los profesionales de diversas disciplinas, que de hecho orientan su trabajo, sea de investigación o de una práctica profesional específica, con relación a la comprensión y mejora de la calidad y eficiencia de la educación escolarizada en comunidades indígenas.

En este marco ¿cuál sería la participación del psicólogo educativo?

1. Al retomar las funciones profesionales del perfil: detección, diagnóstico, evaluación, intervención e investigación, es mucho lo que puede hacer, siempre y cuando sea creativo y se comprometa a elaborar propuestas innovadoras.
2. Los sectores propuestos por el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología reconocen la importancia de trabajar en medios rurales e indígenas.
3. Para ello requiere de dos aspectos fundamentales. (a) respetar la otra cultura y reconocerse como diferente; y, (b) mantener en su trabajo bases teóricas sólidas que puedan llevar a la propuesta de programas adecuados de evaluación-intervención.

Referencias

- Acle, T. G. & Roque, H. M. P. (1994). Necesidades de educación especial en una población otomí del estado de México. *La Psicología Social en México*, 5. México: Asociación Mexicana de Psicología Social, 486-492.
- Acle, T.G. (2000). *Gente de razón: Educación y cultura en Temoaya*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Iberoamericana: México.
- Acle, T.G. (2003). Ecología de Temoaya. *Revista Nueva Antropología* 19, (62), 29-53.
- Aguire Beltrán, G. (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Báez de la Fé, B. F. (1989). Del estudio de caso al análisis de la situación: Evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. *Infancia y Aprendizaje*, (46), 71-81.
- Gálvez, G. (1985). En lucha contra el fracaso escolar. *Cero en Conducta*. (1-2), 40-46.
- González, G. E. (1988). La educación indígena en México. Un balance. *Cero en Conducta*. (11-12), 87-89.
- Heshusius, L. Future Perspectives. En: K. D. Reid, W. P Hresko & H. L. Swanson, (1991). *A Cognitive Approach to Learning Disabilities*. Texas: PRO-ED.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (1990). *Censos Generales de Población*. Estado de México. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (1997). *Anuario estadístico del Estado de México*. México.
- izquierdo, M., Fernández, L. & Nieto, J. (1992). *Modelo de educación especial para el medio indígena*. Mecanograma. México.
- Kauffman, J. (1995). Why We Must Celebrate a Diversity of Restrictive Environments. *The DLD Times*, 12, (3), 7-8.
- kirk, S.A. & Gallagher, J. (1989). *Educating Exceptional Children*. U.S.A.: Houghton Mifflin Co.
- Martínez, M. M.L. (1999). *La percepción de los maestros de una zona rural e indígena acerca de los problemas de aprendizaje*. Tesis de maestría no publicada. U.N.A.M. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México.
- Mc. C. Netting R. (1993). *Smallholders, householders*. Farm families and the ecology of intensive, sustainable agriculture. California: Standford University Press.
- Ogbu; John. U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación múltiple En: M. H. Velasco, C.J García & A. Díaz de la Rada. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación en la etnografía escolar*. (pp.145-174). Madrid: Trotta S.A..
- Paéz, G.R. & Trejo, A. J. (1994). Detección de niños con requerimientos de educación especial en áreas rurales. *La Psicología Social en México*, 5. México: Asociación Mexicana de Psicología Social. 480-485.
- Rockwell, E. (1992). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roque, H. M.P.; Contreras, R.E.; Reyes, M.M; & Acle, T. G. (1996). Factores que regulan la participación parental indígena en la educación escolarizada. *La Psicología Social en México*, 6, 387-393.
- Roque, H. M.P. (2001). *Estudio de la participación parental en una escuela monolingüe español de una comunidad otomí desde un enfoque ecológico*. Tesis de maestría no publicada. U.N.A.M. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México.
- Roque, M.P. (2001). Metodología para la investigación en educación especial: ¿Cuantitativa o cualitativa? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6 (1), 117-136.

- Rosenberg, M. (1987). Beyond finding and fixing the deficiencies: Augmenting the clinical model. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, (3), 291-296.
- Schmelkes, S. (1999). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. (1989) México.
- Serrano, C.E.; Embriz, O.A. & Fernández, H.P., (2002). Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002. México: INI-UNDP-CONAPO.
- Sugai, G. & Maheady, L. (1988). Cultural diversity and individual assessment for behavior disorders. *Teaching Exceptional Children*, Otoño, 28-31.
- Viqueira, C. (1979). *Percepción y cultura un enfoque ecológico*. México: Ediciones de la Casa Chata.